

NUMÉRO CENT DIX-SEPT

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXXI, n° 1, mars 2001

UNESCO
25 OCT 01
005582
PRIMARY/ENR101/FR/001

ÉDITORIAL

L'éducation de base au XXI^e siècle et les enjeux
pour l'enseignement secondaire

Cecilia Braslavsky 3

POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation dans un contexte en pleine évolution :
ses nouvelles missions sociales

Yogesh Atal 9

Réformer l'enseignement et la formation techniques
et professionnels (EFTP) au bénéfice d'un monde
du travail en mutation

David N. Wilson 25

DOSSIER : LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire à la croisée des chemins :
vue d'ensemble

Rupert Maclean 47

L'enseignement secondaire et la crise du marché du travail
en Amérique latine

Daniel Filmus 55

Financer l'expansion de l'enseignement secondaire
dans les pays en développement

Keith Lewin
et Françoise Caillods 71

Sociétés et économies en transition :
l'enseignement secondaire face aux nouveaux besoins
en Europe centrale et orientale

Albert Motivans 87

Continuités et ruptures dans l'enseignement
secondaire en Europe occidentale

Manuel Joaquim de Azevedo 105

Les enjeux pour la région Asie et Pacifique

Phillip Hughes 123

TENDANCES/CAS

La recherche pédagogique en Inde : étude analytique
d'une publication de recherche

V. K. Raina 139

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 2001
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 2001

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTRICE 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 N'doye

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 Sikorsky

ASSISTANTE DE RÉDACTION :
Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :
Guy-Claude Balmir, Françoise Bouillé

RÉDACTION ANGLAISE :
Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :
José-María Domínguez-Luengo

L'ÉDUCATION DE BASE AU XXI^E SIÈCLE ET LES ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Cecilia Braslavsky

On reconnaît généralement que, pour goûter aux fruits du progrès technique, éviter ses paradoxes, affermir et actualiser l'éthique et la politique dans le contexte de la mondialisation, il faut des compétences telles que : apprendre à apprendre, apprendre à être, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble (Delors *et al.*, 1996). On sait également que ceux qui ne possèdent pas ces compétences se verront condamnés à mener une vie de pauvreté extrême (Reich, 1991 ; Rifkin, 1996 ; Gorz, 1998).

Pour les acquérir, il faut davantage de temps et une meilleure qualité de l'éducation de base qu'autrefois.

En effet, le concept d'éducation de base n'est pas équivalent à celui d'enseignement primaire : il désigne le type d'éducation nécessaire à une meilleure qualité de vie et à un apprentissage tout au long de la vie dans un monde toujours plus complexe et semé d'obstacles. Il enferme l'idée de « socle », de « ciment », de « plate-

Langue originale : espagnol

Cecilia Braslavsky (Argentine)

Directrice du Bureau international d'éducation. Diplômée de l'Université de Buenos Aires, titulaire d'un doctorat en philosophie, Université de Leipzig (1979), elle a travaillé à partir de 1982 pour la faculté latino-américaine des sciences sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLASCO). Professeur à l'Université de Buenos Aires à partir de 1986, elle devient, entre 1994 et 1999, directrice du service de recherche en éducation et développement au Ministère argentin de l'éducation et de la culture. Elle a collaboré dès 1982 avec l'UNESCO en participant à divers séminaires en Amérique latine, en Afrique et en Asie. On lui doit de nombreux ouvrages et articles sur la qualité de l'éducation, les problèmes de l'éducation des jeunes filles et des femmes, l'éducation relative à la politique et à la gestion des affaires publiques, la formation des enseignants, les adolescents, la discrimination dans l'éducation, l'administration de l'éducation, l'éducation multiculturelle et les langues.

forme de construction et de décollage ». Or le nombre d'années d'étude que prévoit l'ancien enseignement primaire ne suffit pas à construire ce socle.

Par ailleurs, quand à notre époque on parle d'une meilleure qualité de l'éducation de base, il faut entendre une *autre* éducation, qui ne soit plus une simple version améliorée de l'éducation des siècles passés. L'hypothèse selon laquelle on peut gagner le temps dont on a besoin pour l'éducation de base grâce à l'élargissement de l'enseignement secondaire dont a hérité le XXI^e siècle mérite d'être débattue.

Des établissements aux horaires rigides, des programmes surchargés avec treize ou quatorze disciplines par an centrées sur une information que l'élève doit répéter, des cours de quarante minutes et une offre uniforme pour des personnalités différentes : on n'a pas là les conditions appropriées pour, par exemple, apprendre à apprendre. Si, de surcroît, l'infrastructure physique et didactique de cette offre est insuffisante ou médiocre, la situation s'en trouve encore aggravée.

Les familles et les jeunes eux-mêmes ont conscience de ces deux aspects de la question. Pour obtenir davantage de temps de formation de base, ceux-ci décident de prolonger leur passage dans le système d'éducation et se battent dans différentes régions du monde, avec un considérable succès, pour accéder au type d'éducation qui leur est proposé aujourd'hui : l'enseignement secondaire. Ce n'est que dans les contextes où les processus de désinstitutionnalisation (Castells, 1997) sont extrêmement graves et qu'ils touchent aussi l'offre d'éducation que ces efforts ne sont pas suivis d'effets. Le cas échéant, les jeunes optent pour des formules d'éducation à la charge des familles ou pour des réseaux parallèles gérés par la collectivité et dotés d'établissements publics ou privés.

Cependant, conscients de la nécessité d'une autre éducation, différente de l'ancienne, améliorée ou non, les familles et les jeunes qui participent à l'enseignement secondaire là où il est le plus développé manifestent de plus en plus leur désaccord, et ils le font de différentes manières. L'une d'elles est la violence que les jeunes exercent entre eux ou à l'encontre du personnel administratif et enseignant des écoles et des lycées. À cette violence répond bien souvent une intensification du contrôle, voire une surveillance armée.

Les références faites aux origines et les principaux jalons de l'élargissement de l'enseignement secondaire peuvent fournir certains des éléments susceptibles de nous faire comprendre ce paradoxe apparent : on cherche l'accès à l'enseignement secondaire là où il n'est pas garanti et on le critique partout, mais en particulier là où il est bien assis.

L'enseignement secondaire dont a hérité le XXI^e siècle est apparu en Europe au terme d'un long processus entamé au XII^e siècle. C'est là qu'il prend son essor, pour se développer ensuite aux États-Unis d'Amérique et, après la seconde guerre mondiale, dans les premiers pays d'Amérique latine et d'Asie à se moderniser, avant de s'étendre aujourd'hui au monde entier.

La recherche de l'accès à l'enseignement secondaire est une forme de lutte qui vise à atteindre une plus longue durée de l'éducation de base et à tâcher d'entrer dans le cercle vertueux du développement social et économique. Elle constitue la réponse à la conception d'un monde qui se développe à deux vitesses et qui court le

risque d'exclure complètement ceux qui n'auront pas accès à davantage d'éducation ni à une éducation meilleure.

L'élargissement de l'enseignement secondaire constitue, quant à lui, la réponse à cette recherche d'accès et d'intégration. Mais, bien souvent, encore que pas toujours, il constitue une réponse-réflexe ou le résultat d'une négociation insatisfaisante portant sur les droits acquis.

C'est une réponse-réflexe là où n'est pas remis en question le modèle institutionnel et pédagogique de l'enseignement secondaire. On a oublié qu'il s'agit là d'une offre d'éducation née d'institutions médiévales, lesquelles ont été perfectionnées en Europe pour répondre aux besoins de la modernisation industrielle. On omet de dire qu'elle s'est alors développée dans des sociétés pleines de certitudes et gouvernées par de solides États nationaux.

Cette réponse est peu satisfaisante là où ne prédomine pas la conception de l'avenir et du bien commun. Certains secteurs ayant partie liée avec le modèle actuel réussiront dans ce cas à inhiber sa transformation (Meirieu, 2000).

Mais la modernité industrielle a cédé la place à la dynamique de la société du savoir, et les certitudes des générations de l'après-guerre se sont muées en sentiments d'incertitude et de danger (Beck, 1999). Par ailleurs, le pouvoir des États nationaux en matière de réglementation se combine à l'émergence des pouvoirs locaux et au poids des instances supranationales. L'enseignement secondaire perd son sens dans ce nouveau contexte.

Dans ces circonstances nouvelles, une question s'impose : faut-il proposer l'ancien modèle aux jeunes qui luttent avec tant d'énergie pour prolonger la durée de l'éducation de base là où l'enseignement secondaire n'existe pas encore ?

Lycées, *gymnases* et *bachilleratos* trouvent leur origine dans les *facultés des arts* des universités médiévales. Ces facultés furent créées pour préparer l'entrée dans d'autres facultés, en particulier celles de droit et de théologie (Durkheim, 1992). S'inscrire en faculté des arts, c'était opter pour une voie qui était différente et non, par conséquent, pour le prolongement des écoles paroissiales ou — plus tard — municipales qui allaient devenir par la suite les écoles primaires. Les écoles de métiers et certains traits de l'enseignement professionnel dans certains pays européens trouvent leur origine dans le système médiéval de formation des apprentis. Ce système était, là encore, une voie différente des établissements d'enseignement populaire destinés aux enfants les plus pauvres, et non une formule consécutive à une scolarisation dans ces établissements.

Les formules actuelles dans l'enseignement secondaire, avec leurs variantes d'un pays à l'autre (lycées classiques et lycées technico-professionnels, par exemple), se sont construites en partie de pair avec l'économie tripartite (secteurs primaire, secondaire et tertiaire) de la première moitié du XX^e siècle et en partie du fait de réformes ultérieures axées sur la recherche d'une meilleure qualité de l'éducation de base dans un contexte de croissance économique, de redistribution sociale de la richesse, de démocratisation et de souci d'intégration et de cohésion sociales.

En effet, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'enseignement secondaire a été l'objet en Europe et aux États-Unis, ainsi que dans d'autres pays tôt

modernisés, d'importants efforts de transformation à la faveur des politiques publiques ou d'innovations institutionnelles, voire d'une combinaison de ces deux facteurs. Pour certains analystes, ces transformations ont été heureuses, mais ce n'est pas l'avis de la majorité d'entre eux.

C'est pourquoi il est peut-être opportun d'émettre — sans craindre d'être provocateurs — l'hypothèse suivante : ne faudrait-il pas, en réalité, « abolir » l'enseignement secondaire comme modèle et créer un nouveau type d'offre d'éducation à l'adresse des jeunes qui réponde à leur besoin d'un cycle d'éducation de base plus long pour acquérir les compétences clés qui leur sont nécessaires au *xxi*^e siècle ? Les pays accusant le plus de retard, pour ce qui est de répondre aux besoins éducatifs des jeunes, pourraient ainsi trouver là une chance unique.

Dans les pays où il n'existe pas d'offre d'enseignement secondaire, on ne trouve pas ces réticences qui entravent la transformation du vieil enseignement secondaire consolidé. Là, tout est horizon, perspective, ouverture, occasion de nouvelle création. Inventer ce nouveau modèle ne sera pas une tâche facile. Mais il est possible que, si on y parvient, on fasse des bonds intéressants dans les processus de développement économique et social et d'affermissement éthique et politique.

Les articles qui constituent le *dossier* sur l'enseignement secondaire de cette livraison de *Perspectives* mettent tour à tour l'accent sur la présentation des tendances actuelles de développement ou de rétraction de l'enseignement secondaire, sur son interprétation à la lumière des processus de développement économique et social, et sur les efforts de transformation.

Il est indispensable de continuer à recenser les innovations qui ouvrent la voie à de nouveaux modèles ainsi que les politiques qui permettent leur promotion. Aussi bien dans les sociétés où se généralisent des formes de travail à domicile, assisté par les nouvelles technologies, que dans celles où les offres d'emplois à l'adresse des jeunes sont rares, il est indispensable de créer pour ces jeunes de nouveaux modèles d'éducation et d'intégration sociale. La seule chose qu'on puisse affirmer avec certitude au sujet de ces modèles est sans doute qu'ils doivent insérer tout le monde, être pertinents pour chacun et appliqués par des professionnels adultes qui soient chargés de la formation.

Parmi les différentes sources d'apprentissage susceptibles d'être employées dans ces créations, on peut citer les réflexions critiques et les processus de réforme et de transformation de l'enseignement secondaire dans nombre des pays où on a mené en premier les expériences non formelles de formation des jeunes, les expériences de formation professionnelle des débutants dans les coopératives et dans les entreprises, les dynamiques enfin d'apprentissage autodidactique des jeunes par le truchement de la télévision et des nouvelles technologies de la communication et de l'information.

Les autres articles de ce numéro apportent des éléments analytiques et prospectifs qui soulignent la nécessité de créer de nouveaux modèles d'éducation pour les jeunes, mais pas seulement pour eux.

Références

- Beck, U. 1999. *La invención de la política* [L'invention de la politique]. Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. 1997. *Las metamorfosis de la cuestión social* [Les métamorphoses de la question sociale]. Buenos Aires, Paidós.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Durkheim, E. 1992. *L'éducation morale*. Paris, PUF. (Cours dicté en 1902-1903, présenté par P. Fauconnet, 1925.)
- Gorz, A. 1998. *Misères du présent, richesse du possible*. Paris, Galilée.
- Meirieu, P. 2000. *L'école et les parents : la grande explication*. Paris, Plon.
- Reich, R. 1991. *The work of nations : preparing ourselves for 21st century capitalism* [Le travail des nations : comment nous préparer au capitalisme du XXI^e siècle]. New York, Knopf.
- Rifkin, J. 1996. *La fin du travail*. Paris, La Découverte.

POSITIONS / CONTROVERSES

L'ÉDUCATION

DANS UN CONTEXTE

EN PLEINE ÉVOLUTION :

SES NOUVELLES

MISSIONS SOCIALES

Yogesh Atal

**Le développement
dans un monde en pleine évolution**

L'expérience acquise depuis plus d'une cinquantaine d'années en matière de développement a conduit à jeter un regard critique sur les objectifs de développement et sur les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Les conférences tenues sous les auspices des Nations Unies au cours des dix dernières années du xx^e siècle ont été centrées sur l'évaluation des réussites et des échecs que connaissent les paradigmes du développement qui prévalent de nos jours. En particulier, le Sommet mondial

Langue originale : anglais

Yogesh Atal (Inde)

Titulaire d'un doctorat de recherche (Ph. D.) et docteur *honoris causa* en sciences (D. Sc., anthropologie sociale). Entré à l'UNESCO en 1974, a accédé au poste de Directeur principal du secteur des sciences sociales et humaines. Retraité de l'Organisation depuis 1997, il a été pendant un an Directeur général de l'Institut indien de pédagogie. L'American Biographical Institute lui a fait l'honneur de le désigner « Homme de l'année » en 1990. Auteur et maître d'œuvre de nombreux ouvrages sur des thèmes liés au développement, on lui doit une trilogie sur la pauvreté. Son dernier livre traite des élections récemment organisées en Inde : *Mandate for political transition* [Mandat pour la transition politique].

pour le développement social (Copenhague, 1995) a été l'occasion d'une reconnaissance universelle de la crise que subit de par le monde le développement social. Les progrès du développement économique, voire l'amélioration marquée des divers indicateurs de la modernisation, n'ont pas mis fin à la crise entraînée par la spirale où s'imbriquent la pauvreté, la croissance démographique et les pressions sur l'environnement. Dans son rapport sur *La situation des enfants dans le monde, 1994*, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a lancé l'avertissement suivant : « Il est évident que le potentiel présent aussi bien que les acquis du passé risquent de plus en plus d'être balayés, dans les années à venir, par l'aggravation des crises provoquées par la pauvreté absolue, l'augmentation rapide de la population et les pressions accrues sur l'environnement. »

La période qui a suivi la seconde guerre mondiale a été caractérisée par le double processus du développement et de la décolonisation — processus qui, au bout de cinquante ans, a sans aucun doute abouti à des résultats remarquables : diminution, dans le monde entier, du nombre d'analphabètes ; urbanisation de plus en plus poussée ; progrès de l'électrification ; croissance industrielle considérable ; avancées spectaculaires dans le domaine de la science et de la technologie. En outre, le processus de mondialisation a modifié la géographie politique et économique du monde. La décolonisation a créé une élite autochtone et encouragé les populations à affirmer leur identité culturelle. Le développement et la décolonisation ont ainsi contribué, d'une part, à relier les sociétés nationales au monde qui les entourait et, d'autre part, à y faire naître un nouveau sentiment d'appartenance à leur propre culture. Cependant, la modernisation qui a découlé de ces deux processus n'a pas eu que des effets heureux, car elle est à l'origine d'une ambivalence entre le « global » et le « local ». Le monde homogène dont rêvaient les tenants de la modernisation ne s'est pas réalisé. Certes, nous vivons aujourd'hui dans un monde unifié, mais où plusieurs voix continuent à se faire entendre et où persiste une multitude de cultures. Toutes les sociétés deviennent de plus en plus des sociétés plurielles et doivent affronter les difficiles problèmes posés par cette multiplicité.

Ces mutations ont rendu le monde de l'an 2000 différent de celui des années 40. Les débuts de l'ère du développement ont fait naître l'espoir de voir s'instaurer un village planétaire qui aurait aboli les distances sociales et culturelles, qui aurait permis de vaincre les obstacles géographiques afin d'atteindre plus rapidement tous les points du globe. On peut dans une certaine mesure considérer la mondialisation actuelle (phénomène dont on parle cependant davantage en termes économiques en raison de la libéralisation croissante qui l'accompagne) comme un signe très révélateur de la réalisation de ce noble rêve — mais *seulement* dans une certaine mesure. Le savoir a ouvert de nombreuses voies à l'information, il a fait reculer l'horizon cognitif, et la pénétration des idées et des valeurs dans chaque contexte culturel va de pair avec celle des biens matériels (y compris des technologies) de différentes provenances. Cependant, ces idées et ces valeurs continuent à faire l'objet d'un filtrage culturel, d'une censure politique, d'aménagements appropriés. On élimine certains éléments, on en ajoute d'autres, de sorte que le tracé des cartes culturelles de chaque pays s'en trouve modifié. Le développement a non seulement influé sur les cultures, mais

les cultures elles-mêmes ont également joué un rôle actif dans la définition du développement.

Au début de la phase de développement, le tiers monde était guidé de l'extérieur : il lui fallait importer de l'étranger les hommes, les équipements, les fonds, et même les modes de gouvernement (*Men, Materials, Money, Management of the polity*, soit en anglais les quatre « M » du paradigme du développement). Cependant, cette situation s'est radicalement modifiée. Grâce à l'expansion de l'éducation, les pays du tiers monde disposent maintenant d'un personnel qualifié capable de remplacer les compétences extérieures et leur base de ressources s'élargit de plus en plus. Au lieu de se contenter d'être des fournisseurs de matières premières, ils sont devenus des producteurs de biens exportables. Financièrement, ils avancent sur la voie de l'autosuffisance tout en étant encore tributaires de l'aide publique au développement. De même, divers modèles de gouvernement sont apparus ; cependant, on ne saurait appliquer une définition unique de la démocratie à ces différents systèmes politiques, encore qu'ils prétendent tous être « démocratiques ». On remet même en question la place privilégiée accordée précédemment au développement économique, considéré comme la clé de tous les autres types de développement. On s'accorde désormais à reconnaître que le développement économique doit être mis au service du développement social au lieu d'être une fin en soi. En d'autres termes, le paradigme du développement en vigueur jusqu'à présent est devenu impraticable et les pays du tiers monde sont maintenant en quête d'autres solutions.

Le désenchantement de plus en plus profond causé par les résultats du développement depuis une cinquantaine d'années a conduit à en repenser le concept. Le message qui s'est dégagé de l'effondrement des États communistes, c'est que la voie empruntée par le socialisme laisse beaucoup à désirer. De même, il ressort de la crise du développement social dans le monde industrialisé non communiste que tout n'est pas non plus parfait dans ce modèle. Le tiers monde, pris dans un enchevêtrement d'idéologies contradictoires, a beaucoup de mal à trouver son propre chemin. Les recettes toutes faites ont échoué. La communauté mondiale est en quelque sorte parvenue à la conclusion que si les pays ont des problèmes communs, il n'y a pas — et il ne saurait y avoir — des solutions communes. Le slogan « Penser à l'échelle mondiale, agir à l'échelle locale » a été forgé pour suggérer que chaque société devra présenter des solutions ancrées dans sa propre culture et adaptées au milieu local pour résoudre les difficultés avec lesquelles elle est aux prises, et c'est cette tâche qui appelle l'identification de domaines de collaboration internationale. Tel est le contexte en pleine évolution où il faudra redéfinir le rôle de l'éducation.

L'éducation dans un contexte en pleine évolution

L'éducation a assurément joué un rôle important dans les mutations considérables survenues dans la culture mondiale. La situation en matière d'alphabétisation a radicalement changé dans l'univers au cours des années passées. Il n'y a plus actuellement que dix-sept pays — douze en Afrique et cinq en Asie — où les taux d'alpha-

bétisation des adultes restent inférieurs à 50 %, tandis que le taux mondial d'alphabétisation approche 80 %. Cependant, dans un monde qui compte 5 milliards d'habitants, il y a encore environ 850 millions d'adultes analphabètes qui restent plongés dans les ténèbres de l'ignorance et la plupart d'entre eux vivent dans neuf pays « géants »¹. Le nombre d'analphabètes est certes considérable, mais, calculé en pourcentage, il est en baisse — ce qui témoigne du succès de nos efforts de développement. Les participants au Sommet de Delhi sont convenus d'accorder la priorité à la suppression de l'analphabétisme.

Il est toutefois intéressant de noter que le Comité préparatoire du Sommet mondial pour le développement social, tout en reconnaissant que l'éducation est un indicateur important du développement social, n'avait pas initialement inclus un engagement spécial relatif à l'enseignement dans le projet de document qui devait être adopté au Sommet. En effet, sans pour autant méconnaître l'importance de l'éducation, le Comité préparatoire tenait à proposer une approche globale au développement destinée à remplacer l'approche sectorielle adoptée jusqu'alors. Il ne s'est finalement référé à l'éducation que dans le cadre d'un engagement qui portait également sur la santé, la culture et d'autres aspects connexes. Il s'agissait de rappeler que l'éducation devrait se trouver de nouveaux rôles dans un environnement en pleine évolution. Les participants au Sommet ont fait leurs adieux aux approches sectorielles et préconisé une stratégie interinstitutions, une stratégie intersectorielle pour le développement social.

La nécessité d'une telle approche est clairement reconnue, mais il reste encore beaucoup à faire pour avancer dans cette direction. Jacques Delors, Président de la Commission internationale pour l'éducation créée par l'UNESCO, a estimé sans détour qu'il fallait aborder la question en tenant compte des réalités de manière à ne pas idéaliser l'éducation :

Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale... Non pas [de l'avis de la Commission] comme un « remède miracle », non pas comme le « sésame ouvre-toi » d'un monde parvenu à la réalisation de tous ces idéaux, mais comme une voie, parmi d'autres, certes, mais plus que d'autres, au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres².

L'éducation doit donc repenser ses stratégies. C'est là une vaste entreprise qui prend de plus en plus d'ampleur, en raison non pas de la progression des taux de scolarisation, mais des nouvelles attentes de personnes qui, ayant déjà fait des études, veulent retourner dans le système pour se recycler et pour mettre sans cesse à jour leurs connaissances pratiques et théoriques. L'éducation est passée d'un système de classes à un système de masse, avec des élèves et des étudiants provenant de différents milieux socioculturels, et dont les parents ont également des niveaux d'instruction différents. Le système scolaire doit tenter de résoudre sans tarder le double problème posé, d'une part, par l'augmentation rapide des effectifs et, d'autre part,

par l'explosion des connaissances. Il faut que les spécialistes de l'éducation envisagent l'« avenir de l'enseignement » et un « enseignement pour l'avenir ».

Dans le monde actuel, il ne suffit pas de supprimer l'analphabétisme. L'éducation doit également se préoccuper de ceux qui sont aujourd'hui classés parmi les personnes alphabétisées et qui constituent 80 % de la population mondiale. D'un côté, les sociétés devront empêcher que d'autres personnes ne viennent augmenter les rangs des analphabètes adultes en scolarisant tous les enfants en âge de l'être et, d'un autre côté, ils devront répondre aux demandes des personnes alphabétisées qui veulent poursuivre leurs études à un niveau plus élevé. En outre, cette éducation devra également être utile, déboucher sur un emploi et être socialement productive.

De nos jours, l'éducation revêt un sens plus large. Dans le monde primitif, le concept d'éducation était quasiment inexistant. Ce n'était qu'un autre nom pour la socialisation et l'acculturation. La famille et la communauté locale remplissaient la fonction que joue actuellement l'école en initiant les jeunes à la culture ambiante — ce qui constituait par définition une fonction de transmission —, la transmission, à la jeune génération, de comportements culturellement acquis. Le foyer était à la fois le lieu où l'on élevait les enfants, où l'on acquérait des connaissances et où l'on travaillait. La socialisation préparait les enfants à accéder à la culture et au monde du travail. La *Weltanschauung* des peuples primitifs était limitée à leur environnement culturel immédiat. C'est au fur et à mesure que la société s'est différenciée que le foyer s'est scindé du lieu de travail. Dans les sociétés orientales plus évoluées telles que l'Inde, les *ashrams* — ermitages où les sages se retiraient pour méditer — exerçaient les fonctions de l'école. L'enseignement qui y était dispensé était avant tout culturel et religieux ou, pour les princes, concernait l'art de la guerre. Le concept d'école, dans son acception actuelle, n'a été introduit dans ces pays qu'après leurs contacts avec l'Occident (on dit aujourd'hui « le Nord »). Les colonisateurs ont créé des écoles afin d'inculquer des connaissances non traditionnelles. Ce sont ces connaissances qui définissent en partie le contenu de l'éducation moderne. On en est ainsi venu à qualifier d'« illettrés » les membres des sociétés primitives qui n'étaient pas « lettrés », en entendant par là qu'ils avaient une vue étroite du monde et qu'ils ignoraient ce qui était moderne, c'est-à-dire occidental. L'éducation est devenue un véhicule pour la transmission des connaissances provenant de l'étranger, alors que la socialisation signifiait la transmission des connaissances traditionnelles. Sur les trois fonctions de l'éducation qui sont universellement reconnues de nos jours, la fonction « diffusion des connaissances » était la seule que remplissait le type d'enseignement dispensé dans le monde non occidental ; on ne faisait guère d'efforts pour associer les populations autochtones à la création de nouvelles connaissances (par la voie de la recherche) ni à l'exploitation du savoir. Un passage fréquemment cité de Lord Macaulay définit le mieux le but de l'éducation moderne telle qu'elle était assurée par les colonisateurs. D'après Lord Macaulay, l'objectif de l'éducation moderne en Inde consistait « à former une classe qui devait servir d'interprète entre nous et les millions de personnes que nous gouvernons ; une classe de personnes indiennes par le sang et la couleur, mais anglaises par les goûts, les opinions, la moralité et l'intellect ». Au cours de cette phase transitoire, ceux qui avaient été élevés

dans les centres éducatifs traditionnels étaient relégués, tout comme les analphabètes, au rang des personnes « ignorantes », tandis que ceux qui avaient reçu une éducation moderne grâce à la nouvelle institution qu'était l'école devinrent des « lettrés » et furent identifiés à l'intelligentsia. Leur nombre était si restreint et leurs compétences si limitées qu'il était impossible d'établir une distinction entre « intellectuels » et « intelligentsia ». Ce fut lorsque la scolarisation se développa et que l'on introduisit l'enseignement supérieur que cette distinction finit par acquérir un sens quelconque.

Lors de la décolonisation après la seconde guerre mondiale, les nouvelles nations adoptèrent avec enthousiasme des stratégies propres à hâter le processus de développement, en considérant le Nord comme un modèle de référence positif. Ce fut l'époque où l'hémisphère Nord lui-même dut se remettre des ravages de la guerre. Ce fut donc une période de reconstruction pour le Nord et de développement pour le Sud. Dans un cas comme dans l'autre, l'éducation occupait une place primordiale : dans le cadre de son programme de reconstruction culturelle, le Nord devait relever ses institutions éducatives détruites par les ravages de la guerre et le Sud s'était fixé comme objectif de développement l'apprentissage des trois savoirs de base : la lecture, l'écriture et le calcul. Cette double mission fut confiée à l'UNESCO qui orienta dans cette direction ses programmes et ses activités dans les années suivantes.

L'œuvre à laquelle l'éminente institution qu'est l'UNESCO s'est consacrée pendant de longues années a changé la situation mondiale en matière d'éducation. Le Nord n'a plus besoin d'un programme de reconstruction et le nombre de personnes illettrées qu'il reste à alphabétiser est de plus en plus restreint dans les pays du Sud. Le problème consiste maintenant à s'attaquer aux nouvelles séries d'objectifs exigés de l'éducation par suite de l'accroissement des taux d'alphabétisation et à préparer nos institutions d'enseignement supérieur à relever les défis de l'avenir.

Dans le domaine de l'éducation, nous avons donc un programme de travail plus varié : veiller à la suppression de l'analphabétisme et à l'universalisation de l'enseignement primaire (deux tâches encore inachevées) ; faire en sorte que le système d'éducation assume, dans chaque pays pris individuellement et dans le monde pris dans son ensemble, les nouvelles responsabilités qu'on exige de lui : accueillir ceux qui veulent poursuivre des études secondaires et supérieures ; développer l'enseignement supérieur, entreprendre des recherches dans des domaines variés, non seulement dans le domaine de la science et de la technologie, mais également dans celui des sciences sociales ; anticiper les besoins futurs et préparer nos structures éducatives à les satisfaire.

Le développement de l'éducation : un bilan net de ses conséquences

Lorsque l'on décide des missions sociales que l'éducation devra remplir à l'avenir, il convient de discerner, d'une part, les attentes auxquelles l'éducation a été capable de répondre et, d'autre part, les conséquences involontaires que le développement

de l'enseignement a eues et qui constituent une source de préoccupation pour la société.

La persistance de l'analphabétisme dans le monde est l'un des échecs majeurs de nos efforts. Certes, calculé en pourcentage, l'analphabétisme a sensiblement diminué, mais, en chiffres réels, il a augmenté. Pris ensemble, le nombre d'adultes analphabètes et le nombre d'enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés sont égaux à la population globale de l'Inde. Leur alphabétisation est en soi une tâche considérable, mais il y a une tâche encore plus ardue : endiguer la montée de la révolution que représentent les exigences des personnes déjà alphabétisées et instruites. Les systèmes existants ne sont guère parvenus à accueillir convenablement le flot croissant d'élèves qui souhaitent poursuivre leurs études au-delà du premier et du second degré. Alors que l'on a fait naître le désir d'apprendre et que l'on attache désormais beaucoup de prix à l'éducation, les infrastructures actuelles de l'enseignement se trouvent dans l'incapacité de faire place à tous les candidats. Un certain nombre d'entre eux se voient refuser la possibilité de poursuivre leurs études, malgré d'excellentes notes obtenues aux examens. Le marché du travail ne fournit pas non plus assez d'emplois pour les absorber. L'éducation a donc transformé les « chômeurs sans instruction » en « chômeurs instruits » ; même parmi les personnes « sans instruction », beaucoup de celles qui avaient déjà un emploi se sont mises à faire des études dans l'espoir d'accéder à des emplois mieux considérés, mieux payés, et ce faisant, elles se sont retrouvées au chômage.

Bien que l'on attribue une importance démesurée au rôle de l'éducation dans l'éradication de la pauvreté, des données empiriques provenant de milieux sociaux très divers laissent à penser que la relation entre la pauvreté et l'éducation est beaucoup plus complexe. Par exemple, les statistiques mondiales indiquent que le nombre de personnes qui vivent au-dessous du seuil de pauvreté s'élève à 1,3 milliard — et ne cesse d'augmenter —, tandis que le nombre d'adultes analphabètes tourne autour de 850 millions. Ainsi, même si l'on range tous les analphabètes dans la catégorie des pauvres, il reste encore un nombre appréciable de pauvres parmi les personnes alphabétisées. Fait encore plus troublant : dans les pays d'Europe orientale, qui n'avaient l'existence de la pauvreté pendant l'ère communiste, on reconnaît maintenant ouvertement les ravages de ce fléau. Or, ce sont des pays où le taux d'alphabétisation atteint presque 100 % et qui se vantaient de connaître une situation de plein emploi pendant la période précédente³. La pauvreté sévit également dans les pays du monde industrialisé. Ces deux exemples suggèrent que, *en dépit de l'éducation* (mais peut-être pas *en raison de l'éducation*), toute personne peut tomber dans la pauvreté.

Il est à noter que, dans certaines sociétés très évoluées, on assiste depuis quelques dizaines d'années, parallèlement à l'élévation du niveau de l'alphabétisation et de l'instruction, à un développement phénoménal de l'intégrisme religieux, de la corruption en haut lieu, de la toxicomanie et même du SIDA, tout comme la progression du féminisme s'accompagne simultanément d'une recrudescence de la prostitution. L'éducation a servi de terreau au renouveau religieux et au mouvement du « retour aux racines », si bien que des identités culturelles et ethniques se sont créées aux niveaux infranationaux, entraînant des frictions sociales.

Les changements dus aux progrès scientifiques et technologiques sont également à l'origine de crises plus récentes. Les avancées des sciences médicales ont réduit les taux de mortalité et ont accru la longévité, mais n'ont pas réussi à freiner les taux de natalité, en contribuant ainsi à l'explosion démographique, tandis que l'industrialisation a provoqué la pollution de l'environnement, l'amenuisement des sources renouvelables d'énergie et le réchauffement de la planète. Les systèmes industriels ont favorisé la concentration des populations dans les zones urbaines, ce qui a conduit à la croissance de mégalo-poles et à une dégradation relative des zones rurales. Les progrès des transports et des communications ont favorisé la mobilité et ont encouragé les migrations non seulement de l'arrière-pays rural vers les centres métropolitains, mais également des pays en développement vers les pays industrialisés. Ces grandes migrations internationales ont transformé toutes les sociétés en sociétés multiculturelles. Elles ont créé ce que j'ai dénommé ailleurs des *cultures-sandwich*⁴, c'est-à-dire des cultures de migrants prises, d'une part, entre la culture d'origine des parents et, d'autre part, la culture du pays hôte.

Les systèmes d'éducation sont remis en question par leurs usagers. Les étudiants tout comme leurs employeurs potentiels en sont mécontents. Dans une situation économique en évolution constante, où le secteur privé devient de plus en plus le principal employeur des personnes compétentes, le type d'éducation qui est encore dispensé dans les écoles et les établissements d'enseignement supérieur est considéré comme très inadapté. Lorsque les diplômes décernés par les universités ne garantissent pas un emploi, les étudiants se sentent déçus à juste titre. Ainsi, en Inde, la suspension des cérémonies de remise des diplômes en est une conséquence. En effet, les étudiants qui jugeaient leurs diplômes parfaitement inutiles face à la montée du chômage profitaient de ces cérémonies pour manifester leur colère. Maintenant qu'elles sont supprimées, les étudiants reçoivent leur diplôme par la poste. Les universités sont devenues des foyers d'agitation politique où il y a plus de manifestations et de grèves que de cours, de séminaires ou de débats vivants avec les professeurs. Même les enseignants qui souhaitent faire de la recherche ont commencé à quitter les universités pour entrer dans des organismes de recherche non universitaires. Cependant, cela ne signifie guère que le désir d'apprendre se soit éteint. On délaisse les institutions d'enseignement formelles, mais les étudiants se ruent vers les établissements créés dans le secteur privé et informel pour les remplacer. Ces établissements préparent à un métier en assurant des formations en alternance spécialement conçues à cet effet. Ils sont très coûteux, mais ils fonctionnent cependant à pleine capacité en organisant leurs cours par roulement, sans la politisation qui caractérise les universités.

Formulées par le Gouvernement de la République de Corée à la réunion de l'Organisation de coopération économique Asie-Pacifique (APEC) tenue à Séoul en 1997, les observations qui suivent paraissent à cet égard très appropriées :

Selon les participants à cette réunion, on ne peut plus se contenter de privilégier l'éducation pour elle-même ni un type élitiste d'éducation qui n'accorderait pas une place prédominante à une insertion ultérieure sur le marché du travail. Cette conception de l'éducation et du travail

ne saurait se justifier dans un monde où l'on privilégie le développement économique. [...] À l'heure actuelle, dans beaucoup d'économies, les systèmes d'éducation ne traduisent pas suffisamment la situation qui prévaut sur le marché du travail. Par leur rigidité et leur inefficacité, ils sont incapables de relever les nouveaux défis posés par l'environnement économique.

Il est donc impératif de réorienter notre système d'enseignement selon deux principes connexes : préparer les jeunes à affronter l'avenir et préparer les systèmes d'éducation à répondre aux exigences du monde de demain. Nous esquissons ci-après certaines caractéristiques fondamentales de la situation actuelle dont nous devons tenir compte pour lancer cette action.

1. *Le nouveau tableau de l'éducation.* De nos jours, l'alphabétisation et l'instruction sont beaucoup plus répandues. À cet égard, il existe certes des différences entre les pays, mais ils présentent tous un point commun : ils ont beaucoup amélioré leur situation en matière d'éducation ces cinquante dernières années, de sorte qu'ils comptent aujourd'hui beaucoup plus de personnes alphabétisées et instruites. Dans presque toutes les sociétés, les personnes qualifiées et les élites autochtones sont manifestement beaucoup plus nombreuses. On peut en déduire que la demande de compétences extérieures baisse de plus en plus. Cette tendance se traduit clairement dans la réorientation de divers projets financés par les Nations Unies où la composante « personnel étranger » est réduite au fur et à mesure que les gouvernements décident de mettre en œuvre ces projets en s'aidant de leurs compétences nationales.
2. *L'exode des compétences* ou « fuite des cerveaux », comme on qualifie généralement ce phénomène. On peut observer une tendance du personnel qualifié des pays en développement à émigrer à l'étranger, non seulement dans les pays industrialisés de l'Occident, mais encore dans d'autres pays, notamment du Moyen-Orient. Du fait de ces grandes migrations depuis les pays en développement du tiers monde, les sociétés du Nord sont devenues multiculturelles. Les enfants des familles migrantes vivent simultanément dans deux mondes, évoluent dans une culture-sandwich, ce qui pose différents problèmes scolaires.
3. *Incapacité croissante des écoles à accueillir un nombre croissant d'élèves et insuffisance du financement public en faveur de l'éducation.* Alors que l'on se préoccupe des taux d'analphabétisme et du faible nombre d'enfants scolarisés, on voit se développer simultanément une crise provoquée par l'incapacité des établissements d'enseignement à accueillir le flot grossissant d'élèves. L'inadaptation des bâtiments, la pénurie des enseignants, l'absence de matériels et d'équipements pédagogiques pour les salles de classe et les laboratoires, ainsi que l'inefficacité de l'administration scolaire caractérisent actuellement l'enseignement dans la plupart des pays. Cet état de choses est lié au fait que la plupart des gouvernements affectent moins de 4 % de leur produit intérieur brut à l'éducation, malgré l'augmentation de la demande et la reconnaissance du rôle que joue l'enseignement dans la modernisation et le développement. Constat encore beaucoup plus inquiétant : les gouvernements n'allouent qu'un très faible pourcentage de leur dérisoire budget de l'éducation à l'enseignement

supérieur, alors que la demande ne cesse de croître pour ce type d'éducation en raison des succès remportés par les programmes d'alphabétisation et des progrès de l'enseignement primaire.

4. *La place accrue des établissements de substitution.* Pour remplir ce vide, on a créé des établissements de substitution en dehors du système d'enseignement institutionnalisé. Ils offrent des cours de courte durée et des formations en alternance, ils préparent les élèves et les étudiants à divers examens d'entrée et à divers concours. Ces établissements, extrêmement coûteux, réalisent des bénéfices et mettent en lumière les lacunes du système traditionnel d'éducation. Pour citer Hirtt :

Face à ce manque de moyens du secteur public, les parents et les étudiants cherchent de plus en plus souvent une issue dans l'enseignement privé. Aux États-Unis, on a tendance à recourir au système du *home schooling* (les enfants sont instruits à la maison et ne fréquentent plus d'établissement scolaire). L'enseignement public traditionnel est par ailleurs en butte à de virulentes critiques : les employeurs lui reprochent son inadéquation à leurs besoins et son manque de souplesse. En Europe, les écoles sont intégrées dans un système public centralisé, géré par une bureaucratie qui ralentit leur évolution ou les rend imperméables aux demandes de changement émanant de l'extérieur⁵.

5. *Autres sources de financement.* Hirtt estime que, sous la pression des milieux économiques, un processus de « dérégulation » du système d'enseignement a été amorcé. À son avis, « le temps de l'éducation hors l'école est venu et [...] la libéralisation du processus d'éducation rendue ainsi possible aboutira à une prise en main par des offeurs de services éducatifs plus innovants que les structures traditionnelles »⁶.

Il convient de replacer toute cette évolution dans le contexte des progrès récents de la science et de la technologie, notamment dans celui de la révolution informatique. Cette révolution a profondément remis en cause la *définition de l'alphabétisation*. D'une part, elle a rendu obsolète sa définition traditionnelle : elle permet d'apprendre beaucoup de choses sans que l'on ait besoin de connaître l'alphabet, ni même la langue⁷. D'autre part, ces nouvelles technologies ont créé de nouvelles formes d'analphabetisme. Les alphabétisés d'aujourd'hui deviendront les analphabètes de demain s'ils n'acquièrent pas des rudiments d'informatique. L'ignorance de l'informatique est déjà devenue une nouvelle forme d'analphabetisme. En ce sens, il importe de reconnaître que l'analphabetisme, dans son acception traditionnelle, n'est peut-être plus un obstacle à l'acquisition des connaissances. Nous serons peut-être également obligés de prendre des mesures pour supprimer les nouvelles formes d'analphabetisme parmi les personnes alphabétisées.

L'éducation, qui remplissait auparavant la fonction de socialisation, assume désormais une nouvelle responsabilité : la socialisation au monde de demain. Le rôle joué dans le monde primitif par la famille et par le groupe plus étendu de parenté a été repris par l'école institutionnalisée dans les sociétés évoluées. Cependant, l'école partage de plus en plus de nos jours ce rôle avec plusieurs autres structures du secteur

institutionnalisé comme du secteur informel, ainsi qu'avec des organisations gouvernementales et non gouvernementales en dehors des systèmes d'enseignement traditionnels. Cela étant, le monopole que détenaient les élites au pouvoir pour la détermination des objectifs et du contenu de l'enseignement est très érodé. La variété des modes d'apprentissage est désormais beaucoup plus grande. Des personnes autres que les maîtres ont rejoint les rangs de ceux qui sont chargés de guider les élèves ; il existe des espaces autres que l'école et la salle de classe pour fournir une interaction entre l'enseignant et l'enseigné, et il y a des sources autres que les manuels officiels pour offrir aux élèves la possibilité d'élargir leur base de connaissances. Les distances géographiques entre enseignants et enseignés ne constituent plus un obstacle à une proximité empathique.

Les nouvelles missions de l'éducation

Les stratégies de développement social exigent des efforts accélérés afin de mener à bien les tâches inachevées, et aussi afin de prendre des mesures correctives pour tenter d'effacer les conséquences négatives des stratégies de développement adoptées autrefois. Si certaines de ces conséquences sont attribuables au système actuel d'éducation, on ne peut attendre de ce système qu'il les efface. La cause d'une crise ne saurait se confondre avec sa solution. Il ne s'agit pas de nier l'importance de l'éducation ; ce que nous tenons à souligner, *c'est que le type d'éducation* dispensé jusqu'à présent a contribué à la perpétuation et à l'émergence de crises sociales. Ainsi, ce qu'il faut, c'est changer le *type d'éducation* dispensé à ce jour, son contenu, ses lignes directrices, ses fonctions et ses modalités pédagogiques. Pour mettre au point cette stratégie, qui doit être propre à chaque pays, il est nécessaire de tenir compte des changements qui ont lieu tant dans la société que dans le système d'éducation à l'échelle nationale et internationale. La figure 1 indique la manière dont ces deux variables s'imbriquent :

À ces mutations de la société correspondent des évolutions décelables dans plusieurs domaines : a) démographie sociale ; b) base de connaissances ; c) économie ; d) environnement ; e) politique ; f) valeurs culturelles et attitudes ; g) réformes sociales et révolutions ; h) ordre mondial, par suite de changements tels que la globalisation, la libéralisation et l'effondrement de l'Union soviétique ; et i) émergence de structures supranationales épigénétiques. De même, l'évolution de l'éducation peut

FIGURE 1. Matrice des évolutions de l'éducation

Dimension sociale [S]		
Dimension de l'éducation [E] Ψ	Nationale [N]	Internationale [I]
	EN/SN	EN/SI
Nationale [N]	EI/SN	EI/SI
Internationale [I]		

avoir trait : a) à la démographie scolaire, c'est-à-dire à la taille et à la composition de la population d'élèves et à celles des effectifs d'enseignants ; b) à l'administration scolaire ; c) à la politique de l'éducation ; d) aux changements du sous-système d'éducation tels que la croissance institutionnelle, les modalités administratives et le contrôle gouvernemental ; e) aux sources de financement et à l'affectation des ressources ; f) aux besoins en matière d'éducation ; g) à la pédagogie et aux technologies de l'éducation ; et h) à l'explosion des connaissances. Les changements intervenus dans ces deux domaines au niveau international influent sur toutes les sociétés, mais chaque pays leur apporte des réponses différentes en fonction de la manière dont ces changements se manifestent au niveau national. Tout plan national en matière d'éducation doit donc prendre en compte ces tendances universelles à la lumière des spécificités de la société en question, mais ses concepteurs doivent refuser l'esprit de clocher. Un tel plan ne saurait échapper à la complexité croissante de notre monde. Être bien adapté à telle ou telle culture ne revient pas à adopter une attitude passéiste ni à exclure toute ouverture sur l'avenir. Une éducation digne de ce nom ne doit pas couper les élèves de leurs racines ; elle ne doit pas non plus les soustraire au vent du changement. Étant donné l'évolution du monde actuel, l'enseignement doit leur apprendre à apprendre, sans se contenter de les initier à des notions déjà connues ; il doit être général plutôt que manifestement spécifique, sinon il portera en germe l'obsolescence, et il doit apprendre à penser dans un contexte interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, de manière à familiariser l'élève avec les principes holistiques de l'organisation des connaissances. La Commission Delors a reconnu ce nouveau besoin et a recommandé le renforcement des quatre piliers de l'éducation : apprendre à connaître ; apprendre à faire ; apprendre à vivre ensemble (c'est-à-dire apprendre à vivre avec les autres) ; apprendre à être. L'éducation est maintenant considérée comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Outre la socialisation des jeunes et leur ancrage dans la culture de leur communauté, on considère désormais que l'éducation a pour mission de les préparer à affronter l'avenir. Il s'agit là d'une tâche complexe et difficile car les forces du changement entraînent les sociétés vers un avenir inconnu, vers un avenir qui sera façonné par ces forces. L'éducation fournit les moyens non seulement de contempler le passé de sa propre culture et de vivre dans le reflet de sa gloire, mais également de comparer sa propre société aux autres sociétés du monde — lointaines et proches — et de décider si l'on va copier l'une de ces sociétés ou si l'on va rester différent, tout en sachant évoluer. En outre, l'éducation permet désormais de prévoir et d'anticiper l'avenir et — plus important encore — de concevoir la manière dont on va imprimer sa marque personnelle à la société de demain.

Le défi qui nous attend

La mondialisation et la libéralisation font sentir leurs effets sur différents aspects de la société, y compris sur l'éducation. On ne remet pas en question l'institution qu'est l'État, mais on reconnaît désormais ses limites. De nos jours, on oriente simultanément les citoyens vers le système auquel ils appartiennent et vers le monde extérieur.

C'est sous cette double pression des forces endogènes et exogènes que prend corps notre vision de l'avenir. Lorsque nous pensons au changement, nous prenons désormais nos distances par rapport aux théories précédentes de l'évolution unilinéaire qui évoquait l'image d'un escalier dont il fallait gravir une à une les marches ; on est ensuite passé à l'image de l'*escalator* : on gravissait le même chemin, mais beaucoup plus vite. En mesurant cette accélération du temps, on pouvait juger du rythme auquel une société donnée avançait, mais toujours dans la même direction. Or, depuis une vingtaine d'années, nos réflexions sur l'avenir nous ont conduits à modifier cette conception. On reconnaît désormais qu'il faut envisager un avenir pluriel. L'avenir du globe se définira par une addition d'avenirs, les avenirs de chaque société. Et ces « avenirs » ne correspondront peut-être pas nécessairement aux avenirs que nous imaginons aujourd'hui. Les progrès récents des technologies de la communication et de l'information ont réduit à néant la théorie « d'une évolution que l'on franchirait pas à pas » (comme l'on gravirait les marches d'un escalier) en introduisant une nouvelle conception du progrès : on avance désormais *en brûlant les étapes*. Toutes les sociétés se préparent simultanément aux mutations rapides que connaissent actuellement les technologies de l'information. Pour citer un exemple familier, la version 2000 de Microsoft arrive en même temps dans toutes les sociétés. Aucune d'elles n'est obligée de passer par les versions précédentes de Windows ou de Microsoft Word pour adopter les nouvelles versions.

Ces évolutions donnent à penser que l'éducation devra contribuer à forger une mentalité qui nous permettra de « désapprendre » afin de nous recycler tout au long de la vie. Le passé pourra certes rester un point important de référence, mais, dans le domaine du savoir, la confluence de plusieurs facteurs exigera l'introduction d'un principe de discontinuité. Nous ne devons pas nous contenter de préparer la nouvelle génération à aborder ce que nous savons déjà et ce que nous pouvons anticiper, mais nous devons également la rendre capable d'affronter les incertitudes de l'avenir. L'éducation doit se fixer pour mission de doter les citoyens des instruments propres à faciliter leur adaptation à la nouvelle dynamique de la société au lieu de s'abandonner au désespoir et au désenchantement.

Ce dont nous avons besoin, compte tenu de cette évolution, c'est d'une nouvelle vision du développement, d'une vision qui place l'humanité au cœur et non pas en marge du développement. On reconnaît désormais que la pauvreté, la désintégration économique, les violences collectives et les conflits politiques auxquels nous assistons aujourd'hui sont en partie — sinon principalement — le résultat des politiques et des stratégies passées de développement qui ont eu tendance à négliger la dimension humaine. Nous avons également échoué sur le plan écologique en exploitant sans vergogne l'environnement — d'où les graves déséquilibres dont il pâtit. Nous avons laissé nos soucis économiques prendre le pas sur nos préoccupations sociologiques et écologiques. Notre approche est devenue sectorielle et nous avons oublié un fait fondamental : une culture est non pas simplement la somme de toutes ses parties constituantes, mais un ensemble intégré. Tout changement que nous introduisons dans une partie du système aura donc inévitablement des répercussions et des ramifications dans les parties restantes. Nous continuons à commettre l'erreur

de traiter l'éducation comme un système fermé, en brisant de cette façon ses liens avec le monde du travail ainsi qu'avec les domaines socioculturels.

Il existe une relation primordiale entre l'éducation et la culture. L'éducation doit continuellement évaluer ce que l'ensemble de la société exige d'elle, et elle doit réagir en conséquence au lieu de continuer à transmettre des compétences et des données périmées. Les impératifs de développement, ainsi que l'évolution de l'environnement économique et technologique, constituent le cadre à l'intérieur duquel il convient de formuler les objectifs assignés à l'éducation de demain.

L'éducation doit donc relever un nouveau défi. L'évolution rapide du monde nous laisse déjà entrevoir ce que sera l'avenir. L'éducation doit nous faire percevoir aujourd'hui ce que seront nos lendemains au lieu de nous inciter à contempler les jours passés. Nous devons regarder devant nous. Que notre passé soit notre guide, mais que notre avenir soit notre inspiration !

Le moment est venu d'amorcer un réexamen de notre système d'éducation et d'élaborer un nouveau plan non seulement pour nous attaquer à nos problèmes actuels, mais aussi pour répondre aux objectifs qui seront sans doute assignés à l'éducation ces prochaines années. Il s'agit assurément d'élargir son rôle et non de remplacer celui qu'elle a joué jusqu'à présent. L'éducation continuera à s'acquitter de sa mission de socialisation et d'acculturation, en apportant sa contribution à l'amélioration du présent, mais on attend maintenant d'elle qu'elle participe à la création d'un monde où il fera bon vivre.

L'éradication de l'analphabétisme est une tâche d'une importance capitale, mais il faudra rechercher des solutions dans le contexte de chaque pays, se fixer pour objectif non seulement de s'attaquer aux formes traditionnelles d'analphabétisme, mais encore aux nouveaux analphabétismes qui sont en train d'apparaître chez les alphabétisés. L'élimination de l'analphabétisme et l'universalisation de l'enseignement primaire créeront une demande d'enseignement secondaire et tertiaire, ainsi que de nouvelles formes d'enseignement professionnel. Si l'on veut atteindre l'objectif de « l'éducation pour tous », il ne suffira pas d'offrir un certain nombre d'années de scolarité à toutes les couches de la société grâce à une expansion quantitative des moyens d'enseignement. Il importera tout autant de dispenser un enseignement de qualité qui soit à la fois utile et de nature à améliorer la vie. C'est à cet égard que l'on qualifie d'« échec collectif » la décennie de « l'éducation pour tous » qui a commencé en 1990 avec la Conférence de Jomtien. Non seulement nous avons été incapables d'empêcher une augmentation du nombre d'analphabètes, mais encore on compte jusqu'à 125 millions d'enfants en âge d'être enrôlés dans l'enseignement primaire qui n'ont jamais été scolarisés, tandis que 150 millions d'autres ne sont même pas arrivés au terme de cet enseignement. Nous n'avons pas réussi à éradiquer l'analphabétisme des adultes, à améliorer les taux de scolarisation ni à dispenser un enseignement de meilleure qualité. Malgré les fermes engagements proclamés par les gouvernements, les dépenses publiques d'éducation ont atteint un niveau catastrophique, ce qui explique la formation médiocre des enseignants, le délabrement des infrastructures et l'inadaptation des matériels pédagogiques. Si nous considérons l'éducation elle-même comme un indicateur du développement, il nous faudra

remédier à cet état de choses. Il faudra en outre que les systèmes d'éducation se préparent à leurs nouveaux rôles sociaux : créer des connaissances grâce à des recherches pertinentes, à la diffusion des conclusions de ces travaux et à la mise en place d'un cadre approprié pour des sociétés fondées sur le savoir et l'information, et qui sauront évoluer tout en conservant leur spécificité.

À la différence de ce qui se faisait autrefois, les missions de l'éducation pourront être assumées à l'avenir par des structures très diverses, ce qui contribuera à ouvrir le système d'enseignement sur le monde en permettant aux établissements qui se substituent aux écoles et aux institutions d'enseignement supérieur de partager avec celles-ci la responsabilité de former les nouvelles générations. Les écoles futures des sociétés en développement ne sauraient être envisagées comme les décalques des écoles que possèdent actuellement les sociétés industrialisées. Le moment est venu d'arrêter le processus de transplantation des structures institutionnelles et des contenus pédagogiques d'un milieu à l'autre. Cela dit, il ne s'agit pas de s'isoler afin de rejeter les innovations provenant de l'extérieur. Il convient d'évaluer attentivement chaque innovation, quelle que soit sa provenance, avant de l'accepter ou de la rejeter.

Au moment où nous nous employons à doter nos sociétés de *nouveaux outils*, une relecture attentive s'impose de l'ouvrage d'Illich sur une société sans école, *Deschooling society*⁸.

Notes

1. En décembre 1983, l'Inde a accueilli la réunion au sommet des neuf pays les plus peuplés, consacrée à « l'éducation pour tous ». Tenue sous les auspices conjointes de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, du Fonds des Nations Unies pour l'enfance, du Fonds des Nations Unies pour la population et du Programme des Nations Unies pour le développement, cette réunion avait pour objet de traiter du problème de « l'éducation pour tous » dans les pays « géants » que sont le Bangladesh, le Brésil, la Chine, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, le Nigéria et le Pakistan (cinq pays d'Asie, et deux respectivement d'Afrique et d'Amérique latine).
2. J. Delors, « L'éducation ou l'utopie nécessaire », dans : *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO, 1996, p. 9. (Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
3. Voir Y. Atal (dir. publ.), *Poverty in transition and transition in poverty* [La pauvreté en transition et la transition dans la pauvreté], Paris, UNESCO ; Providence, Rhode Island, Berghahn Books, 1999. Voir également Y. Atal (dir. publ.), *Perspectives on educating the poor* [L'éducation des pauvres : perspectives], New Delhi, Abhinav Publications, 1997.
4. Y. Atal, « Outsiders as insiders : the phenomenon of sandwich culture » [Les étrangers autochtones : le phénomène des cultures-sandwich], *Sociological bulletin* (New Delhi), vol. 38, n° 1, mars 1989, p. 23-41.
5. N. Hirtt, « L'éducation deviendra-t-elle une marchandise ? », *Le courrier de l'UNESCO* (Paris), février 2000.
6. *Ibid.*
7. Au cours de l'une de mes nombreuses visites en Chine, j'ai allumé par curiosité la télévision dans ma chambre d'hôtel. J'étais sûr que je l'éteindrais rapidement sachant fort

bien que j'étais incapable de comprendre le moindre mot. J'ai regardé cependant un programme où le présentateur montrait au public comment réparer une cassette audio endommagée. Je ne comprenais rien de ce qu'il disait, mais en le regardant j'ai appris « comment m'y prendre » pour réparer une cassette. La langue n'a pas été une barrière.

8. I. Illich, *Deschooling society* [Une société sans école], New York, 1971.

RÉFORMER L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS (EFTP) AU BÉNÉFICE D'UN MONDE DU TRAVAIL EN MUTATION

David N. Wilson

Introduction

L'innovation technologique et la mondialisation poussent à réformer l'enseignement secondaire et l'enseignement postsecondaire classique, ainsi que l'enseignement technique et professionnel (ETP). Les nouvelles technologies transforment en effet le monde du travail et nous imposent de modifier en profondeur l'enseignement et la

Langue originale : anglais

David N. Wilson (Canada)

Titulaire d'un doctorat. Professeur titulaire de la chaire d'éducation des adultes, d'éducation comparée et d'enseignement supérieur de l'OISE (Université de Toronto), spécialisé dans l'éducation comparée et internationale, la planification de l'éducation, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), l'enseignement à distance, l'enseignement technologique supérieur, les technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'éducation dans le tiers monde. Il a exercé des fonctions sur le terrain pour le compte de l'UNESCO, de l'OIT et de la Banque de développement asiatique, occupé le poste de président de la Société canadienne d'éducation comparée et internationale (en anglais CIES-Canada) et de la CIES-États-Unis d'Amérique, du Conseil mondial des associations d'éducation comparée et de l'International Society for Educational Planning. Il est l'auteur de publications sur l'EFTP, l'éducation comparée et internationale, la planification de l'éducation, l'enseignement non institutionnalisé et les universités ouvertes et à distance. Courrier électronique : dnwilson@oise.utoronto.ca

formation techniques et professionnels (EFTP). Au nombre de ces nouvelles technologies figurent des méthodes de production novatrices telles que la robotique, la mécanique, le prototypage rapide et la nanotechnologie. Elles ont pour corollaire, sur le plan de l'enseignement et de la formation, la mise en œuvre de formations visant à l'acquisition de compétences diversifiées et de formations pluridisciplinaires, ainsi que la formation de travailleurs du savoir.

Transformer un lieu de travail axé sur la production ou la fourniture de services en une entreprise à forte intensité de savoir, dite « apprenante », exige la formation de travailleurs du savoir aptes à manier la logique et l'abstraction en vue de diagnostiquer des problèmes, procéder à des recherches et exploiter des connaissances, proposer des solutions, les concevoir et les mettre en œuvre, souvent dans le cadre d'un travail en équipe. Parallèlement, il convient de transformer les enseignants, dont le rôle est non plus de transmettre des connaissances, mais de faciliter l'apprentissage.

La mondialisation des échanges, des services financiers et de la production, dans le cadre de laquelle les multinationales transfèrent capitaux, biens, services et emplois des pays où le coût du travail est élevé vers des pays où le coût du travail est faible, a aussi une forte incidence sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels. La capacité de produire et d'exploiter des connaissances devient la clé de voûte de la concurrence internationale.

L'ère de l'information a également une influence sur l'enseignement et la formation en ce sens qu'elle se fonde sur l'exploitation des modernes « technologies de l'information et de la communication » (TIC) pour traiter et gérer l'information. La « société du savoir », identifiée par Peter Drucker, est née du « remplacement du modèle de l'économie industrielle par celui d'une économie façonnée par la connaissance, l'information et les [nouvelles] technologies de la communication » (Menzies, 1998). L'enseignement et la formation techniques et professionnels sont-ils en mesure de s'adapter assez rapidement aux changements qui touchent le monde du travail ?

Mondialisation

Nombreux sont les auteurs qui emploient le terme de « mondialisation », mais rares sont ceux qui prennent la peine de le définir. La *mondialisation* est « un processus qui amplifie et diversifie les mouvements transfrontaliers de personnes, de capitaux, de biens et de services, et qui renforce l'interdépendance économique des [nations] » (Lubbers, 1998).

Les défis auxquels doivent faire face l'ensemble des nations dans une économie mondialisée imposent que l'on accorde une attention accrue à l'enseignement et à la formation professionnels et techniques ; en effet, la plupart des travailleurs pourront être amenés à changer de métier entre trois et cinq fois au cours de leur existence, et chaque changement nécessitera de nouvelles connaissances.

Les grandes sociétés multinationales délocalisent leur production vers des pays qui proposent la main-d'œuvre la moins chère et où, bien souvent, la législation du travail et la protection de l'environnement sont moins rigoureuses. Les pays qui sont le mieux à même de soutenir la concurrence sont ceux qui investissent dans la forma-

tion des travailleurs et la formation continue des adultes. Les pays qui possèdent, aux yeux des sociétés multinationales, le type de main-d'œuvre ayant reçu une formation adaptée à leurs besoins sont ceux dans lesquels la production est susceptible d'être relocalisée à l'avenir.

De même, la rapidité des évolutions technologiques et la mondialisation influent fortement sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels. L'apprentissage s'effectue désormais tout au long de la vie et « apprendre à apprendre » est devenu l'aptitude principale qu'il doit permettre d'acquérir. Le rôle de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels est de faire en sorte que les pays disposent d'une main-d'œuvre ayant reçu une formation adaptée aux besoins.

Contexte : définitions

On entend par EFPT l'enseignement et la formation qui préparent à l'exercice d'un emploi rémunéré (Finch et Crunkilton, 1999). Cet enseignement et cette formation peuvent se dérouler au sein d'établissements scolaires (à savoir depuis la maternelle jusqu'à la dixième ou treizième année), au sein de centres universitaires du premier cycle ou d'instituts universitaires techniques — ce qui se fait de plus en plus —, ou, sous une forme non institutionnalisée, sur le lieu de travail. De nombreux spécialistes de l'enseignement technique et professionnel sont partisans de l'intégration des programmes d'enseignement classiques et techniques (ou technologiques). La nécessité de former des travailleurs du savoir donnent à penser que cette intégration sera prépondérante au XXI^e siècle, parce que l'acquisition de concepts technologiques nécessite des bases solides dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la communication, tout comme des connaissances en technologie.

Les termes « éducation » et « formation » méritent également d'être précisés. Pour l'essentiel, l'éducation a pour objectif de « permettre aux individus de résoudre par eux-mêmes des problèmes grâce à des capacités de réflexion suffisantes ». En revanche, l'objectif de la formation a été d'« apprendre aux individus à appliquer des procédures prescrites et à agir de manière uniforme » (Gray et Herr, 1998). Dans un monde du travail en mutation, on observe désormais une convergence entre ces deux conceptions, auparavant distinctes. Cette convergence est très importante en ce qui concerne l'avenir de l'éducation, de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels.

Jacques Delors a écrit que « le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît [...] comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e siècle ». Il observe que ce concept « dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente [et] répond aux défis d'un monde en changement rapide » (Delors *et al.*, 1996). Une autre tendance se manifeste, à savoir l'inscription de diplômés récents de l'université dans des centres universitaires du premier cycle et des instituts universitaires techniques afin de compléter, par des qualifications professionnelles, les diplômes non scientifiques qu'ils ont obtenus et qui ne leur ont pas permis de trouver un emploi (Wilson, 1998*a, b, c*). Dans la mesure où nombre de ces titulaires d'un premier diplôme universitaire (qui, dans la plupart des cas, ont fait des études littéraires)

choisissent de suivre un enseignement ou une formation techniques et professionnels au sein des établissements susmentionnés, cette tendance — que l'on peut appeler *transition à rebours* — mérite de retenir l'attention.

Évolutions technologiques

Alvin Toffler (1981) a distingué trois ères — ou « vagues » — dans l'histoire de l'humanité. La première correspond à la *révolution agricole* et a duré d'environ 8000 av. J.-C. à 1700 apr. J.-C. À mon avis, Toffler aurait également dû considérer une vague antérieure, celle de la chasse et de la cueillette, qui a précédé le développement de l'agriculture. Initialement, l'agriculture a consisté en une production de subsistance, les familles, les clans et les tribus consommant ce qu'ils produisaient. Par la suite, la production agricole a été aux mains d'entreprises familiales avant de s'« industrialiser » au cours des cinquante dernières années, lorsque des exploitations de plus en plus grandes ont produit des excédents pour nourrir la population non agricole.

Ce que Toffler a aussi négligé de considérer, c'est que ces vagues se chevauchent dans le temps — et dans l'espace —, étant donné que certaines régions géographiques peuvent encore se situer au stade de la chasse et de la cueillette à des périodes où d'autres régions géographiques peuvent avoir évolué vers une agriculture sédentaire ou vers l'élevage des animaux.

La deuxième vague identifiée par Toffler est l'*ère industrielle*, qui va de 1700 à 2000. Une des principales caractéristiques de cette période est la séparation de la production et de la consommation de biens (Tjaden, 1995). La deuxième vague arrivera peut-être à la fin de sa trajectoire d'ici à une vingtaine ou à une trentaine d'années, sous l'effet de la nanotechnologie. *Nano* signifie un milliardième et la *nanotechnologie* est le terme qui s'applique à des dispositifs qui mesurent quelques milliardièmes de mètre. La nanotechnologie, qui est la « manipulation d'atomes et de molécules individuels en vue de construire des structures complexes à l'échelle de l'atome » (Miller, 1999), va sans doute permettre de « mettre au point des dispositifs capables d'élaborer des produits manufacturés pour un coût presque nul [qui] [...] permettront la fabrication automatique de biens de consommation sans faire appel à la main-d'œuvre traditionnelle » (Drexler, 1992).

La troisième vague mentionnée par Toffler a débuté aux États-Unis d'Amérique au milieu des années 50, lorsque les « cols blancs » et les prestataires de services ont dépassé en nombre les « cols bleus » (Tjaden, 1995). C'est au cours de la troisième vague que s'est produit le passage à l'*ère de l'information*. On peut juger simpliste le paradigme de Toffler car, dans les faits, il semble que les caractéristiques de ce que cet auteur nomme « vagues » se combinent.

Lewis Mumford a décrit la *révolution néotechnique*, soit la création de nouvelles technologies dans le cadre de la recherche-développement à caractère public (Mumford, 1970). Cette « révolution » trouve son origine dans des programmes entrepris au cours de la seconde guerre mondiale et de la conquête de l'espace, à l'heure où la recherche scientifique a été appliquée à la mise au point de dispositifs militaires (et

ultérieurement de produits de consommation). La nature du travail, de même que la forme et la fonction des activités d'enseignement et de formation s'en sont trouvées modifiées. L'éducation semble progresser au même rythme que les changements technologiques, puisque les États-Unis d'Amérique « arrivent au deuxième rang, après le Canada, en ce qui concerne le pourcentage de la population adulte (39,8 %) qui accède à l'enseignement postsecondaire » (États-Unis, National Governors' Association, 1998). Au regard d'un autre indicateur — la proportion de jeunes de 18 ans accédant à l'enseignement postsecondaire — appliqué par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Japon se situait, en 1995, à la première place, avec 62 % (OCDE, 1998).

L'une des principales caractéristiques de la révolution néotechnique est que les salariés travaillent dans un environnement mécatronique, en se servant de machines électriques de haute précision, de plus en plus commandées au moyen de programmes informatiques complexes (Wilson, 2000). C'est là que se situe, à mon avis, la confluence entre les processus industriels et l'information. L'environnement mécatronique exige des travailleurs qu'ils possèdent des compétences multiples, acquises dans le cadre de formations pluridisciplinaires ou de formations dans plusieurs spécialisations « traditionnelles », par exemple la réparation et l'entretien des éléments aussi bien mécaniques qu'électriques ou qu'électroniques des robots industriels (Wilson, 1997a, b).

L'évolution du lieu de travail

La diffusion à l'échelle de la planète de ces innovations technologiques a eu un impact sur le monde du travail et, de là, sur l'enseignement et la formation. Une autre évolution importante est la mise en place de structures de direction moins hiérarchisées du fait de l'élimination de plusieurs niveaux d'encadrement, dont le nombre peut passer de huit à trois. Cette situation s'est traduite par une « autonomisation » des travailleurs, auparavant considérés — et traités — par le personnel de direction comme des ouvriers chargés d'exécuter des tâches répétitives. Sur le lieu de travail réformé, les salariés sont incités à communiquer avec la direction, à contribuer aux décisions et à résoudre les problèmes. De ce fait, on a besoin non plus de travailleurs appliquant simplement des ordres, mais de travailleurs du savoir, et les entreprises sont devenues des « organisations apprenantes ».

À l'ère industrielle, les entreprises visaient essentiellement la production de masse ; elles utilisaient les machines pour exécuter une même opération, souvent répétitive, et les tâches des travailleurs étaient également répétitives. La technologie de cette époque impliquait l'exécution d'un grand nombre d'opérations différentes tendant à produire des composants destinés à être ensuite assemblés. Ces méthodes de travail exigeaient des travailleurs qu'ils appliquent des procédures très strictes et leurs employeurs « ne s'intéressaient presque pas aux suggestions qu'ils pouvaient faire pour changer ces procédures » (Tjaden, 1995). Le rôle traditionnel du personnel de direction était de « définir le processus de production » et de veiller à ce que celui-ci soit dûment suivi. « Le système le plus efficace pour diriger un grand nombre

d'ouvriers qui ont seulement à se conformer à des instructions est le système hiérarchique » au sein duquel « les directives concernant les tâches n'émanent que des échelons supérieurs, tandis que les informations sur les résultats remontent de la base » (Tjaden, 1995).

D'après le Center for Best Practices de la National Governors' Association (NGA) :

pendant [...] la majeure partie [...] du XX^e siècle, la vitalité de l'économie des États-Unis a été due au succès de ses grandes industries — construction automobile, sidérurgie, pétrole et industrie chimique [...] et] pendant tout ce temps, l'économie américaine a plutôt fonctionné en circuit fermé. Peu d'Américains voyaient dans le reste du monde un lieu offrant des perspectives ou constituant une source de concurrence. La plupart des produits américains étaient destinés aux marchés [des États-Unis] et, entre 1929 et 1970, les importations et les exportations n'ont représenté au total que 9,5 % du PIB en moyenne (États-Unis, NGA, 1998).

TABLEAU 1. Taux d'emploi par secteur (1960-1998)

Année	Secteur	États-Unis	Canada	Australie	Japon	France	Allemagne
1960	Agriculture	8,5	13,3	n. d.	29,5	23,2	13,9
	Industrie	33,4	32,0	n. d.	28,5	37,5	46,0
	Manufacture	26,1	24,7	n. d.	21,7	37,5	34,4
	Services	58,1	54,7	n. d.	41,9	39,3	40,2
1970	Agriculture	4,5	7,6	8,1	16,9	13,5	8,5
	Industrie	33,1	29,8	34,6	35,7	38,4	48,7
	Manufacture	26,4	22,3	24,4	27,4	27,8	n. d.
	Services	62,3	62,6	57,3	47,4	48,0	42,8
1980	Agriculture	3,6	5,4	6,5	10,1	8,5	5,2
	Industrie	29,3	27,4	28,6	35,1	35,1	42,9
	Manufacture	22,1	19,7	19,4	25,0	25,8	34,0
	Services	67,1	67,2	64,8	54,8	56,4	51,9
1990	Agriculture	2,9	4,2	5,6	6,9	5,6	3,5
	Industrie	25,1	23,7	23,7	33,9	29,1	38,9
	Manufacture	18,0	16,0	14,9	24,3	21,3	31,6
	Services	72,0	72,1	70,7	59,2	65,3	57,6
1998	Agriculture	2,7	3,8	5,0	5,2	4,4	2,9
	Industrie	22,7	22,3	21,1	31,6	24,3	34,0
	Manufacture	15,8	15,7	12,8	21,4	n. d.	n. d.
	Services	74,6	73,9	73,9	63,2	71,4	63,1

Source : États-Unis d'Amérique, Bureau of Labor Statistics, 1999, p. 25-28.

En revanche, le Canada, le Japon, l'Allemagne et le Royaume-Uni se sont placés dans une optique résolument plus mondiale et, à mon sens, étaient « prêts » pour la mondialisation. En 1996, 60 % environ des biens et services produits au Canada étaient exportés, ces exportations étant à l'origine de 74 % de la production marchande. « De 1970 à 1993, le rythme de croissance des exportations mondiales a été en moyenne supérieur de 1,5 point de pourcentage à celui de la croissance du produit intérieur brut (PIB) » (Delors *et al.*, 1996).

Le tableau 1 montre l'évolution du taux d'emploi par secteur économique entre 1960 et 1998 aux États-Unis, au Canada, en Australie, au Japon, en France et en Allemagne. La baisse sensible du taux d'activité dans l'agriculture à partir de 1960 et l'amorce d'un déclin de l'industrie et des activités manufacturières à partir de 1980, alors que l'importance du secteur des services s'est régulièrement accrue de 1960 à 1998, sont des tendances qui accentuent encore le phénomène de transition vers l'ère de l'information.

À l'ère de l'information, les entreprises « sont organisées autour du flux de l'information et non plus autour de la circulation des choses » et « sont tributaires des travailleurs du savoir, qui constituent l'essentiel de leur main-d'œuvre, et non plus de travailleurs manuels ou de personnels de service qui exécutent des tâches simples et très répétitives ». En 1971, au Canada, un emploi sur seize seulement exigeait la mise en œuvre de mécanismes intellectuels; en 1996, le taux était de un sur huit (Wilson, 2000).

Une des tâches fondamentales des entreprises à l'ère de l'information « est d'améliorer la productivité des travailleurs du savoir » tout en se rendant moins dépendantes des personnels de service. Le mouvement de « reconfiguration » s'efforce en fait d'y parvenir en produisant de nouveaux savoirs opératoires. Ces organisations ont une structure « très peu hiérarchisée » avec « une infrastructure d'information commune à laquelle tous ont accès. La coordination des activités se fait par la libre circulation de l'information », dénommée « gestion sous contrôle collectif » (Tjaden, 1995). Le tableau 2 permet de comparer les caractéristiques fondamentales des entreprises à l'ère industrielle et à l'ère de l'information.

Dans l'entreprise de l'ère de l'information, la richesse principale est le *savoir*, pas le capital. Celui-ci reste certes un élément important, mais le savoir « peut être utilisé pour obtenir du capital, ou tout autre bien nécessaire » (Tjaden, 1995). Menzies fait observer que « l'accélération même du changement (technologique et relatif à l'organisation) [...] et l'accélération concomitante de l'*obsolescence* ont grandement renforcé la composante *innovation* de la production » (Menzies, 1998). Comme « le savoir est moyen de production » et que ce savoir « réside dans les travailleurs du savoir », il s'ensuit que « les propriétaires de l'entreprise ne détiennent pas les moyens de production comme c'était le cas à l'ère industrielle » (Tjaden, 1995). La « société du savoir » de Drucker a supposé le « remplacement du modèle de l'économie industrielle par celui d'une économie régie par le savoir, l'information et les technologies de la communication qui y sont liées » (Tjaden, 1995).

TABLEAU 2. Caractéristiques fondamentales des entreprises à l'ère industrielle et à l'ère de l'information

Organisations de l'ère industrielle	Organisations de l'ère de l'information
Fabrication en série	Fabrication personnalisée généralisée
La main-d'œuvre est au service des machines ou outils	Les outils et machines sont au service de la main-d'œuvre
La main-d'œuvre exécute des tâches répétitives	La main-d'œuvre applique un savoir
La structure de gestion est autoritaire	La structure de gestion est sous contrôle collectif
Entreprises à forte intensité capitalistique	Entreprises à forte intensité de savoir
Les moyens de production sont la propriété des capitalistes	Les moyens de production sont la propriété de la main-d'œuvre
Le capital est le moteur principal	Le savoir est le moteur principal

Source : D'après Tjaden, 1995, p. 11.

Pour Menzies, l'économie et la société nouvelles fondées sur le savoir ont été la conséquence de la *numérisation de l'information*, qui a touché un vaste éventail d'activités professionnelles, « depuis l'exploitation des matières premières et l'industrie manufacturière jusqu'aux services et à l'administration », ainsi que de la *réorganisation et de la restructuration du travail*. Elle fait observer que « les modules de travail et le savoir qui s'y rattache se présentent comme un savoir-faire numérisé (logiciel) [qui] peut quitter les locaux bâtis dans des communautés géographiques bien définies pour se réinstaller ou se reconstituer en n'importe quel point d'un ensemble de plus en plus étendu de réseaux de communication numérique au moyen [...] » des TIC (Menzies, 1998). D'où l'idée d'une fusion TIC-mondialisation qui a accéléré un changement à l'œuvre depuis quelque temps, même s'il passait, pour l'essentiel, inaperçu. Le rythme de cette accélération a été décrit en ces termes :

La circulation sur l'Internet a doublé tous les cent jours et le commerce électronique entre entreprises devrait dépasser les 300 milliards de dollars des États-Unis d'ici à 2002 [...]. L'Internet se développe plus rapidement que toutes les autres technologies qui l'ont précédé. La radio a dû attendre trente-huit ans d'existence avant de toucher 50 millions d'auditeurs, et la télévision treize ans. En quatre années à peine, l'Internet avait franchi cette barre (*Toronto Star*, 1998).

Le tableau 3 montre le développement de l'utilisation de l'Internet dans les quinze premiers pays et classe ceux-ci en fonction de leur taux de population en ligne.

TABLEAU 3. Utilisation mondiale de l'Internet

Taux de population en ligne			Utilisation de l'Internet		
Classement		%	Classement		Utilisateurs (milliers)
1	Suède	44,30	1	États-Unis	110 825
2	Canada	42,83	2	Japon	18 156
3	Finlande	40,89	3	Royaume-Uni	13 975
4	États-Unis	40,65	4	Canada	13 277
5	Danemark	40,43	5	Allemagne	12 285
6	Islande	39,23	6	Australie	6 837
7	Norvège	38,01	7	Brésil	6 790
8	Australie	36,37	8	Chine	6 308
9	Suisse	28,05	9	France	5 696
10	Hong Kong (Chine)	27,06	10	Rép. de Corée	5 688
11	Nouvelle-Zélande	25,29	11	Taiwan	4 790
12	Singapour	24,43	12	Italie	4 745
13	Belgique	24,17	13	Suède	3 950
14	Royaume-Uni	23,64	14	Pays-Bas	2 933
15	Taiwan	21,66	15	Espagne	2 905
Monde entier			> 5,00	Monde entier	259 000

Source : Campbell, 2000.

Les organisations « virtuelles »

Menzies propose « un nouveau modèle organisationnel » de *virtualité* « pour décrire la possibilité qui s'offre à une personne ou à une entreprise de manifester une présence virtuelle en n'importe quel lieu et à n'importe quel moment par des connexions numériques, avec la transmission de documents électroniques, les sociétés de logiciels propriétaires et le transfert électronique de fonds, et ce au moyen d'un ordinateur, d'un modem, d'une prise dans le mur ou d'une liaison par satellite ». La notion de *télétravail*, a-t-on remarqué, a fini par signifier que « l'on peut exercer des fonctions n'importe où dans le monde en empruntant les autoroutes de l'information » (Menzies, 1998).

On vante le groupe « virtuel » qui sera, dit-on, « le modèle industriel dominant dans le monde du XXI^e siècle » et supposera des « alliances entre entreprises [qui] relieront différentes branches appartenant à des groupes différents pour des recherches parallèles, pour l'élaboration de produits et autres activités pendant des périodes de temps variables ». Leur « intégration sera électronique », ce qui permettra « une coopération étroite centrée sur un projet pour assurer la vie de celui-ci ». Pareille entreprise virtuelle emploiera « une main-d'œuvre recrutée à titre tempo-

raire dans le monde entier de façon à ce que les modules technologiques et les unités de capital humain puissent être connectés à n'importe quelle équipe de travail sur l'autoroute de l'information à des coûts de démarrage minimes pour l'entreprise en question ».

On retrouve, semble-t-il, dans cette description l'idée des flux tendus de l'ère industrielle, la notion de capacité de « réponse rapide » et une insistance sur la « connectivité » (Menzies, 1998). Ces structures d'organisation paraissent avoir porté le concept d'externalisation à de nouvelles dimensions.

Dans un télétravail mondialisé, le revers de la médaille, c'est que les sociétés multinationales recrutent des opérateurs de saisie et des personnels techniques semi-qualifiés pour écrire des codes de logiciels dans des pays à bas salaires et communiquent avec eux par satellite pour la transmission des données. On pourrait fort bien qualifier cela de « néocolonialisme ». En outre, les centres d'appel qui gèrent les commandes de produits, les services clientèle et l'assistance technique externalisés sont également relocalisés dans des zones à bas salaires au sein des nations développées.

Les travailleurs de l'ère de l'information

Quel type de travailleur faudra-t-il dans cette nouvelle forme d'organisation qui s'ébauche ? Les travailleurs du savoir devraient occuper le haut de l'échelle, ce sont ceux que Homer-Dixon a appelé les *analyses du symbole*, qu'il oppose aux travailleurs du bas de l'échelle, qu'il dénomme *livreurs de pizzas*, car les compétences dans des technologies « de plus en plus intelligentes » sont toujours plus demandées « au sommet de la hiérarchie des qualifications » (Homer-Dixon, 1996). Ce dédoublement de la population active est à l'œuvre depuis plus de dix ans.

Des données canadiennes sur l'emploi, il ressort que le nombre des postes offerts à des travailleurs dont le niveau d'éducation est inférieur au diplôme de fin d'études secondaires a baissé de plus de 25 %, tandis que celui des emplois ouverts par des études postsecondaires (dans un centre universitaire du premier cycle, un collège technique ou à l'université) a augmenté de 26 % au cours des années 90 (Wilson, 2000). Alors que le taux de chômage national était de 9,1 % en 1995, celui des personnes ne possédant que le diplôme de fin d'études secondaires s'élevait à 14,1 %, mais il n'était que de 5,1 % pour les diplômés de l'université (Wilson, 2000). Si le taux de chômage total a reculé à 6,8 % en janvier 2000, celui des jeunes âgés de 15 à 24 ans est seulement tombé de 15,7 à 13,2 % (Statistique Canada, 2000).

Le taux de chômage total aux États-Unis était de 4 % en janvier 2000, mais celui des jeunes de 16 à 19 ans n'a reculé que de 14,6 à 12,6 % et de 10,4 à 9,3 % pour ceux âgés de moins de 25 ans en 1999 (États-Unis, Bureau of Labor Statistics, 2000). « La distribution du revenu [...] s'est spectaculairement élargie dans les années 80, marquée par le fait que les travailleurs qui n'avaient qu'un niveau secondaire ou inférieur ont vu leur salaire réel baisser de façon alarmante, tandis que ceux qui avaient fait quatre années d'études supérieures ont gardé une rémunération à peu près stable », d'après la National Science Foundation (1999).

Entre 1980 et 1997, les États-Unis « ont perdu quelque 43 millions d'emplois du fait de la compression des effectifs et d'autres changements structurels [...], c'est ce qu'on a appelé les "métiers en voie de disparition", [... tandis que] 71 millions d'"emplois porteurs" ont été créés [...] dans des secteurs d'activités d'avenir ». Toutefois, si « 38 % des jeunes hommes diplômés du secondaire avaient en 1979 un emploi bien payé dans l'industrie manufacturière [...], ils ne sont plus maintenant que moins d'un quart à ce niveau d'éducation à occuper un tel poste ». Si l'on remonte un peu plus loin, on voit à quel point cette fracture de la population active s'est opérée en fonction du niveau d'instruction. « En 1950, quelque 60 % des emplois aux États-Unis étaient des emplois non qualifiés », mais ils n'étaient « plus qu'environ 25 % » en 1997 et l'on s'attendait à ce qu'ils « retombent à 15 % en l'an 2000 » (Holstein, 1997).

La NGA écrit que « la croissance de l'emploi dans la nouvelle économie s'est de plus en plus polarisée : d'un côté, des emplois de techniciens et de spécialistes très qualifiés au salaire élevé qui ont tendance à être des emplois à plein temps assortis d'avantages sociaux généreux, de l'autre, des emplois de service faiblement qualifiés, peu payés, qui sont souvent des emplois à temps partiel sans guère d'avantages sociaux » (États-Unis, NGA, 1998).

Dans la Communauté européenne, le tableau est encore plus frappant, avec au Royaume-Uni un chômage des jeunes (entre 15 et 19 ans) qui s'établissait à 18 % en 1995, pour tomber en 1998 à 6,3 %. En France, le chômage des travailleurs peu qualifiés était de 20 % et le chômage des jeunes (15 à 19 ans) a grimpé de 22 % en 1993 à 25 % en 1995 et à 26,5 % en 1998 (OCDE, 1998).

Paradoxalement, ce taux disproportionné du chômage des jeunes et la coupure de plus en plus profonde en deux de la main-d'œuvre en fonction des titres et qualifications coexistent. Au Canada, le chômage des jeunes ayant un faible niveau d'instruction coexiste avec une pénurie annuelle de 250 000 ingénieurs en informatique, en génie électrique et en électronique (Wilson, 2000). Il en va de même aux États-Unis où l'Information Technology Association of America a estimé en 1997 que les entreprises de haute technologie cherchaient à embaucher 190 000 personnes et n'y réussissait pas dans l'immédiat (Holstein, 1997). La pyramide « traditionnelle » des emplois de l'Organisation internationale du travail paraît elle aussi s'être tassée en s'élargissant au sommet et en se rétrécissant à la base.

Le dilemme auquel les jeunes d'aujourd'hui doivent faire face

Les jeunes d'aujourd'hui se trouvent face à un dilemme, celui de se préparer à l'emploi dans un marché du travail en pleine mutation. La NGA note que « pour réussir dans la nouvelle économie, les travailleurs doivent être prêts à perfectionner leurs qualifications et à s'engager à s'instruire tout au long de la vie ». De plus en plus, « les travailleurs vont avoir besoin d'acquérir de nouvelles qualifications et vont devoir être prêts à se réinventer en permanence ». Tout cela parce qu'aujourd'hui les jeunes vont probablement devoir changer d'emploi — et de métier — de trois à

cinq fois durant leur vie active et devront travailler pour douze à quinze employeurs différents (Lu, 2000). Au final, « ceux qui se perfectionneront verront leur salaire augmenter ; ceux qui ne le feront pas verront leur salaire stagner, voire régresser », s'ils ne tombent pas dans un chômage de longue durée (États-Unis, NGA, 1998).

L'époque où un jeune ayant abandonné l'école pouvait trouver un emploi stable dans l'agriculture, la pêche, la sylviculture, l'industrie, les mines, voire dans le secteur des services dans la plupart des pays développés, sera bientôt tout à fait révolue. Il faut de plus en plus de connaissances désormais pour travailler dans ces secteurs, si bien qu'à l'avenir les agriculteurs, les pêcheurs, les bûcherons et les mineurs devront avoir fait au moins quatorze années d'études pour conduire le matériel commandé par ordinateur utilisé dans leur profession.

La nécessité de maîtriser les technologies indispensables dans presque toutes les professions exigera aussi des travailleurs qu'ils aient un niveau d'instruction plus élevé et suivent des stages de formation permanente (Wilson, 2000).

TABLEAU 4. Taux de chômage par âge (1998)

Âges	États-Unis	Canada	Australie	Japon	France	Allemagne
16-19 ans	14,6	20,0	20,0	10,9	n. d.	8,3
> 25 ans	10,4	15,2	15,2	7,8	26,5	9,7
20-24 ans	7,9	12,3	11,9	7,2	n. d.	10,4
< 25 ans	3,4	7,0	6,2	3,6	10,7	9,4
Tous âges confondus	4,5	8,3	8,0	4,1	12,2	9,4

Source : États-Unis, Bureau of Labor Statistics, 1999.

Est-ce qu'à l'heure actuelle élèves et étudiants reçoivent une éducation qui leur permet de suivre les actions de formation permanente indispensables au travail ? L'analyse des programmes pratiqués dans les établissements secondaires de quelques pays montre que le niveau varie considérablement. Au moment où j'élaborais une étude préparatoire sur la réforme du programme d'enseignement technologique en Ontario, j'ai examiné les programmes des écoles technologiques secondaires de plusieurs pays et de quelques provinces canadiennes. Incontestablement, le programme néo-zélandais est exemplaire et celui de la Colombie britannique est également très bon, mais j'ai été déçu par le programme des études de dessin industriel et de technologie qui se pratique au Royaume-Uni (Wilson, 1997a, b).

Les élèves de nombreux pays sont désavantagés par rapport à ceux du Japon où quatre établissements secondaires enseignent la mécatronique. Au Canada, la mécatronique n'est enseignée qu'au niveau postsecondaire dans les instituts techniques et les centres universitaires du premier cycle. Pour développer la mécatronique et la formation pluridisciplinaire, les Japonais s'étaient fondés sur des concepts

initialement mis au point aux États-Unis par W. Edwards Demming (1986) et d'autres, mais dont il n'a été fait cas en Amérique du Nord que trop tard.

La leçon a apparemment été entendue, puisque, ensuite, les innovations en matière de procédés de production, comme le prototypage rapide (ou la fabrication rapide), ont été mises au point en Amérique du Nord. Cette nouvelle technologie qu'est le prototypage rapide permet de produire des modèles et des prototypes de pièces établis à l'aide de systèmes de conception assistée par ordinateur (CAO) en trois dimensions (3D), au moyen de machines à commande numérique selon le procédé dit de fabrication assistée par ordinateur (FAO) (Flint, 1998). Cette nouvelle technologie peut signer la disparition de l'industrie de l'outillage. Depuis la révolution industrielle, la plupart des produits fabriqués en métal (et plus tard en plastique) ont été étampés ou formés à partir de matrices fabriquées à la main par des ouvriers hautement qualifiés, les ajusteurs-outilleurs. Le procédé du prototypage rapide peut fabriquer aussi bien les matrices que les prototypes directement à partir d'un logiciel de CAO à l'aide de plusieurs procédés qui fabriquent la pièce à partir de papier, de résine acrylique ou de poudres métalliques. Dans les établissements techniques du Canada, on commence maintenant à mettre en place des enseignements sur le prototypage rapide (Wilson, 2000).

Comme, très vraisemblablement, la plupart des lecteurs du présent article n'ont jamais entendu parler de prototypage rapide ni de nanotechnologie, on est en droit de penser qu'il en va de même de la plupart des jeunes, qu'ils aient arrêté leurs études à la fin du secondaire ou les aient poursuivies au-delà. Pourtant, je m'étonne du nombre d'enseignants et d'élèves qui connaissent le « créateur » de la nanotechnologie, le physicien Richard Feynman, dont l'ouvrage *Vous voulez rire, M. Feynman* (1985) a été lu par plusieurs générations d'étudiants en sciences et en technologie. Mais combien de personnes ont prêté attention aux équations d'Albert Einstein, quand il les a posées pour la première fois il y a près d'un siècle ?

La difficulté pour nous, éducateurs, est de savoir comment faire comprendre aux élèves et aux étudiants ce que seront la science et la technologie de demain, et l'avenir du travail. Paradoxalement, les livres qui véhiculent une image négative de l'avenir du travail, comme *La fin du travail* de Jeremy Rifkin (1995), ont battu des records de vente alors que des relations moins sensationnelles décrivant les évolutions réelles qui se répercuteront dans le milieu de travail restent à peu près inconnues.

À vrai dire, la réalité sera probablement pire encore ! Si la majorité des jeunes d'aujourd'hui connaissent certaines applications de la technologie — en particulier celles qui passent par les ordinateurs —, ils ne paraissent pas être très familiarisés avec les technologies de pointe. Seuls quelques professeurs de sciences, de mathématiques et de technologie tout à fait exemplaires semblent capables de motiver leurs élèves. Il en existe. Lorsque je faisais des recherches pour l'établissement de ce document sur les programmes de l'enseignement technologique en Ontario, j'ai mis un questionnaire en ligne sur quatre serveurs consacrés à l'enseignement technologique. J'ai reçu une réponse d'un professeur de technologie exerçant dans une école secondaire de l'Oregon qui avait construit des machines robotiques avec ses élèves en utilisant des composants électroniques obsolètes récupérés auprès d'une usine

locale. Voilà le genre d'enseignants dévoués et motivés auxquels nous aimerions que nos enfants soient confiés.

D'autre part, il est hautement probable que, dans l'ensemble, les conseillers d'éducation et d'orientation manquent de connaissances et de motivation. L'OCDE note que « trop souvent l'enseignement et la formation que reçoivent [les élèves] ne réussissent pas à les motiver et ils ne sont pas suffisamment liés à une activité professionnelle ». En outre, « un trop grand nombre [de jeunes] n'ont pas vraiment la possibilité de recevoir une formation dans un cadre réel de travail [...] ni une orientation efficace pour les aider à trouver leur voie » (OCDE, 1998). Où les élèves et les étudiants, qui sont les travailleurs de demain, vont-ils aujourd'hui chercher des informations et des conseils sur leur futur métier ?

On peut facilement supposer que le peu d'information que les élèves d'aujourd'hui obtiennent sur les carrières leur vient de leurs condisciples, des médias et de ce qu'ils peuvent puiser dans leurs lectures et sur la Toile. Or, laisser des fonctions aussi importantes au hasard est à mon avis démissionner de nos responsabilités à l'égard des générations futures comme éducateurs, et aussi comme parents.

Pourtant, dans beaucoup de pays, les pouvoirs publics diffusent une information sur les professions, sous une forme facilement accessible. *Emploi-Avenir 2000*, publié par Développement des ressources humaines, Canada, propose sur papier et en ligne des informations sur les métiers et les carrières, ce que fait aussi le Bureau of Labor Statistics des États-Unis. La question qu'on doit se poser, c'est de savoir si ces informations sont utilisées et par qui.

La nature des nouveaux métiers

On prédisait naguère que les ordinateurs allaient détruire des millions d'emplois, mais ces prédictions ne se sont pas encore matérialisées. Pour l'instant, les technologies de l'ère de l'information ont sans doute créé beaucoup plus d'emplois qu'elles n'en ont détruit. La *restructuration* des entreprises, induite par les changements technologiques et la mondialisation de la production et du commerce, a surtout frappé les travailleurs les moins qualifiés. La nature des entreprises dans lesquelles les travailleurs sont employés a également changé, de même que leurs conditions d'emploi.

Si les TIC transforment la production de biens et de services, cette production va néanmoins se poursuivre et il faudra toujours des travailleurs dans les entreprises concernées. Un responsable du Syndicat canadien des salariés de l'automobile a noté que, « même dans cette économie dite de l'information, les gens ne mangent pas de l'information, ... ils ne s'habillent pas avec de l'information, ... ils ne construisent pas leur maison avec de l'information » (Stanford, cité par Lu, 2000). Cela étant, les relations entre les employeurs et les salariés se transforment :

La rationalisation de leurs structures à laquelle les entreprises procèdent ces derniers temps a considérablement transformé la relation contractuelle entre les employeurs et les salariés. L'ancienneté dans l'emploi diminue, en particulier parmi les jeunes, et de plus en plus d'entreprises emploient de la main-d'œuvre temporaire ou à temps partiel qui est privée, ou presque,

d'avantages sociaux. La sécurité de l'emploi s'est dégradée. Les systèmes de progression de carrière à l'intérieur de l'entreprise — voie traditionnelle vers un salaire plus élevé — se sont bouchés ou ont totalement disparu (États-Unis, NGA, 1998).

Les progrès de la productivité ont transformé la plupart des métiers au cours des cinquante dernières années. Il est beaucoup plus facile de dresser la liste des métiers de moins en moins recherchés que de prédire quels seront les métiers dont la demande va vraisemblablement s'accroître. Il n'est pas certain que la « fin du travail » prédite par Rifkin se matérialise dans l'avenir immédiat. Force est de constater que, bien que la demande de nombreux métiers ait diminué, rares sont ceux qui devraient disparaître complètement.

Cela étant, dans de nombreux métiers, le nombre de travailleurs a diminué — par exemple, en 1900 les agriculteurs constituaient la part la plus importante de la population active partout dans le monde, alors que « l'agriculture est aujourd'hui un secteur qui occupe une part négligeable de la population active dans les pays développés, à savoir 3 % », comme le dit Drucker. Il ajoute que, alors que la population des cols bleus avait énormément augmenté dans la première moitié du siècle et constituait au milieu des années 50 la grosse majorité de la population au travail au Royaume-Uni, en Allemagne et au Japon, et au moins les deux cinquièmes de cette population aux États-Unis, cette population a régressé très rapidement au cours des quarante dernières années et, à la fin du ^{xx}e siècle, elle se sera réduite à un huitième de la population active (voir Drucker, 1994). Ces changements sont indiqués pour six pays industrialisés dans le tableau 1.

En 1960, aux États-Unis, « l'industrie manufacturière occupait environ 25 % de la population active », pourcentage qui avait régressé « à environ 16 % en 1990 » alors que le total de la population active avait doublé. En 1973, les travailleurs manuels représentaient 21,4 % de la totalité des travailleurs mais n'étaient plus que 15,5 % en 1995 (Tjaden, 1995). En outre, dès les années 90, aux États-Unis, 78 % des emplois étaient des emplois de service (Wentling et Palma-Rivas, 1997). En revanche, l'emploi a crû dans la catégorie des « cadres et techniciens supérieurs et des professions libérales, dans laquelle on fait entrer aussi bien les dirigeants d'entreprise que les ingénieurs informaticiens », catégorie qui représentait en 1995 « 27,4 % de la population active contre 19,7 % seulement en 1993 » (Tjaden, 1995).

En dépit du recul du nombre des salariés, la productivité dans le secteur de l'agriculture et de l'industrie a augmenté sous l'effet d'une hausse de la production économique et de la réduction du nombre d'heures travaillées dues aux nouvelles technologies. Cela signifie que le changement technologique a fait reculer le nombre de travailleurs nécessaires dans les secteurs « traditionnels », tandis que la croissance de l'emploi se situait dans le secteur plus récent des TIC où un haut niveau de formation professionnelle et technologique est indispensable.

La nature de l'éducation a, elle aussi, changé parce qu'il faut qu'« une personne instruite devienne quelqu'un qui a appris à apprendre et qui continuera à apprendre pendant toute la durée de son existence en reprenant de temps à autre des études structurées » (Drucker, 1994). Drucker écrit aussi que « le travailleur du savoir devra

aussi apprendre à passer d'une équipe à une autre, à s'intégrer dans une équipe, à savoir ce qu'il peut attendre d'une équipe et ce qu'il peut lui apporter en retour » (Drucker, 1994). Voilà ce qui est pour moi la « quintessence de l'apprenant adulte ». En outre, le rôle et la fonction de l'enseignant doivent changer : le maître ne doit plus être le pédagogue « traditionnel », dispensateur de connaissances à ses élèves, mais un facilitateur qui les aide à apprendre.

La National Science Foundation a procédé à « des comparaisons avec d'autres pays, notamment le Japon, où les gains de productivité sont dus, au moins en partie, à une organisation très différente des ressources humaines dans l'entreprise », et a attribué ces changements « aux innovations telles que les équipes autonomes de travail, la rémunération en fonction de la compétence, la flexibilité des spécialisations, la formation continue », etc. (États-Unis, National Science Foundation, 1999).

Conclusion : quelques pistes

Il faut assurément prendre aujourd'hui des mesures pour que les jeunes passent à l'école les quatorze années nécessaires (ou plus) pour qu'ils puissent entrer dans la vie active à l'ère de l'information où nous sommes. L'OCDE a signalé que « la transition de la formation initiale à la vie active a été de longue date une priorité des politiques des pays membres de l'OCDE, depuis qu'ils ont commencé à se préoccuper du chômage des jeunes, à la suite des chocs pétroliers des années 70 ». Elle a également fait observer que « la transition de la formation initiale à la vie active constitue un moment essentiel pour préparer un processus continu d'apprentissage et de progression professionnelle tout au long de la vie adulte » (OCDE, 1998).

Plusieurs programmes exemplaires ont donné d'excellents résultats. Pour ma part, je pense que le modèle « TechPrep » a permis de réduire aux États-Unis le taux d'abandon scolaire et d'accroître les effectifs des jeunes poursuivant leurs études après le secondaire. TechPrep a créé une transition sans heurt entre les deux dernières années de l'école secondaire et les deux premières années d'études dans les instituts techniques et centres universitaires du premier cycle (Wilson, 1997a, b). Les programmes TechPrep comportent des cours de mathématiques, de sciences, de communication et de technologie qui se prolongent du secondaire au supérieur. Cela évite aux étudiants, dans bien des cas, de reprendre dans les établissements supérieurs les cours qu'ils suivaient à l'école secondaire, chose qui représentait une source d'énervement et d'abandon. Beaumont note que l'articulation de ces programmes a permis à des élèves entrant dans leur neuvième année d'études « d'imaginer un parcours scolaire qui les mènerait de l'école secondaire vers le but qu'ils se proposent d'atteindre » (Beaumont, 1995).

L'OCDE signale la mise en place « d'un système très flexible, comme les collèges TAFE australiens et les collèges communautaires canadiens, [qui] permet à ceux qui sont déjà employés d'améliorer leurs compétences en fonction de l'évolution du marché du travail et de leurs aspirations personnelles » (OCDE, 1998).

Une autre bonne initiative prise aux États-Unis et au Canada a été la mise en place d'une formation dite « enseignement coopératif » au niveau secondaire et post-

secondaire. L'OCDE relève que « cette forme de contact initial avec le marché du travail constitue l'une des caractéristiques essentielles des processus de transition en Amérique du Nord et en Australie, de même que dans certains pays nordiques ». Elle fait aussi observer que « les efforts des Canadiens pour développer un enseignement coopératif au niveau secondaire et tertiaire montrent les difficultés rencontrées par les éducateurs pour impliquer un nombre suffisant d'employeurs », car « au Canada moins de 10 % des élèves fréquentant les écoles secondaires suivent un enseignement coopératif » et « 4 % seulement au Québec » (OCDE, 1998).

Procédant à cet examen du « passage de la formation initiale à la vie active », l'OCDE décrit cette période de transition comme constituant un « moment essentiel pour préparer un programme continu d'apprentissage et de progression professionnelle tout au long de la vie adulte ». Elle relève que « les difficultés rencontrées par ceux qui quittent l'enseignement prématurément et sans qualification restent sérieuses, même si leur nombre diminue du fait des progrès de la scolarisation ». L'OCDE en a conclu que « beaucoup de jeunes ne savent pas comment profiter au mieux des différents itinéraires de formation qui leur sont offerts » (OCDE, 1998).

La méthode adoptée par l'OCDE pour conduire une étude fait appel à des typologies, autrement dit à la définition de « types idéaux », pour comparer deux systèmes d'éducation et de formation techniques et professionnelles : « les pays dans lesquels les marchés du travail ouverts sont principalement attachés à des qualités générales assurant une large employabilité plutôt qu'à des qualifications spécifiques » et « les pays où prédominent des marchés du travail organisés et institutionnalisés et des formations professionnelles conçues de manière "globale" ; il existe dans ces pays des "filets de sécurité" efficaces pour les jeunes qui risquent d'être exclus et qui sont encouragés à rentrer rapidement dans les filières normales de formation ou dans l'emploi » (OCDE, 1998). Parmi ces types, on peut citer en exemple celui du Canada et de l'Australie où les « marchés du travail sont plus ouverts », et où existent des systèmes de formation qui privilégient « le développement et la mise à disposition de qualifications dites essentielles ou de compétences clés », et celui de l'Allemagne, de l'Autriche, du Danemark et de la Suisse qui s'appuient sur « des traditions solidement implantées de l'apprentissage » et « expriment de grandes réserves vis-à-vis des systèmes modulaires de qualification, qui leur semblent pouvoir encourager les jeunes à quitter la formation trop tôt avec des qualifications étroites ou incomplètes » (OCDE, 1998).

On fait observer dans l'étude que, « dans les pays qui ont depuis longtemps un enseignement professionnel développé, les efforts pour améliorer le statut de cet enseignement se concentrent sur le développement de filières professionnelles sélectives au niveau de l'enseignement secondaire du second cycle [...] [qui] décernent des qualifications professionnelles du niveau de travailleur qualifié ou de technicien, en même temps que des qualifications pour passer dans l'enseignement tertiaire ». Ces filières dites « doublement qualifiantes » se développent en Autriche où elles accueillent actuellement « près de 25 % de la cohorte » (OCDE, 1998). Le système « dual » allemand paraît aussi ouvrir deux voies jusqu'à la fin des études secondaires, en ce sens qu'il offre des filières doublement qualifiantes conduisant soit à l'enseignement technologique postsecondaire dans les *Fachhochschulen*, soit à l'entrée à l'université.

La stratégie déployée en Norvège pour réduire « les départs prématurés » de l'école allie les services de suivi au niveau local, le tutorat individualisé, la préférence pour un retour rapide dans un enseignement donnant une qualification, le choix de formations et d'emplois correspondant aux besoins individuels, l'intégration des services d'emploi et de formation avec les services sociaux au niveau local et les politiques financières incitant les jeunes à risque à s'engager activement dans une formation ou une recherche de travail, et décourageant le chômage ou l'inactivité. « En Norvège, les réformes de 1994 permettent maintenant aux élèves poursuivant des itinéraires professionnels de se qualifier pour un emploi et pour des études tertiaires » (OCDE, 1998).

Enfin, à certains égards, le problème du chômage des jeunes devient moins aigu pour toute une série de raisons, notamment du fait des initiatives prises par les pouvoirs publics et de la décision d'un grand nombre de jeunes de poursuivre leurs études au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire. « En Australie, le taux de scolarisation s'est élevé dans l'enseignement tertiaire chez les jeunes de plus de 19 ans. » « De 1989 à 1996, la proportion de jeunes Canadiens de 15 à 24 ans scolarisés à plein temps a augmenté de 9 %, pour atteindre 57 % en 1996. » Si ce pourcentage s'établissait à « 4 % pour le groupe des 15-19 ans », il se situait à 11 % pour le groupe des 20-24 ans (OCDE, 1998). L'OCDE fait observer que, « avec l'augmentation des taux de scolarisation, le nombre absolu de jeunes de moins de 20 ans au chômage a diminué, et la proportion de jeunes qui cherchent un emploi par rapport à la population totale du même âge est maintenant faible dans la plupart des pays de l'OCDE » (OCDE, 1998).

Ces évolutions donnent à penser que la prolongation de la scolarisation, prédite par des collègues et moi-même, est en train de se matérialiser. L'entrée plus tardive sur le marché du travail ainsi que la poursuite des études secondaires et postsecondaires par les 15-19 ans et les 20-24 ans vont atteindre quelques-uns des objectifs dont nous parlions plus haut. J'ai personnellement dressé une liste des compétences, valables partout, qu'il serait souhaitable que les jeunes acquièrent en ce nouveau millénaire s'ils veulent faire face aux défis de l'ère de l'information et de la mondialisation (Wilson, 1998a, b, c). Ce sont :

- *Des compétences personnelles :*
 - bonne capacité de communication ;
 - acceptation de l'ambiguïté ; et
 - capacité réelle de commandement.
- *Des compétences technico-professionnelles :*
 - résolution de problèmes ;
 - connaissances techniques à jour ;
 - qualités de négociateur ; et
 - aptitude à la réflexion et à la planification stratégiques.
- *Des compétences interculturelles :*
 - capacité de fonctionner dans d'autres cultures ;
 - expérience du travail en milieu international ; et
 - aptitudes linguistiques.

Références et bibliographie

- Beaumont, R. F. 1995. *Tech-prep and school-to-work : working together to foster educational reform* [Tech-prep et transition de l'école à la vie active : travailler ensemble pour favoriser la réforme de l'éducation]. Prescott, Arizona, Yavapai College.
- Campbell, K. K. 2000. « We're number 2, we're number 2 » [Nous sommes numéro 2, nous sommes numéro 2]. *Toronto star* (Toronto), 27 janvier, p. J3.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale de l'UNESCO sur l'éducation pour le XXI^e siècle, dit Rapport Delors.)
- Demming, W. E. 1986. *Out of the crisis* [Sortir de la crise]. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.
- Drexler, K. E. 1992. *Nanosystems : molecular machinery, manufacturing and computation* [Nanosystèmes : machines, fabrication et calculs moléculaires]. New York, Wiley.
- Drucker, P. 1993. *Post-capitalist society* [La société postcapitaliste]. New York, HarperBusiness.
- . 1994. *Knowledge work and knowledge society : the social transformations of this century* [Travail intellectuel et société du savoir : les transformations sociales de ce siècle]. Cambridge, Massachusetts, Kennedy School of Government, Harvard University.
- États-Unis. Bureau of Labor Statistics. 1999. *Comparative civilian labor force statistics for ten countries*. [Statistiques comparées de la main-d'œuvre civile dans dix pays]. Washington, D. C., United States Department of Labor.
- États-Unis. National Governors' Association. Center for Best Practices. 1998. *Remaining vibrant in the new economy : state policies for the twenty-first century* [Rester dynamique dans les politiques des États vis-à-vis de la nouvelle économie]. Washington, D. C., NGA.
- États-Unis. National Science Foundation. 1999. *Employing a productive workforce* [Employer une main-d'œuvre productive]. Washington, D. C., National Science Foundation, Division of Social and Economic Sciences.
- Feynman, R. P. 1959. *There's plenty of room at the bottom : an invitation to enter a new field of physics* [Il y a beaucoup de place en bas : invitation à entrer dans un nouveau domaine de la physique]. (Transcription de la conférence donnée le 29 décembre à la réunion annuelle de l'American Physical Society à l'Institut de technologie de Californie, consultable sur l'Internet à l'adresse : <http://www.zyvex.com/nanotech/feynman.html>.)
- . 1985. *Surely you're joking, Mr. Feynman*. New York, Norton. Trad. française : 2000. *Vous voulez rire, M. Feynman*. Paris, Odile Jacob.
- Finch, C. R. ; Crunkilton, J. R. 1999. *Curriculum development in vocational and technical education* [Développement des programmes en matière d'enseignement professionnel et technique]. Toronto, Allyn and Bacon.
- Flint, R. J. 1998. *Using rapid prototyping technology to create functional engineering prototypes* [Utiliser la technologie du prototypage rapide pour créer des prototypes mécaniques fonctionnels]. (Exposé lu le 4 mars à la conférence Educating the Innovator, à Toronto [Ontario], Ontario Science Centre.)
- Gray, K. C. ; Herr, E. L. 1998. *Workforce education : the basics* [Formation de la main-d'œuvre : les éléments de base]. Toronto, Allyn and Bacon.
- Holstein, W. J. 1997. « The new economy : winners and losers are being created with a vengeance » [La nouvelle économie : comment se créent à tour de bras des gagnants et des perdants]. *U. S. news and world report* (Washington, D. C.), 26 mai.

- Homer-Dixon, T. 1996. « What to do with a soft degree in a hard job market » [Que faire avec un diplôme facile sur un marché du travail difficile]. *The globe and mail* (Toronto, Ontario), 1^{er} avril 1996, p. A14.
- . 1998. « Information technology booming, U. S. study finds » [Conclusion d'une étude menée aux États-Unis : les technologies de l'information sont en plein essor]. *Toronto star* (Toronto, Ontario), 16 avril, p. D10.
- Human Resources Development Canada. *Job futures* [Les avenir de l'emploi]. Internet : www.jobfutures.ca
- Lu, V. 2000. « Free agency comes to the shop floor » [L'initiative entre à l'atelier]. *Toronto star* (Toronto, Ontario), 29 janvier, p. H1-H4.
- Menzies, H. 1998. *Women and the knowledge-based economy and society* [Les femmes dans une économie et une société fondées sur le savoir]. Ottawa, Condition féminine Canada, Internet : <http://www.swc-cfc.gc.ca/publish/kbes-e.html>
- Miller, G. 1999. *What is nanotechnology?* [Qu'est-ce que la nanotechnologie?]. Internet : <http://www.homestead.com/nanotechind/things.html>
- Mumford, L. 1970. *The myth of the machine : the pentagon of power*. New York, Harcourt, Brace, Jovanovich. Trad. française : 1973. *Le mythe de la machine*; tome I, 1973, *La technologie et le développement humain*, 416 p.; tome 2, 1974, *Le pentagone de la puissance*, 656 p. Paris, Fayard.
- O'Connell, P. J. 1999. *Adults in training : an international comparison of continuing education and training* [Adultes en formation : comparaison internationale des programmes d'éducation et de formation permanentes]. Paris, OCDE.
- Organisation internationale du travail. 1999. *Indicateurs clés du marché du travail*. Genève, OIT.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1998. *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active*. Paris, OCDE. Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales, Comité de l'éducation.
- . 1996. *Regards sur l'éducation*. Paris, OCDE.
- Rifkin, J. 1995. *The end of work : the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York, Putnam. Trad. française : 1996. *La fin du travail*. Paris, La Découverte.
- Statistique Canada. 2000. Internet : <http://www.statcan.ca>
- Tjaden, G. S. 1995. *Measuring the information age business*. [Mesurer l'activité des entreprises à l'ère de l'information]. Atlanta (Géorgie), Georgia Institute of Technology, Internet : <http://www.ces.btc.gatech.edu/report1.html>
- Toffler, A. 1981. *The third wave*. New York, Bantam Books. Trad. française : 1980. *La troisième vague*. Paris, Denoël.
- Wentling, R. M.; Palma-Rivas, N. 1997. *Diversity in the workforce* [Diversité de la main-d'œuvre]. Berkeley (Californie), National Center for Research in Vocational Education, MDS-934.
- Wilson, D. N. 1992. *An international perspective on trainer competencies, standards and certification* [Bilan international des compétences, normes et certification des formateurs]. Toronto (Ontario), Ontario Training Corporation.
- . 1993. « Reforming technical and technological education » [Réformer l'enseignement technique et technologique]. *The vocational aspect of education* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 45, n° 3, p. 265-284.
- . 1995. « The delineation and certification of occupations in Canada » [Définition et

- certification des professions au Canada]. Dans : Oliveira, J. B. (dir. publ.). *Occupational standards : international perspectives*. Columbus (Ohio), Ohio State University Center on Education and Training for Employment.
- . 1997a. *Background discussion paper on the reform of technological education* [Document de travail sur la réforme de l'enseignement technologique]. Toronto (Ontario), Ontario Ministry of Education and Training.
- . 1997b. *Reform of technological education in Canada* [La réforme de l'enseignement technologique au Canada]. (Communication faite le 30 mai à la National Kaohsiung Normal University, Taiwan.)
- . 1998a. *Defining international competencies for the new millennium* [Définir les compétences internationales pour le nouveau millénaire]. Ottawa, Canadian Bureau for International Education and Human Resource Development Canada.
- . 1998b. *Responses to globalization : comparison of reforms of technological education curricula* [Faire face à la mondialisation : comparaison des réformes apportées aux programmes d'enseignement technologique]. (Communication faite le 20 mars 1998 à la Conférence annuelle de l'Association d'éducation comparée et internationale, State University of New York à Buffalo, New York.)
- . 1998c. « Tendencias y retos de la educación técnica en Canada » [Tendances et défis de l'enseignement technique au Canada]. Dans : Argüles, A. (dir. publ.). *La educación tecnológica en el mundo*. Mexico, Noreiga Editores.
- . 2000. « Technical-vocational education and training » [Enseignement et formation techniques et professionnels]. Dans : Poonwassie, D. (dir. publ.). *Introduction to adult education*. Toronto, Canadian Educators' Press.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

À LA CROISÉE DES CHEMINS :

VUE D'ENSEMBLE

Rupert Maclean

L'importance de l'enseignement secondaire dans un monde en mutation

Les nations ne ménageant pas leurs efforts pour parvenir à l'alphabétisation universelle et à l'enseignement primaire pour tous, tout en développant et en améliorant la qualité de leur système d'enseignement supérieur, l'enseignement secondaire se révèle dans bien des pays comme le maillon le plus faible de la chaîne éducative.

Ainsi que le démontre clairement le *Rapport mondial sur l'éducation 2000* de l'UNESCO sous le titre « Le droit à l'éducation », l'enseignement primaire a considérablement progressé depuis les années 50 dans nombre de pays en développement, d'où une hausse significative des effectifs dans le secondaire. Toutefois, cette extension de l'accès à l'enseignement secondaire s'est accompagnée d'un déclin de sa qualité globale, les ressources ne suivant pas et les systèmes perdant en efficacité.

Langue originale : anglais

Rupert Maclean (Australie)

Directeur du Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels de l'UNESCO à Bonn (Allemagne) depuis février 2001. A dirigé avant cette date la Section de l'enseignement secondaire de l'Organisation à Paris. De 1992 à 1999 a été le chef à Bangkok du Centre asien d'innovation éducative pour le développement (Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development, ACEID) après avoir été pendant deux ans conseiller technique principal à Myanmar pour un projet sur la formation enseignante, financé par le PNUD. Universitaire d'Australie, il s'est intéressé dans ce pays, avant d'entrer à l'UNESCO, à la formation enseignante et à la sociologie de l'éducation. Courrier électronique : r.maclean@unesco.org

On est généralement d'accord sur la nécessité de repenser en profondeur le rôle et la place de l'enseignement secondaire dans le cadre du réaménagement des systèmes d'éducation. La plupart des pays reconnaissent à cet enseignement un caractère prioritaire, non seulement comme maillon indispensable de tout système d'enseignement, mais encore pour son importance spécifique au regard de la jeunesse. Au Forum mondial sur l'éducation de Dakar (2000), on s'est posé la question de savoir ce qui se passe après le primaire, cette interrogation étant importante dans un certain nombre de régions où l'enseignement secondaire est aujourd'hui considéré comme faisant résolument partie de l'éducation de base. Lors de ce forum, une table ronde portant sur « Après l'enseignement primaire » a débattu de la réforme des programmes du secondaire.

L'éducation des adolescents est un grand sujet de préoccupation aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement. Une étude de l'OCDE faisait par exemple apparaître en 1999 que 19 % des jeunes de 16 à 19 ans n'étaient pas scolarisés au Royaume-Uni, que ce chiffre se montait à 14 % en Italie et à 13 % en Espagne.

Par ailleurs, de grandes conférences régionales et internationales, telles que celle organisée en 1998 par l'UNESCO et par l'ACEID sur « L'enseignement secondaire et la jeunesse à la croisée des chemins », ont insisté à maintes reprises sur l'urgence qu'il y avait à moderniser, à diversifier et à développer l'enseignement secondaire pour faire face aux conséquences de l'expansion du primaire et relever les défis des transformations en cours dans la société et le monde du travail.

Vue d'ensemble des questions et des préoccupations actuelles au sujet de l'enseignement secondaire

La lecture des travaux de recherche sur l'enseignement secondaire montre l'émergence d'un certain nombre de questions et de préoccupations centrales relatives à la rénovation et à la diversification de cet enseignement, et concernant l'éducation des jeunes en général. Beaucoup de pays cherchent aujourd'hui à répondre à ces préoccupations. On peut en bref en recenser les suivantes :

1. *Un enseignement secondaire pour tous ?* Comme on l'a souligné au récent Forum mondial de l'éducation de Dakar, l'éducation de base est redéfinie, dans un nombre croissant de pays, pour être élargie au minimum au premier cycle du secondaire. Pour beaucoup, l'enseignement secondaire fait maintenant partie de l'éducation de base et de l'EPT.
2. *Étendre l'accès.* À mesure que les pays parviennent à un enseignement primaire universel, une pression s'exerce pour accroître les chances d'accès au niveau suivant pour le plus grand nombre d'élèves sortis du primaire. À l'échelle mondiale, l'enseignement secondaire est le secteur de l'éducation formelle dont les effectifs progressent le plus vite.
3. *Réduire les taux d'abandon et de redoublement.* Dans de nombreux pays, l'augmentation des effectifs va de pair avec celle de l'échec scolaire, ce dont attes-

tent des taux élevés de redoublement et d'abandon. En Amérique latine, par exemple, presque un tiers des élèves redoublent chaque année, ce qui représente un gaspillage de précieuses ressources humaines et financières. On s'efforce de surmonter ce problème en réformant la formation enseignante, en aidant financièrement les élèves et leur famille, et en proposant des expériences novatrices sur le travail en groupe, les équipes d'enseignants et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

4. *Un souci d'équité.* De plus en plus, l'accent est mis sur la nécessité de garantir à tous les membres de la société, indépendamment de leur sexe, de leur niveau socio-économique, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs caractéristiques culturelles ou de leur situation géographique, un même accès à un enseignement secondaire de haute qualité. L'un des arguments avancés est que refuser l'accès à un enseignement secondaire de qualité à quiconque a achevé avec succès ses études primaires revient à nier l'égalité des chances et l'équité dans ce domaine.
5. *Garantir la qualité.* Le souci général est de garantir que les progrès de l'accès au secondaire ne se font pas au détriment de la qualité des programmes. On est de plus en plus conscient que l'accès et la qualité sont deux aspects complémentaires : si l'on améliore l'accès à l'enseignement primaire sans veiller à la pertinence et à la qualité de ses programmes, les taux d'abandon à ce niveau d'enseignement resteront élevés, sapant précisément les efforts déployés en termes d'accès et limitant l'efficacité interne du système éducatif. Il importe par ailleurs de mettre au point des mécanismes efficaces de surveillance et d'évaluation des résultats d'apprentissage, afin de mesurer la capacité des programmes mis en place à remplir leurs objectifs, mais aussi de fournir un retour d'information susceptible de contribuer à l'amélioration de ces programmes. Ce suivi et cette évaluation sont importants d'un bout à l'autre de l'échelle, tant au niveau du système dans son ensemble qu'à celui de chaque classe.
La question de la qualité de l'enseignement renvoie à celle de l'efficacité de l'enseignant, et à l'importance qu'il y a à offrir un cadre incitatif permettant le recrutement des éléments les plus aptes et capables, ainsi que les moyens d'une progression professionnelle permanente appropriée.
6. *L'importance de la qualité des enseignants.* Les enseignants sont considérés par les pays comme la pierre angulaire du développement de l'éducation ; ainsi que l'a rappelé le rapport Delors, il n'y a pas de bonnes écoles sans bons enseignants. Les enseignants sont au premier plan du processus de réforme de l'enseignement, la qualité et l'efficacité d'un système d'éducation dépendant, en dernière analyse, de la qualité et de la nature de l'interaction entre élèves et professeurs. Un grand problème qui se pose à de nombreux pays est celui d'attirer les éléments les plus aptes et les plus talentueux dans l'enseignement secondaire. Ceux qui possèdent les qualifications et les qualités pour être de bons enseignants du secondaire sont en effet les plus demandés dans d'autres secteurs, justement parce qu'ils ont des diplômes universitaires ou d'autres qualifications allant au-delà du niveau du secondaire. Pour développer quantitative-

ment et améliorer qualitativement le secondaire, il faut y embaucher plus d'enseignants de qualité. Il reste beaucoup à faire pour créer un cadre incitant les éléments valables à y entrer (et à y rester).

7. *Améliorer la pertinence et l'efficacité des contenus de l'enseignement secondaire.* Beaucoup pensent qu'il faut améliorer la pertinence des contenus, de façon à adapter programmes et méthodes d'enseignement aux besoins nouveaux de la société, à ceux des individus et des groupes, et à relever les défis du XXI^e siècle. Les programmes scolaires devraient être enrichis et actualisés pour traduire la mondialisation croissante des phénomènes, le besoin de compréhension entre les cultures et l'utilisation de la science au service d'un développement humain durable. Un autre souci important est que le contenu et les méthodes de l'enseignement secondaire soient non pas exclusivement (ou essentiellement) destinés à préparer ceux qui le souhaitent à l'Université, mais aussi à répondre convenablement aux besoins de ceux qui n'ont pas l'intention de poursuivre des études supérieures.

S'agissant des *contenus scolaires*, on estime de façon générale qu'il faut s'efforcer davantage d'améliorer l'efficacité de la liaison entre l'enseignement et le monde du travail, notamment en insistant davantage sur la formation à l'entreprise et sur ce qu'il est convenu d'appeler « la professionnalisation de l'enseignement secondaire ». Les jeunes marginalisés, par exemple, ont besoin de compétences génératrices de revenus à court terme. L'enseignement professionnel, le rapport Delors le souligne, doit aussi réconcilier deux objectifs différents : préparer aux emplois existants à l'heure actuelle et préparer à s'adapter à des emplois dont on n'a pas encore idée. On estime en outre que les contenus scolaires devraient aborder les grandes questions sociales, en particulier en instruction civique, ainsi que la santé, surtout en ce qui concerne le sida et la toxicomanie. Enfin, l'éducation aux valeurs est placée de plus en plus haut dans l'ordre du jour des éducateurs de toute la planète : le contenu de l'enseignement secondaire devrait en tenir compte.

En améliorant la pertinence des contenus du secondaire, on pense contribuer à réduire le problème de l'abandon scolaire et à accroître l'efficacité interne et externe de ce niveau d'enseignement.

Concernant les *méthodes d'enseignement*, l'opinion générale est qu'il faut cesser de recourir essentiellement à celles de ces méthodes qui privilégient des approches centrées sur l'enseignant, ainsi que l'apprentissage par cœur, pour faire appel à une gamme plus vaste de techniques d'enseignement-apprentissage orientées vers l'élève (et faites pour lui), favorisant le développement de l'intelligence, la créativité, la pensée latérale et l'apprentissage indépendant. Les méthodes d'enseignement doivent également mettre davantage l'accent sur les outils de recherche et de traitement des connaissances, plutôt que sur le savoir lui-même.

8. *Recourir à des modes de prestations plus efficaces.* Il y a accord sur la nécessité d'adopter un éventail plus large de systèmes de prestations, au-delà des établissements d'enseignement traditionnels, afin d'atteindre des catégories habituellement exclues comme les groupes à faible revenu, les habitants de

zones reculées, les enfants de la rue, etc. Les systèmes d'éducation formels devraient être renforcés par des pratiques non formelles et diverses modalités telles que l'enseignement à distance.

9. *Employer efficacement les nouvelles TIC existantes et à venir.* Un peu partout, on explore des voies pour rentabiliser l'emploi des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) afin d'améliorer l'accès à l'enseignement secondaire et la qualité de cet enseignement. Les élèves des classes et des établissements scolaires conventionnels ne sont pas seuls concernés (avec l'utilisation de l'ordinateur et de l'Internet, par exemple) : les nouvelles technologies de l'information (telles que les communications par satellite) peuvent constituer un moyen rentable d'atteindre les élèves potentiels du secondaire vivant dans des zones reculées.
10. *Les considérations financières.* L'expansion et l'amélioration qualitative de l'enseignement secondaire sont irréalisables sans un soutien financier approprié. Le financement de cet enseignement est un point d'une importance cruciale. Le coût de l'enseignement secondaire est généralement supérieur à celui du primaire (notamment en raison de sa composante technique et professionnelle), et les pressions sont considérables dans de nombreux pays pour étendre la couverture du secondaire. Un certain nombre d'aspects sont envisagés en ce sens, tels que le financement privé et non public de cet enseignement, la mise en place de partenariats avec des employeurs pour partager les coûts, et différentes formes d'optimalisation de l'emploi de ressources limitées pour améliorer l'efficacité interne de l'enseignement.

L'importance particulière du rapport Delors

Le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Delors et al., 1996), s'avère d'une particulière pertinence au regard de l'éducation de la jeunesse et de l'enseignement secondaire.

Le rapport Delors interroge les réalisations et les possibilités dans ce que l'éducation (y compris l'enseignement secondaire) peut et devrait faire pour préparer l'individu à vivre dans une société en rapide transformation. Les réalités des mutations contemporaines appellent d'autres façons d'apprendre. La Commission s'attache à cette question en envisageant les objectifs ultimes de l'apprentissage et ce qu'ils devraient signifier en termes de contenu et d'organisation de la scolarité. Elle suggère que l'éducation devrait reposer sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Donner à ces quatre piliers une égale importance suppose une réorganisation substantielle des priorités relatives à ce que nous enseignons dans nos établissements et systèmes scolaires, et à la manière dont nous l'enseignons.

Selon les auteurs du rapport Delors, les jeunes, qui vivent pour beaucoup dans un monde troublé et en mutation rapide, ont besoin de repères axés sur les valeurs, ainsi que de connaissances et compétences leur permettant de trouver des moyens

efficaces de faire face aux tensions, pressions et contradictions qui se manifestent dans leur société et dans leur vie quotidienne. Abordant la question de la rénovation et de la diversification de l'enseignement secondaire, en vue, particulièrement, des besoins éducatifs des adolescents, le rapport soulève quelques points importants et fournit un cadre conceptuel utile pour analyser et pour orienter le contenu, l'organisation et la gestion de la réforme de l'enseignement secondaire et de l'éducation des jeunes.

Au chapitre 6 du rapport, les auteurs observent, sous le titre « Enseignement secondaire : la plaque tournante de toute une vie » :

L'enseignement secondaire semble cristalliser beaucoup des espoirs et des critiques que suscitent les systèmes formels. D'une part, les familles et les élèves le considèrent souvent comme la voie d'accès à la promotion sociale et économique. D'autre part, on l'accuse d'être inégalitaire et insuffisamment ouvert au monde extérieur et, d'une manière générale, d'échouer à préparer les adolescents non seulement à l'enseignement supérieur, mais encore à l'entrée dans le monde du travail. De surcroît, on soutient que les matières enseignées ne sont pas pertinentes et qu'une place insuffisante est faite à l'acquisition d'attitudes et de valeurs. Il est maintenant largement admis que, pour qu'il y ait développement, il faut qu'une proportion élevée de la population poursuive des études secondaires. Il serait donc utile de préciser ce que l'enseignement secondaire doit faire pour préparer les jeunes à la vie adulte.

Dès lors qu'on envisage l'éducation comme un processus devant se poursuivre tout au long de la vie, on est amené à reconsidérer aussi bien les contenus que l'organisation de l'enseignement secondaire. Sous la pression des exigences du marché du travail, la durée de la scolarité tend à s'allonger (Delors *et al.*, 1996, p. 137-138).

Plus loin, les auteurs notent que :

le principe de l'éducation permanente doit ouvrir des possibilités plus vastes d'accomplissement personnel et de formation après l'éducation de base, en permettant notamment aux adultes de retourner dans le système formel. Il est certain qu'on ne saurait s'interroger valablement sur l'enseignement secondaire sans envisager également les possibilités d'éducation à offrir aux adultes. L'idée d'un « crédit de temps d'éducation » utilisable tout au long de la vie pourrait faciliter l'élaboration d'une politique centrée sur les modalités pratiques du retour en formation de personnes ayant interrompu leur scolarité dans leur jeunesse ; parmi les questions à examiner, citons celles des congés d'études, de la reconnaissance des compétences, de la certification des expériences d'apprentissage non formelles et des passerelles entre diverses filières éducatives.

Il est donc possible, dans le contexte de l'éducation permanente, de relier l'enseignement secondaire aux trois grands principes que sont la diversité des formations, l'alternance à développer entre l'étude et une activité professionnelle ou sociale, et la recherche d'améliorations qualitatives (*ibid.*, p. 139).

Le rapport Delors analyse les grandes « tensions à surmonter », alors que pays et individus impriment à leurs efforts sur le plan éducatif d'autres directions, en un temps de bouleversement planétaire :

Il convient d'affronter, pour mieux les surmonter, les principales tensions qui, pour n'être pas nouvelles, sont au cœur de la problématique du XXI^e siècle :

- La tension entre le global et le local : devenir peu à peu citoyen du monde sans perdre ses racines et tout en participant activement à la vie de sa nation et des communautés de base [...].
- La tension entre tradition et modernité relève de la même problématique : s'adapter sans se renier, construire son autonomie en dialectique avec la liberté et l'évolution de l'autre, maîtriser le progrès scientifique.
- La tension entre le long terme et le court terme, nourrie aujourd'hui par une domination de l'éphémère et de l'instantanéité, dans un contexte où le trop-plein d'informations et d'émotions sans lendemain ramène sans cesse à une concentration sur les problèmes immédiats. Les opinions veulent des réponses et des solutions rapides, alors que beaucoup de problèmes rencontrés nécessitent une stratégie patiente, concertée et négociée de la réforme.
- La tension entre l'indispensable compétition et le souci de l'égalité des chances. C'est ce constat qui nous a conduits [...] à reprendre et à actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit.
- La tension entre l'extraordinaire développement des connaissances et les capacités d'assimilation par l'homme.
- Enfin, et il s'agit là aussi d'un constat éternel, la tension entre le spirituel et le matériel (*ibid.*, p. 12-13).

Le rapport, dans sa substance, s'évertue par ailleurs à montrer les implications de ces aspects et, en particulier, l'équilibre entre certaines polarités : internationalisme et importance du local, modernité technologique et préservation culturelle, développement personnel et cohésion sociale.

Il est essentiel de maintenir un équilibre convenable entre les tensions citées si nous voulons nous garder d'une conception étroite de la nature et de la valeur de l'enseignement secondaire. Un tel équilibre est indispensable pour éviter de réduire la contribution de l'éducation à ses seules fins utilitaires, comme si son rôle était avant tout de fournir des compétences pour le monde du travail ou de préparer des citoyens à participer, même passivement, à la vie politique de leur communauté. L'enseignement secondaire devrait être beaucoup plus que la formation de compétences ou la simple instruction civique : sa mission devrait consister à développer et à rendre autonome toute la personne humaine. C'est cette conception holistique de l'éducation que synthétise la Commission Delors en nommant les quatre piliers de l'éducation évoqués plus haut.

Il semble donc important que les mesures visant à rénover, à diversifier et à réformer l'enseignement secondaire intègrent ces messages essentiels et clairs du rapport Delors.

* * *

Les articles réunis dans ce dossier sur le thème de « La réforme de l'enseignement secondaire » traitent un grand nombre des questions et des préoccupations centrales

évoquées ici. Celles-ci sont à l'heure actuelle abordées aussi bien par les gouvernements que par les décideurs, les chercheurs et les praticiens de l'éducation désireux de renforcer et de moderniser l'enseignement secondaire afin de répondre aux défis et aux incertitudes de l'avenir.

Références

- Delors, J. *et al.* 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- UNESCO. 1999. *Secondary education and youth at the crossroads* [L'enseignement secondaire et la jeunesse à la croisée des chemins]. Bangkok, UNESCO.
- . 2000. *Rapport mondial sur l'éducation 2000 : le droit à l'éducation*. Paris, UNESCO.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LA CRISE DU MARCHÉ DU TRAVAIL EN AMÉRIQUE LATINE

*Daniel Filmus*¹

Introduction

L'article qu'on va lire vise à apporter une contribution au débat sur les rapports traditionnellement conflictuels entre l'éducation et l'emploi.

L'un des reproches les plus souvent faits à l'éducation est de ne pas pouvoir répondre aux demandes venant du marché du travail. Au sein du système d'éducation, c'est incontestablement sur l'enseignement secondaire que se concentrent ces critiques. Le double fait qu'il se soit déconnecté à la fois des connaissances et des compétences exigées par le monde du travail moderne, et qu'il ait parallèlement perdu la capacité d'assurer l'accès à l'enseignement supérieur, est l'une des principales causes d'une crise qui a été définie à maintes reprises comme une crise d'« identité » (Ibarrola et Gallart, 1994). Dans cette perspective, c'est le système d'éduca-

Langue originale : espagnol

Daniel Filmus (Argentine)

Licencié en sociologie de l'Université de Buenos Aires (UBA), titulaire d'une maîtrise d'éducation de l'Université fédérale Fluminense (Rio de Janeiro) et spécialiste de l'éducation des adultes, M. Filmus est actuellement Secrétaire à l'éducation dans le gouvernement de la ville de Buenos Aires. Professeur titulaire de sociologie à l'Université nationale de Buenos Aires et chercheur à l'UBA et au Conseil national de la recherche scientifique et technique (CONICET), il est aussi membre du Conseil consultatif de l'éducation de base au Ministère argentin de l'éducation. Ancien directeur de la faculté latino-américaine des sciences sociales, il a été consultant et conseiller auprès de différentes organisations nationales et internationales. Il a reçu le premier prix de l'Académie nationale d'éducation pour son ouvrage, *Educación y empleo en el marco de la globalización* [Éducation et emploi dans le contexte de la mondialisation] (2000). Courrier électronique : dfilmus@buenosaires.gov.ar

tion, décalé par rapport aux nouveaux besoins de formation que suppose l'emploi, qui serait le principal responsable de cette déconnexion.

Il est clair que ces critiques venant des acteurs du marché du travail reposent pour une grande part sur des réalités. Dans le cadre d'autres travaux de recherche, nous nous sommes attachés à analyser les difficultés ayant précisément pour cause l'éducation qui ont empêché l'enseignement secondaire de progresser au rythme auquel les transformations de la production s'imposaient dans les secteurs modernes de l'économie. Cela dit, les critiques qui imputent aux seules lacunes de l'enseignement secondaire le fait qu'il ne soit plus relié au marché du travail sont, à tout le moins, partiales.

Nous nous proposons, dans les pages qui suivent, d'analyser le problème dans une optique différente. En nous plaçant du point de vue du système d'éducation, nous commencerons par étudier l'évolution de la demande de main-d'œuvre. Nous nous demanderons dans quelle mesure le modèle de développement observé dans les pays latino-américains favorise une organisation du marché du travail qui limite dans la pratique la possibilité de promouvoir un enseignement secondaire de qualité pour tous. En d'autres termes : pour quels types d'emploi ce marché du travail a-t-il traditionnellement eu besoin et a-t-il actuellement besoin de la formation qu'assure l'enseignement secondaire ? Comment les processus de mondialisation, les récents progrès scientifiques et technologiques appliqués aux procédés de production et les réformes structurelles mises en œuvre dans le cadre des politiques économiques procédant du Consensus de Washington ont-ils pesé sur les rapports entre l'enseignement secondaire et le monde du travail en Amérique latine ? Devant la polarisation toujours croissante du marché du travail, quels ont été les gagnants et les perdants ?

La dégradation du marché de l'emploi observée ces dernières décennies en Amérique latine, sa tendance à céder du terrain au secteur informel, à se polariser et à se faire de plus en plus précaire, son influence déterminante sur la répartition de plus en plus inégale des revenus imposent une redéfinition du rôle de l'enseignement secondaire et une nouvelle attitude devant les demandes réelles du marché du travail.

La perte d'identité et la crise actuelle de l'enseignement secondaire tiennent-elles au fait qu'il est déconnecté du marché du travail ou, au contraire, qu'il s'est adapté aux caractéristiques de son évolution ? Vu la conjoncture difficile que le nouvel ordre économique mondial et la mondialisation imposent aux pays latino-américains, l'enseignement secondaire peut-il jouer un rôle important dans le processus de démocratisation tendant à assurer des débouchés professionnels intéressants à tous les citoyens ?

Dans un texte récent (1998), inversant l'affirmation traditionnelle de l'importance de l'éducation dans le combat contre les inégalités, Juan Carlos Tedesco posait la question suivante : quel degré de justice sociale faut-il atteindre pour que l'éducation remplisse effectivement sa mission égalisatrice ? Dans le même ordre d'idées, nous voudrions, nous aussi, inverser ici la question de savoir comment relier l'enseignement secondaire et le marché du travail : quelles conditions minimales doivent

remplir les demandes du marché du travail pour que l'objectif de la mise en place d'un enseignement secondaire de qualité pour tous les jeunes de la région puisse se réaliser ?

Dans les considérations finales du présent article, nous répondrons à cette question en définissant les principales difficultés et défis auxquels il faut faire face en ce début de siècle — en ce qui concerne tant les stratégies visant l'enseignement secondaire que l'ensemble des politiques publiques — pour aborder les relations entre éducation et travail dans une perspective globale qui ouvre la voie à un nouveau type de relations permettant de démocratiser les apports et les potentialités de la mondialisation et du progrès scientifique et technologique, en les mettant au service non pas des seuls intérêts d'un secteur de la société, mais de la population tout entière.

L'inégalité devant l'éducation en Amérique latine

Les années 90 ont dissipé l'illusion qui voulait que la croissance économique doive nécessairement entraîner une amélioration des structures de l'emploi et de la répartition des revenus. En dépit de la croissance du PIB (3,5 % l'an), le processus de détérioration du marché latino-américain du travail, qui s'était engagé au cours de la « décennie perdue », s'est poursuivi. D'une part, le marché s'est rétréci, en augmentant moins que la population économiquement active ; d'autre part, il s'est polarisé, l'écart se creusant entre les différents types d'activités (Organisation internationale du travail, 1999). Les thèses suivant lesquelles la récente insertion dans l'économie mondialisée allait créer des conditions de compétitivité systématique (CEPAL-UNESCO, 1992), conduisant nécessairement à une amélioration profonde et généralisée des qualifications de tous les actifs, ne se sont pas vérifiées dans les faits. Les secteurs où l'augmentation de la productivité a eu pour effet des améliorations sensibles des conditions de travail, en particulier ceux qui sont liés au commerce international et aux services de base, se sont montrés incapables d'intégrer d'importants effectifs de main-d'œuvre.

Dans ce contexte, les signaux qu'a adressés le marché du travail à l'éducation ont été très contradictoires. D'une part, il a exercé une forte pression en faveur d'une augmentation de la durée de la scolarité en général et de celle des jeunes en particulier. En premier lieu, pour des raisons que nous pourrions qualifier de « véritables », c'est-à-dire correspondant à des demandes d'éducation provenant de la partie de l'économie qui est parvenue à s'intégrer dans le marché mondial, et qui a également transformé ses modèles technologiques et institutionnels afin de remplacer un emploi extensif de main-d'œuvre semi-qualifiée par un recours intensif à un personnel très qualifié (Gitahy, 1994). À ces exigences s'ajoutent celles de certains secteurs de l'État, entreprises productrices de biens et services destinés au marché intérieur, et même une partie du secteur informel en voie de modernisation, surtout celle qui est en liaison avec les micro-entreprises. Tous ces secteurs demandent des travailleurs possédant des compétences qui, comme la polyvalence, la créativité, le maniement correct de la langue maternelle et d'au moins une langue étrangère, l'informatique et la communication, le travail en équipe, l'aptitude au changement et

l'apprentissage permanent, ne peuvent être acquises que grâce à un nombre d'années de scolarité plus élevé.

En second lieu, pour des raisons que nous pourrions dénommer « bâtardes », qui se rattachent davantage aux modes de sélection des travailleurs par les employeurs issus des caractéristiques nouvelles du marché du travail. Il est évident que la diminution des perspectives d'emploi a suscité une compétitivité accrue pour l'obtention d'un meilleur poste de travail. L'avantage relatif d'un allongement de la scolarité s'est accentué. Ainsi le diplôme de l'enseignement supérieur est devenu le principal passeport pour accéder aux secteurs modernes de l'économie, et en particulier aux postes de travail intéressants (Filmus, 1999). Parallèlement, l'augmentation de l'offre d'une main-d'œuvre plus longuement scolarisée face à la rigidité de la demande a engendré le phénomène de la « file d'attente » (Carnoy, 1982). Cette image signifie que la suroffre a permis aux employeurs de pouvoir exiger des qualifications supérieures à celles que demandait le poste à pourvoir, afin d'écarter les candidats qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre leurs études. Le chômage, les activités informelles et les emplois les plus précaires, tel est désormais le sort que l'on peut prévoir pour ceux qui ont quitté avant l'heure le système d'éducation. D'autre part, le système a également reçu des signaux peu propices à un allongement vertigineux de la scolarité postprimaire, signaux intimement liés à la détérioration du marché de l'emploi et de la répartition des revenus. Le modèle de développement appliqué a donné naissance à une économie dualisée au plus haut point où les secteurs qui ont dû relever le défi d'accroître sensiblement la productivité se sont transformés en « îlots » de haute technologie dans un contexte où les structures de production avaient fort peu changé. On a pu satisfaire les besoins de ce secteur de l'économie en offrant une éducation de qualité à une faible fraction de la population. Les demandes des citoyens visant à l'allongement de la scolarité ont été certes importantes, mais aussi bridées par l'augmentation de la pauvreté et de la vulnérabilité de larges secteurs de la société. Du fait de la dégradation de leur situation socio-économique, bien des familles n'ont pu éviter aux jeunes d'avoir à procurer des revenus au foyer, les privant par là même de la possibilité de poursuivre leurs études. En revanche, les nouvelles couches de la société, qui, malgré les difficultés, sont parvenues à accéder à l'enseignement secondaire, se sont vu offrir des services éducatifs de qualité médiocre dans la majorité des cas. Ainsi s'est confirmée l'existence de circuits éducatifs de qualité différente suivant le secteur de la population auquel ils s'adressent. D'où la formation de véritables sous-systèmes, dont chacun a défini ses propres critères d'apprentissage, d'évaluation et même de sanction des études.

Du fait de ces pressions contradictoires du marché du travail, la région a connu deux évolutions complémentaires au cours des deux dernières décennies : a) une expansion du système d'éducation relativement lente par rapport au reste du monde ; b) un développement de la scolarisation qui s'est accompagné d'une augmentation de l'inégalité des perspectives d'accès à l'éducation des différentes strates sociales.

Au début des années 70, l'Amérique latine affichait un niveau d'instruction qui correspondait à son degré de développement. Au milieu des années 90, en revanche, elle a :

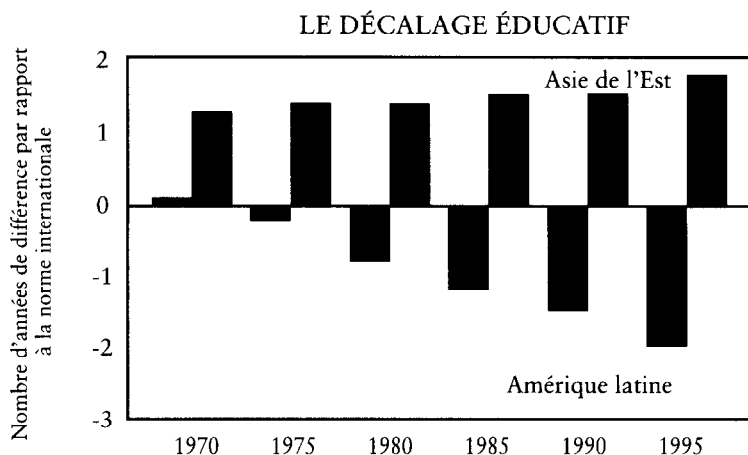
à peine atteint 5,2 années d'enseignement, deux de moins que l'on ne pouvait espérer pour son niveau de développement et quatre de moins que les pays de l'Asie du Sud-Est au développement analogue (voir le graphique 1). Cette faille de l'éducation pour l'ensemble de la région s'est accompagnée en outre d'une inégalité croissante des perspectives éducatives, si bien que l'écart moyen s'est constamment creusé durant cette période (voir le graphique 2) (Londoño et Székely, 1999, p. 215).

Ces deux évolutions, croissance relativement lente des inscriptions et augmentation de l'inégalité dans la répartition de l'éducation, sont les constats qu'a présentés une récente étude de la Banque interaméricaine de développement (BID). Celle-ci indique dans cette étude que, au cours des dernières décennies, le rythme moyen de croissance de l'éducation s'est établi en Amérique latine à 0,9 % par an. Dans la même période, les pays de l'Asie de l'Est ont enregistré une croissance annuelle de 3 %. En ce qui concerne l'inégalité, il souligne que, à mesure qu'augmentait le taux moyen d'éducation, le niveau de dispersion normal de celle-ci a été atteint, puis dépassé et que, à partir des années 80, « l'éducation a été plus mal répartie en Amérique latine que ne pouvait le justifier le processus normal d'évolution » (BID, 1998, p. 51).

L'évolution de l'enseignement secondaire

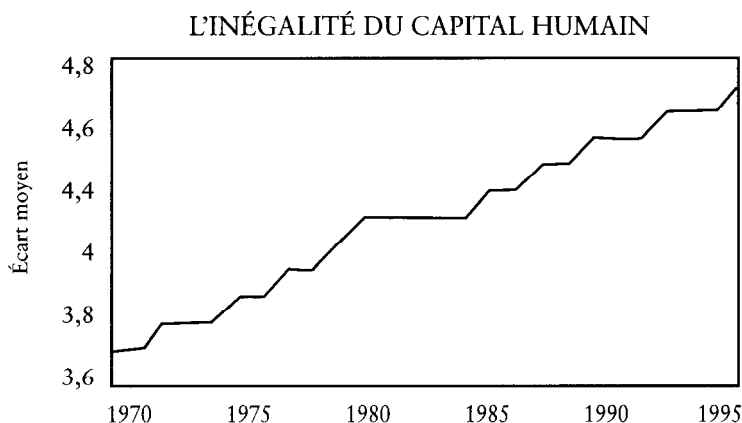
Nous l'avons vu, un marché du travail qui se détériore, se rétrécit et se polarise, et une répartition des revenus de plus en plus régressive vont de pair avec une croissance plus lente qu'on ne l'attendait de l'éducation, elle-même répartie de façon toujours plus inégale. Il est clair que la polarisation a surtout nui à ceux qui ont passé moins de temps dans le système d'éducation, et qu'elle a concentré les revenus et entraîné des améliorations dans les groupes qui accèdent à l'enseignement supérieur. Or, de quel côté de cette polarisation se trouvent ceux qui vont jusqu'à

GRAPHIQUE 1.



Source : Londoño et Székely, 1998.

GRAPHIQUE 2.



Source : Londoño et Székely. 1998.

la fin de leurs études secondaires ? Quelles conséquences a ce phénomène sur leur insertion professionnelle ? Nous allons tenter, à partir de quelques données empiriques, d'analyser le rôle de l'enseignement secondaire dans cette réalité nouvelle.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EST DE PLUS EN PLUS NÉCESSAIRE

Un ensemble d'études montre que le certificat de sortie de l'enseignement secondaire est toujours plus nécessaire pour accéder au marché du travail et en particulier pour accéder à des emplois intéressants ou relevant du secteur moderne de l'économie. Certaines de ces études soulignent les aspects que nous avons tout à l'heure qualifiés de « véritables » et qui touchent les compétences et les connaissances qu'exigent les procédés de production modernes et les nouvelles formes d'organisation du travail. Il faut en effet des niveaux d'instruction plus élevés pour participer aux évolutions technologiques et sociales qui s'observent à l'intérieur des entreprises (Bailey et Eicher, 1994 ; Braslavsky, 1999). D'autres travaux en revanche, sans négliger pour autant ces éléments, intègrent à l'analyse les conséquences des processus « bâtarde » qui se rattachent davantage à la relation « offre-demande » sur le marché du travail. Ils s'intéressent en particulier à l'importance croissante des études secondaires dans le cadre des phénomènes mentionnés ci-dessus de dévaluation des qualifications, de « fuite en avant » et de « file d'attente » (Filmus, 1999).

Il est évident que c'est avant tout sous l'influence de ces deux réalités que le brevet d'études secondaires est en train de devenir le minimum requis pour accéder à des postes de travail satisfaisants. Une récente étude de la Commission économique pour l'Amérique latine (CEPAL, 1997) permet d'analyser en détail le rôle déterminant que joue chez les jeunes de 20 à 29 ans le fait d'avoir bénéficié de douze années d'enseignement, ou plus, pour occuper des emplois intéressants.

En classant les activités en fonction du niveau de bien-être auquel elles permettent d'accéder, le document précité de la CEPAL montre que, tant en milieu urbain

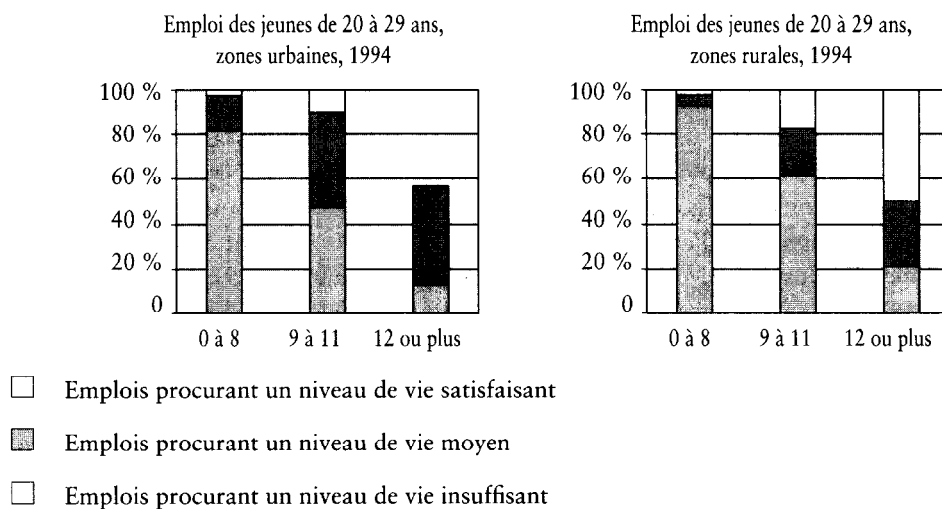
que rural, seuls ceux qui ont eu la possibilité de suivre douze années d'études ou davantage peuvent le plus souvent accéder aux emplois qui assurent un niveau de vie satisfaisant ou moyen² (voir le graphique 3). En dépit de la forte corrélation observée entre le nombre d'années de scolarité et la qualité des emplois, on doit noter qu'il y a parmi ceux qui accèdent à des postes n'assurant pas un niveau de vie satisfaisant un noyau de travailleurs dont le niveau d'instruction est élevé. Cette particularité fera l'objet d'une analyse ci-après.

La BID est parvenue à des conclusions analogues dans une analyse économique qu'elle a réalisée en 1999 à partir d'une étude de la pauvreté et de l'inégalité de la répartition des revenus dans six pays d'Amérique latine en fonction du rôle que jouent les avoirs. En effet, conclut-elle, « l'inégalité est le reflet d'une répartition très irrégulière des avoirs générateurs de revenus, le plus important d'entre eux étant le capital humain ». D'après l'analyse comparée qu'elle fait de ceux qui parviennent à terminer leurs études secondaires et supérieures par rapport à ceux qui ne le peuvent pas, elle estime que le principal avantage réside en ce que « l'augmentation des rendements des actifs de l'éducation n'est pas linéaire, mais fonction de la taille du patrimoine [...] ce qui oblige les pauvres dont le niveau d'instruction est plus faible à utiliser leurs actifs à un taux moindre » (Attanassio et Székely, 1999).

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EST DE PLUS EN PLUS INSUFFISANT

La coïncidence du rétrécissement des perspectives d'emploi, en particulier de celles qui sont intéressantes, et de l'augmentation de la part de la population latino-américaine qui mène à leur terme des études secondaires engendre un étonnant paradoxe :

GRAPHIQUE 3. Qualité des emplois selon les années de scolarité



Source : CEPAL, 1997, d'après des tableaux spécialement établis dans le cadre des enquêtes effectuées auprès des ménages des différents pays considérés.

alors même que l'enseignement secondaire voit son importance croître pour l'accès à l'emploi, il permet de moins en moins d'assurer à tous ceux qui l'ont suivi jusqu'au bout la possibilité d'être employé dans les branches intéressantes. Il ressort des informations disponibles que le pourcentage de chômeurs dont la scolarité est de douze ans, ou plus, a augmenté entre 1990 et 1997 par rapport au total des chômeurs dans dix des quinze pays de la région pour lesquels on dispose d'indications. La raison pour laquelle, dans des pays comme le Chili, le Panama ou l'Équateur, près de la moitié des jeunes chômeurs ont terminé leurs études secondaires (CEPAL, 1998) tient à l'augmentation du nombre de diplômés du secondaire par rapport à une croissance plus lente du marché du travail. Parallèlement, en 1997, le taux de chômage de ceux qui avaient un bagage de dix à douze années d'études était supérieur au taux national dans quinze des seize pays de la région. Le « chômage des diplômés » qui va croissant dans les pays développés et l'existence d'un groupe de « surnuméraires » venant de l'enseignement secondaire, et même du supérieur, ont été étudiés par différents auteurs (Castells, 1997 ; Fitoussi et Rosanvallón, 1996) qui rattachent directement ce phénomène à la nouvelle configuration des marchés du travail depuis les restructurations de la production accompagnant les changements intervenus dans les technologies et l'organisation de la production à la fin du xx^e siècle. Dans la plupart des cas, il s'agit de pays sur le point de parvenir à l'enseignement secondaire pour tous et qui offrent des possibilités de couverture sociale et de recyclage pendant des périodes de chômage généralement plus courtes. En Amérique latine, le chômage de ceux qui ont mené à leur terme des études secondaires présente des caractéristiques très différentes. D'une part, il ne touche pas seulement les pays qui, fût-ce de façon limitée, ont connu des changements importants dans les structures de production à partir de l'introduction de technologies modernes et qui présentent un taux de scolarisation secondaire relativement élevé, comme le Chili et l'Argentine ; il touche aussi les pays où l'impact des nouvelles technologies est très réduit et où le taux d'inscription dans le secondaire est faible et ne dépasse pas 50 % (c'est le cas notamment de la République dominicaine, du Paraguay, du Nicaragua ou d'El Salvador). D'autre part, il n'existe pour ainsi dire pas de politiques officielles de protection sociale ou de reconversion professionnelle pour ces groupes. Il est intéressant de noter qu'un noyau important de diplômés de l'enseignement secondaire « paupérisés » a commencé de figurer dans la catégorie des personnes « vulnérables », puisque, par leur précarité professionnelle et l'absence de protection sociale, ils risquent de venir étendre la « zone d'exclusion » (Minujim et Kessler, 1995 ; Minujim, 1999).

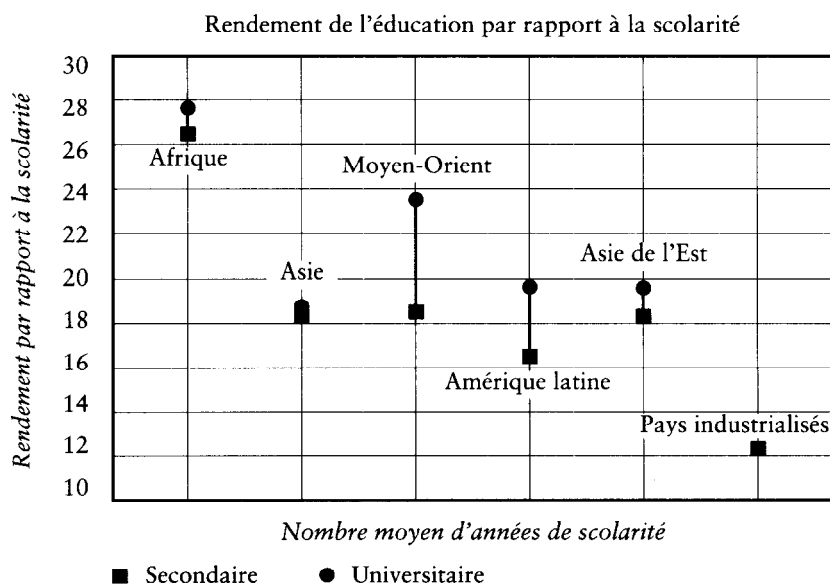
En ce qui concerne le type d'activité auquel accèdent les diplômés de l'enseignement secondaire, nous ne disposons pas de données comparatives récentes qui permettent d'analyser la détérioration de leur situation professionnelle. Les recherches réalisées au cours des dernières années nous donnent quelques indications pour l'Argentine et l'Uruguay. En Argentine, de 1990 à 1999, ils sont passés de 29,6 % à 36,7 % dans le secteur informel (Filmus et Miranda, 1999). Pour l'Uruguay, une étude auprès des jeunes ayant suivi des études secondaires a montré que, dans la tranche d'âge 20-29 ans, plus de 60 % de ceux qui travaillaient n'étaient pas en mesure d'entretenir une famille (Katzman, 1999).

Même sans disposer de données précises, on peut estimer que dans l'ensemble de la région une proportion croissante d'anciens élèves du secondaire se trouve dans le secteur informel ou en situation de sous-emploi. Pour se rapprocher de cette réalité, on peut se reporter au graphique 3. On y constate que 15 % de la population urbaine et 23 % de la population rurale avec douze années et plus de scolarité ont des emplois qui ne leur assurent pas un niveau de vie satisfaisant.

On peut aussi aborder la dégradation des postes occupés après la fin des études secondaires en analysant les taux de rendement. Bien qu'il s'agisse d'un type d'étude dont la valeur est controversée, actuellement, l'analyse des taux de rendement de l'enseignement secondaire en Amérique latine paraît correspondre aux tendances dégagées jusqu'ici s'agissant de la dévalorisation relative de ses diplômés sur le marché. Une récente étude de la BID (1998) montre que les taux de rendement du secondaire (11 %) ont baissé pour s'établir presque au niveau de ceux du primaire (10 %), et que l'écart avec l'enseignement supérieur s'est creusé (18 %). Une analyse comparée de ces taux par rapport à ceux qui sont enregistrés dans d'autres régions du monde permet d'observer que l'Amérique latine présente des taux de rendement plus proches de ceux des pays développés que toute autre région du monde, même les pays de l'Asie de l'Est, où la proportion de diplômés du secondaire sur le marché du travail est plus forte (voir le graphique 4).

La baisse du rendement de l'enseignement secondaire est caractéristique des pays où ce niveau est quasiment accessible à tous, puisque les activités qui demandent peu de qualifications, et ont à ce titre une productivité et des salaires plus faibles,

GRAPHIQUE 4.



Source : Psacharopoulos (1994), dans : *América frente a la desigualdad* [L'Amérique face à l'inégalité], BID, 1999.

doivent également être confiées à des diplômés du secondaire. Dans notre cas, nous l'avons vu, loin de tenir à la généralisation de l'instruction, ce phénomène est lié à la détérioration du marché de l'emploi. D'où, notamment, deux risques principaux. D'abord, l'importance du calcul des taux de rendement dans la définition des investissements consacrés à l'éducation. Bien souvent, les perspectives des organismes de financement internationaux et celles des gouvernements eux-mêmes sont influencées par des notions de strict économisme qui, devant la pénurie des ressources, pourraient inciter à ne pas investir dans le capital humain dans des secteurs ou des niveaux d'éducation où les prévisions de rendement économique ne le justifieraient pas. Ainsi, on risquerait de manquer de ressources pour financer l'expansion de l'enseignement secondaire (Filmus, 1999). Second danger : les attentes des fractions de la population les plus démunies de la région. Si ces dernières se rendent compte que la principale prime économique de l'éducation s'obtient à l'issue des études supérieures, l'inégalité devant l'éducation pourrait augmenter encore. Car seuls chercheraient à faire des études secondaires les groupes qui, par la suite, pourraient accéder à l'enseignement supérieur et y terminer leur cursus. D'après le rapport mentionné ci-dessus, ce serait déjà le cas : « En Amérique latine, le modèle de rendement de l'éducation conduit à la stratification de celle-ci, du fait qu'il incite fort peu à progresser dans l'éducation de base, à moins d'avoir la possibilité d'accéder à l'enseignement universitaire. Le faible pourcentage de la population qui parvient à l'enseignement secondaire va dans le sens de cette interprétation » (BID, 1998, p. 55).

CROISSANCE INSATISFAISANTE ET INÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

À la lumière de tout ce qui précède, on peut saisir l'influence de la détérioration du marché de l'emploi et de la répartition des revenus sur deux des phénomènes qui montrent les limites de l'expansion d'un enseignement secondaire de qualité pour tous. Le premier tient à ce que, en dépit de l'augmentation continue des inscriptions, le pourcentage de diplômés du secondaire continue d'être faible, tant par rapport aux autres niveaux d'éducation que par rapport à d'autres régions du monde (Caillods et Hutchinson, à paraître). Le second réside dans l'inégalité des chances qu'ont les différentes strates sociales de faire des études secondaires et de les terminer.

L'essor de l'enseignement secondaire enregistré dans les deux dernières décennies n'a pas pu transformer en profondeur la structure de l'éducation que connaît la population de la région : « La disproportion entre les effectifs de l'enseignement primaire et ceux du secondaire est un trait qui distingue l'Amérique latine de toutes les autres régions du monde [...]. C'est la région où le pourcentage de travailleurs ayant quelque instruction primaire est le plus élevé et, après l'Afrique subsaharienne, celle où le pourcentage de travailleurs qui ont fait des études secondaires est le plus faible » (BID, 1999, p. 39). Par rapport aux pays de l'Asie du Sud-Est, cette disproportion est encore plus nette. En Amérique latine, le pourcentage de la population de plus de 25 ans passée par le primaire ou le supérieur est plus élevé. En revanche,

en ce qui concerne celle qui a suivi un enseignement secondaire complet ou incomplet, son pourcentage atteint dans les pays de l'Asie de l'Est 28 % contre 16,9 % pour l'Amérique latine. Si l'on considère les inscriptions dans le secondaire à l'heure actuelle, cette différence subsiste. Tandis que, dans la majorité des pays latino-américains, les taux de scolarisation à ce niveau s'établissent entre 45 et 55 %, dans les pays nouvellement industrialisés, ce pourcentage varie de 70 à 88 % (Infante et Tokman, 1998). C'est dans cette faible représentation des diplômés de l'enseignement secondaire qu'il faut trouver l'une des principales causes de l'extrême inégalité de la répartition des années de scolarité dans la région.

Par ailleurs, la possibilité de mener à leur terme des études secondaires continue d'être un privilège auquel seules peuvent aspirer dans des proportions non négligeables les couches sociales aux revenus les plus élevés. Les différences dans les pourcentages de diplômés, enregistrées entre les groupes qui se situent dans les divers déciles de revenus, sont éloquentes. Si nous considérons la population âgée de 20 à 25 ans, nous pouvons voir que, dans près de la moitié des pays latino-américains, seul un sur dix des jeunes faisant partie des 20 % les plus démunis est parvenu à terminer des études secondaires. Si nous élargissons notre optique aux 50 % les plus pauvres, cette proportion s'élève à un sur cinq (voir le tableau 1).

TABLEAU 1. Taux de scolarité secondaire complète chez les jeunes de 20 à 25 ans par niveau de revenu

Pays	Déciles										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Argentine ¹	13	17	27	31	42	51	54	65	68	92	50
Bolivie ²	51	48	55	52	59	60	60	64	65	83	61
Brésil	2	3	6	9	12	16	22	32	46	73	23
Chili	23	31	35	44	50	56	65	74	80	83	56
Costa Rica	10	10	11	14	13	18	29	42	44	70	30
El Salvador	8	6	10	9	14	15	27	35	47	69	27
Équateur	14	15	18	29	26	33	40	46	49	73	36
Honduras	2	3	4	4	9	11	15	23	35	50	18
Mexique	4	9	12	16	18	26	32	39	53	70	32
Nicaragua	3	2	8	8	16	14	15	22	25	43	17
Panama	11	16	30	33	41	47	57	66	72	84	49
Paraguay	0	2	3	5	4	11	20	34	41	62	23
Pérou	33	32	36	48	51	60	65	75	82	87	61
Uruguay (2)	16	21	24	35	35	43	46	51	63	72	42
Venezuela	15	17	26	24	31	32	44	48	53	74	40

1. L'enquête en Argentine ne porte que sur le Grand Buenos Aires.

2. Les enquêtes en Bolivie et en Uruguay ne portent que sur des villes.

Source : BID, 1999.

La dégradation du marché de l'emploi, assortie d'une répartition plus régressive des revenus et d'un développement limité de l'éducation, crée des conditions défavorables à la mobilité sociale vers le haut, mobilité qui fut une possibilité réelle pour d'importantes fractions de la société avant la crise des années 80. Il semble que la concentration des meilleurs emplois, des niveaux de revenus les plus élevés et du plus grand nombre d'années de scolarité sur certains groupes sociaux, ramène la situation à des modèles de stratification plus liés au système de classe (au sens wébérien), où les possibilités de promotion sociale sont fortement conditionnées par l'origine. Les études consacrées à la mobilité intergénération au sein du monde de l'éducation montrent que l'allongement de la scolarité ne permet qu'à un pourcentage limité de jeunes de dépasser le niveau d'instruction des parents. Ceux de 20 à 24 ans ne sont que 31 % dans les zones urbaines et 11 % dans les zones rurales à aller au-delà du niveau de leurs parents et, parallèlement, à acquérir un capital d'éducation de base de douze années de scolarité. 47 % des jeunes urbains et 75 % des ruraux ne dépassent pas le niveau d'études de leurs parents et ne parviennent pas non plus à un minimum d'éducation de base. Par ailleurs, seuls 20 % des jeunes dont les parents n'ont pas terminé leurs études primaires parviennent à achever le niveau secondaire, tandis que ce pourcentage dépasse 60 % lorsque les parents ont suivi au moins dix années d'études (CEPAL, 1997).

La cristallisation du phénomène de la fracture éducative, on l'a vu, interdit de penser que l'accès à un même nombre d'années d'études correspond nécessairement à une éducation de même qualité. En effet, il ressort de nombreuses analyses que ce sont les enfants et les jeunes dont les parents ont eu une scolarité plus courte qui reçoivent une éducation plus médiocre. Par ailleurs, l'origine sociale et le parcours scolaire influent aussi, plus tard, sur les revenus tirés du travail, puisque, pour les jeunes issus de familles possédant de meilleurs réseaux de relations, ces données « se traduisent en moyenne par 30 % de revenus de plus, même s'ils travaillent dans les mêmes catégories professionnelles et ont des niveaux d'instruction analogues » (CEPAL, 1997, p. 84).

Conclusions

À ce stade de l'analyse, on peut reconnaître qu'il y a contradiction entre l'idéal d'un enseignement secondaire généralisé de haute qualité, qui prépare tous ses diplômés à accéder à des emplois intéressants dans le secteur moderne de l'économie, et la configuration du marché du travail qu'a engendrée le modèle de développement appliqué en Amérique latine. Ainsi, au terme de cette réflexion sur l'évolution de la relation entre l'enseignement secondaire et le marché de l'emploi, nous pouvons revenir à certaines des questions soulevées dans l'introduction.

En premier lieu, la contribution de l'enseignement secondaire à la promotion sociale est fortement influencée par la dynamique propre au marché du travail durant la dernière décennie. Si le processus de détérioration a particulièrement affecté ceux qui ont suivi moins longtemps l'enseignement formel, il a également bloqué la capacité d'ascension d'une part importante des diplômés de l'enseignement secondaire.

Selon qu'ils peuvent ou non accéder à des emplois intéressants, au marché du travail classique ou informel, leurs options se sont diversifiées, une partie d'entre eux se trouvant dans des situations de vulnérabilité croissante. L'origine socio-économique, le niveau d'instruction de la famille et la qualité du parcours éducatif semblent déterminer le destin professionnel des diplômés.

En second lieu, cette analyse nous autorise à penser que les études secondaires sont de plus en plus nécessaires, car ceux qui ne les ont pas terminées restent presque totalement privés de la possibilité d'accéder à des emplois intéressants et en particulier à ceux du secteur moderne. Mais, en même temps, il est apparu qu'elles ne peuvent pas assurer l'accès à ces mêmes emplois. Tous les diplômés du secondaire n'accèdent pas au marché du travail et une bonne partie de ceux qui le font ne s'insèrent pas dans les secteurs où la productivité et les revenus sont les plus élevés. Il convient de souligner que cela tient beaucoup plus au type d'organisation du marché du travail, issu de l'impact des phénomènes de mondialisation et d'ouverture des économies aux pays producteurs de biens primaires et faiblement industrialisés, qu'à un « excès de l'offre » lié à une augmentation démesurée des inscriptions dans le secondaire.

En troisième lieu, il ressort des constatations faites qu'on peut sans doute critiquer l'enseignement secondaire de n'avoir pas su réaliser les transformations nécessaires pour dispenser massivement à ses élèves les compétences et les connaissances qu'exigent les secteurs modernes de l'économie. Mais, en aucune façon, il ne semble justifié de lui reprocher son inadéquation aux structures du marché du travail. Car précisément, n'offrir une éducation de grande qualité qu'à une partie de ses élèves est l'une des manières de s'adapter aux demandes réelles d'un marché de l'emploi toujours plus élitiste.

Enfin, l'analyse effectuée remet en question les approches qui font du manque d'éducation l'élément principal des questions que soulève l'emploi en Amérique latine. On peut dire que le panorama des deux dernières décennies montre l'échec des thèses suivant lesquelles, à partir de l'éducation (et même des politiques sociales), on pouvait mettre au point des stratégies qui contrecarrent efficacement les phénomènes d'exclusion et d'inégalité issus de l'application du nouveau modèle économique. « Ce que le modèle économique et le marché du travail n'offrent pas, le système d'éducation ne le dispense pas », pourrait être la principale conclusion de cette analyse.

Loin d'envisager avec pessimisme le rôle du système d'éducation, en particulier de l'enseignement secondaire, dans l'amélioration et la démocratisation du marché du travail, nous voulons ici souligner que, s'il s'avère nécessaire, il n'est pas suffisant. Il s'ensuit notamment et pour finir deux réflexions. Tout d'abord, il importe que les politiques de développement des chances, et celles qui contribuent à améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement secondaire, s'insèrent dans un ensemble de stratégies économiques, politiques et sociales propres à promouvoir un marché du travail qui intègre et qui puisse offrir massivement des emplois intéressants. Il faut ensuite revaloriser les fonctions de l'enseignement secondaire que nous n'avons pas abordés dans cette analyse. Le rôle du secondaire dans la formation de jeunes

qui soient sensibilisés aussi bien à l'éthique et à la tolérance qu'à la participation et à la solidarité est fondamental pour leur insertion dans la société démocratique. Mais il est également essentiel à leur capacité de porter un regard critique sur la réalité actuelle et partant de se situer comme protagonistes participant à l'édification d'une société qui offre à tous ses citoyens l'égalité des chances pour accéder à l'éducation et à un emploi digne.

Notes

1. Avec la collaboration de Mariana Moragues.
2. La CEPAL considère comme des activités procurant un niveau de vie satisfaisant celles qui assurent un revenu mensuel moyen représentant cinq à sept fois le seuil de pauvreté ; elle estime être des activités menant à un niveau de vie moyen celles qui garantissent entre trois et quatre fois le seuil de pauvreté ; quant aux activités qui sont considérées par elle comme menant à un niveau de vie insuffisant, ce sont celles qui dégagent un revenu moyen représentant entre deux et trois fois seulement le seuil de pauvreté (CEPAL, 1997).

Références

- Attanasio, O. ; Székely, M. 1999. « Introducción : la pobreza en la América Latina. Análisis basado en los activos » [Introduction : la pauvreté en Amérique latine : analyse fondée sur les avoirs]. Dans : *Pobreza y activos en la América Latina*. El Trimestre Económico, Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- Bailey, T ; Eicher, Y. 1994. *Educación, cambio tecnológico y crecimiento económico* [Éducation, mutation technologique et croissance économique]. *Propuesta educativa* (FLACSO, Buenos Aires), n° 10.
- Banque interaméricaine de développement (BID). 1999. *América Latina frente a la desigualdad. Progreso económico y social en América Latina, Informe 1998-1999* [L'Amérique latine face à l'inégalité. Progrès économique et social en Amérique latine, Rapport 1998-1999]. Banque interaméricaine de développement, Washington, D. C.
- Braslavsky, C. 1999. *La educación secundaria en América Latina ¿ Cambio o inmutabilidad ?* [L'enseignement secondaire en Amérique latine : changement ou immutabilité ?]. IIPE, Buenos Aires, novembre. (Version préliminaire.)
- Caillods, F. ; Hutchinson, F. À paraître. *Aumentar la participación en educación en la educación secundaria en América Latina : diversificación y equidad* [Augmenter la participation éducative dans l'enseignement secondaire en Amérique latine : diversification et équité]. Paris, UNESCO.
- Carnoy, M. 1982. *Economía de la educación* [Économie de l'éducation]. Buenos Aires.
- Castells, R. 1997. *La metamorfosis de la cuestión social* [La transformation radicale de la question sociale]. Buenos Aires, Paidós.
- CEPAL. 1997. *Panorama social de América Latina* [Panorama social de l'Amérique latine]. Santiago du Chili, Nations Unies.
- . 1998. *Panorama social de América Latina* [Panorama social de l'Amérique latine]. Santiago du Chili, Nations Unies.
- CEPAL-UNESCO. 1992. *Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad* [Éducation et connaissance : l'axe de la transformation équitable de la production]. Santiago du Chili, Nations Unies.

- Filmus, D. ; Miranda, A. 1999. « América Latina y Argentina en los 90 : más educación, menos trabajo = más desigualdad » [L'Amérique latine et l'Argentine dans les années 90 : plus d'éducation, moins de travail = plus d'inégalité]. Dans : Filmus, D. (dir. publ.). *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires. FLACSO/EUDEBA.
- Fitoussi, J. P. ; Rosanvallón, P. 1996. *La nueva era de las desigualdades* [La nouvelle ère des inégalités]. Buenos Aires, Manantial.
- Gitahy, L. (dir. publ.). 1994. « Restructuración productiva, trabajo y educación en América Latina » [Restructuration de la production, travail et éducation en Amérique latine]. *Lecturas de educación y trabajo*, CIID-CENEP/CINTERFOR-OIT/IGUNICAMP/UNESCO), Brésil, n° 3.
- Ibarrola, M. de ; Gallart, M. A. 1994. « Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina » [Démocratie et productivité : les défis d'un nouvel enseignement moyen en Amérique latine]. *Lecturas de educación y trabajo* (UNESCO-OREALC/CIID-CENEP), Buenos Aires, n° 2.
- Infante, R. ; Tockman, V. 1998. *Crecimiento con empleo. La experiencia de los países latinoamericanos y del sudeste asiático* [Croissance avec emploi. L'expérience des pays d'Amérique latine et d'Asie du Sud-Est]. Lima, Pérou, OIT.
- Katzman, R. 1999. « Marginalidad e integración social en Uruguay » [Marginalité et intégration sociale en Uruguay]. Dans : Carpio, J. ; Novacovsky, I. (dir. publ.). *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires, FCE/SIEMPRO/FLACSO.
- Londoño, J. L. ; Székely, M. 1998. « Sorpresas distributivas después de una década de reformas. América Latina después de las reformas » [Les surprises de la répartition après une décennie de réformes : l'Amérique latine après les réformes]. *Pensamiento iberoamericano, revista de economía política* (Madrid, Fundación Centro de Estudios de América Latina/BID).
- Minujim, A. 1999. « “La gran exclusión”, en los noventa » [« La grande exclusion », dans les années 90]. Dans : Filmus, D. (dir. publ.). *Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires, FLACSO/EUDEBA.
- Minujim, A. ; Kessler, G. 1995. *La nueva pobreza en Argentina* [La nouvelle pauvreté en Argentine]. Buenos Aires, Planeta.
- Organisation internationale du travail. 1999. *Panorama de l'emploi*. Lima, Pérou, OIT.
- Tedesco, J. C. 1998. « Desafíos de las reformas educativas en América Latina » [Les défis des réformes de l'éducation en Amérique latine]. *Propuesta educativa* (FLACSO-Argentina/Ediciones Novedades Educativas), Buenos Aires, n° 19.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

FINANCER L'EXPANSION DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DANS LES PAYS
EN DÉVELOPPEMENT¹

Keith Lewin et Françoise Caillods

Suite à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous qui s'est tenue en 1990 à Jomtien, de nombreux pays en développement ont réussi à améliorer les taux de scolarisation et d'achèvement des études en éducation de base. L'accroissement du nombre de jeunes pouvant prétendre poursuivre leurs études dans le secondaire ne

Langue originale : anglais

Keith Lewin (Royaume-Uni)

Professeur d'éducation à l'Université du Sussex et Directeur du Centre pour l'éducation internationale, il a travaillé dans de nombreux pays d'Afrique et d'Asie au cours des vingt-cinq dernières années pour le compte de plusieurs institutions internationales et gouvernements. Auteur d'une communication traitant du financement de l'éducation aux Conférences mondiales sur l'éducation pour tous de Jomtien et de Dakar, il a collaboré étroitement avec l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) sur les questions de financement, avant d'exercer plus récemment les fonctions de consultant auprès du Ministère du financement international du Royaume-Uni sur les incidences de la mondialisation pour l'éducation. Il est l'auteur d'ouvrages sur l'enseignement scientifique pour le développement, le financement de l'éducation dans les pays en développement et l'innovation éducative. Courriel électronique : k.m.lewin@sussex.ac.uk

Françoise Caillods (France)

Économiste et coordinatrice de programmes décentralisés, elle dirige également le Programme concernant les politiques et stratégies relatives à l'enseignement secondaire de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE). Elle a publié un certain nombre d'articles sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, les tendances de la planification de l'éducation et les besoins scolaires au niveau régional, ainsi qu'une monographie, qu'a cosignée K. Lewin, sur le *Financement de l'enseignement secondaire dans les pays en développement : stratégies pour une croissance durable* (2001). Courriel électronique : f.caillods@iiep.uncesco.org

s'est toutefois pas accompagné d'une augmentation comparable de la capacité d'accueil à ce niveau. Dans la plupart des pays en développement où le taux brut de scolarisation dans le secondaire (TBS2)² est inférieur à 40 %, ce taux n'a pas sensiblement augmenté au cours des dix dernières années. Dans les pays où il se situe entre 40 et 70 %, il n'a que très légèrement progressé, la moyenne passant de 49 % à 56 %, ce qui signifie que, malgré les progrès remarquables enregistrés en ce qui concerne l'accès à l'éducation de base dans les pays les plus pauvres, le nombre absolu de ceux qui, dans le monde en développement, n'ont pas accès à l'enseignement secondaire est en fait en augmentation.

Il faut repenser la question des investissements au niveau du postprimaire. Dans les pays en développement, une croissance économique faible, voire négative, conjuguée au coût élevé des prestations éducatives, a lourdement grevé les ressources, déjà fort maigres, que l'État peut consacrer à l'expansion de l'enseignement secondaire. En outre, les subventions et prêts internationaux pour l'éducation que reçoivent les pays les plus pauvres, lesquels sont aussi en général ceux où les taux de scolarisation dans le secondaire sont les plus bas, sont consentis pour l'enseignement primaire plutôt que pour le secondaire. Il importe de réfléchir sérieusement aux stratégies à mettre en œuvre pour accroître la participation à l'enseignement secondaire dans les pays les plus vulnérables, sous peine de voir le niveau des effectifs et la qualité, déjà préoccupants, de cet enseignement se détériorer encore.

Dans cet article, nous passerons en revue les arguments qui plaident en faveur d'investissements accrus dans l'enseignement secondaire ; nous verrons aussi s'il est possible d'améliorer les taux de scolarisation à ce niveau et suggérerons un certain nombre de stratégies permettant d'y parvenir ; enfin, nous examinerons la façon dont un certain nombre de pays abordent le problème.

Pourquoi investir davantage dans l'enseignement secondaire ?

L'enseignement secondaire s'est avéré essentiel pour le développement. Or, les pays qui ont le plus besoin de se développer sont souvent ceux-là mêmes où les taux de scolarisation sont les plus bas et où l'enseignement secondaire pose le plus de problèmes. Selon un ensemble de données établies par l'UNESCO³ portant sur cent cinquante États, ces pays se répartissent en quatre groupes selon que leur TBS2 se situe : a) entre 7 et 40 % ; b) entre 41 et 70 % ; c) entre 71 et 90 % ; et d) au-dessus de 90 %. Le premier groupe compte quarante-quatre pays, situés pour les deux tiers en Afrique subsaharienne, et pour le reste en Amérique centrale, en Amérique du Sud et en Asie. Ces pays se caractérisent en général par un faible PNB par habitant, une croissance économique faible ou négative, une forte croissance démographique et un rapport de dépendance économique élevé de leurs populations d'âge scolaire. Dans un pays où le TBS2 est inférieur à 40 %, la proportion d'actifs ayant achevé des études secondaires est souvent inférieure à 10 %, ce qui rend extrêmement problématique la mise en œuvre de stratégies de développement des ressources humaines

qui supposent la participation de personnes dont les connaissances et les compétences dépassent celles que peut conférer l'enseignement primaire.

Qu'il faille faire quelque chose dans les pays où les TBS2 sont les plus bas est évident. Un pays qui ne compte dans sa population active que 5 à 10 % de personnes ayant entrepris des études secondaires complètes ne saurait dépasser le stade de l'agriculture de subsistance, accroître la capacité de son industrie manufacturière et améliorer la compétitivité de son secteur tertiaire ou mettre au point une stratégie en matière d'échanges internationaux.

C'est grâce à l'enseignement secondaire, à l'accent qu'il place sur le raisonnement structuré, la solution de problèmes abstraits et l'esprit critique, et c'est grâce à la préparation à la vie professionnelle qu'il assure que l'ensemble des citoyens d'un pays acquiert les compétences et les savoirs nécessaires pour participer à l'économie nationale, mais aussi mondiale. Selon la Banque mondiale (1993), la croissance qu'a connue le Japon après 1960 est due principalement au fait qu'il a très tôt développé son enseignement secondaire. Des données longitudinales sur l'augmentation des effectifs scolaires semblent indiquer que c'est la participation à l'enseignement secondaire qui fait aujourd'hui la différence entre les pays d'Asie en termes de croissance économique (Lewin, 1999). Il est possible d'établir un lien direct entre l'élargissement du « fossé numérique » — celui que creusent l'inégal accès aux technologies de l'information et de la communication et leur inégale assimilation — et le petit nombre de diplômés du secondaire que comptent les pays en développement. Un pays a d'autant moins de chances d'attirer des investissements étrangers directs, de participer à l'économie du savoir et d'être concurrentiel au plan international que ce nombre est plus faible.

Est-il possible d'améliorer les taux de scolarisation dans le secondaire ?

Améliorer les taux de scolarisation dans le secondaire est crucial pour les pays en développement, mais extrêmement difficile du fait des ressources limitées dont ils disposent. Il existe toutefois un certain nombre de façons d'y parvenir malgré les contraintes budgétaires qui demeurent les leurs.

Pour améliorer les taux de scolarisation dans le secondaire, un pays peut accroître la part de son PNB qu'il consacre à l'éducation en général et à l'enseignement secondaire en particulier ; réduire les coûts unitaires, accroître la performance ; étudier les possibilités de recourir davantage au partage des coûts, et obtenir une aide extérieure. La stratégie appliquée sera différente selon que, dans un pays donné, le problème prioritaire consiste à améliorer le taux global de scolarisation ou à accroître la performance interne. Dans le premier cas, une participation accrue exige un accroissement correspondant des dépenses publiques ; dans le second, ce résultat peut être obtenu, sans qu'il faille nécessairement dépenser davantage, en réduisant les taux de redoublement et les autres sources de mauvaise performance (mauvaise répartition et charges de travail excessivement faibles des enseignants, par exemple).

L'ÉVALUATION DES COÛTS

Une amélioration des taux de scolarisation qu'ont atteint dans le secondaire les pays en développement les plus pauvres exige une remise en question des stratégies d'investissement et des structures de coût. Dans la plupart des pays, ces taux apparaissent davantage liés aux politiques mises en œuvre et aux choix opérés en matière d'investissement qu'à des contraintes financières. Les ressources publiques consacrées à l'enseignement secondaire peuvent aller de 0,5 à 3 % du PNB. La part du PNB consacrée à l'enseignement secondaire est moindre dans les pays à faible TBS2 que dans ceux à TBS2 plus élevé (0,86 % contre 1,41 % en moyenne), et les coûts unitaires en pourcentage du PNB par habitant y sont supérieurs. Là où le taux brut de scolarisation dans l'éducation de base (TBS1) peut aller jusqu'à 80 %, le taux correspondant pour le secondaire dépasse rarement 30 %. Au-delà, ce dernier taux varie considérablement.

L'objectif premier des stratégies nationales de développement doit être de déterminer le volume et l'affectation précise des investissements dans l'enseignement secondaire qui sont les plus propres à en favoriser l'expansion, chaque pays prenant ensuite les mesures qui lui paraissent s'imposer. Nous avons eu recours, pour évaluer le coût de cette expansion, à un modèle permettant, grâce à une série de simulations, de suivre l'évolution, sur une période de quinze ans, des taux de scolarisation et des coûts récurrents pour un certain nombre de pays où le TBS2 se situe au dessous de 40 % ou entre 40 et 70 %.

Le tableau 1 fournit une perspective régionale établie à partir de données de l'UNESCO (1998). Il en ressort que, si les structures de coût actuelles demeurent inchangées, les pays d'Afrique subsaharienne devraient consacrer en moyenne près de 4 % de leur PNB au seul enseignement secondaire pour que leur TBS2 atteigne 60 % (colonne 5) et plus de 5 % pour qu'il passe à 80 % (colonne 6), ce qu'il est peu probable qu'ils soient en mesure de faire, surtout si l'on ajoute à ces pourcentages ceux qui sont nécessaires pour maintenir le TBS1 à 100 % (colonne 8). Les chiffres pour les autres régions, exception faite des pays ayant les TBS2 les plus bas, sont prometteurs. Dans ces régions, l'amélioration des TBS2, si l'on en fait une priorité, pourra probablement être réalisée.

ACCROÎTRE LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les augmentations de la part du PNB consacrée à l'enseignement secondaire que devraient consentir nombre de pays à faible TBS2 pour améliorer de façon significative la participation à l'enseignement secondaire sont totalement irréalistes. Il est peu probable que ceux d'entre eux qui consacrent déjà plus de 5 % du PNB au budget de l'éducation dans son ensemble puissent faire beaucoup mieux. Une redistribution des ressources en faveur de l'enseignement secondaire peut également se révéler difficile là où il reste encore à généraliser l'enseignement de base. Dans ces cas, la solution consiste peut-être à réduire les coûts unitaires, accroître la performance et explorer les possibilités que constituent le partage des coûts et le recours à l'assistance extérieure.

TABLEAU 1. Coût financier de l'accroissement des effectifs du secondaire

	1	2	3	4	5	6	7	8
	TBS1	TBS2	Dépenses d'éducation en % du PNB	% des dépenses d'éducation affectées au secondaire en % du PNB	% du PNB nécessaire pour un TBS2 de 60 %	% du PNB nécessaire pour un TBS2 de 80 %	% du PNB nécessaire pour un TBS2 de 100 %	% du PNB nécessaire pour un TBS1 de 100 %
Afrique	85,9	28,2	5,8	1,4	3,8	5,1	6,3	2,9
Amérique centrale et Caraïbes	104,1	49,3	4,3	1,0	1,1	1,5	1,9	1,5
Amérique du Sud	108,8	60,2	3,5	0,7	0,8	1,0	1,3	1,2
Asie et Océanie	99,9	51,4	4,2	1,2	1,5	2,0	2,5	1,7

Note : Ces moyennes pondérées sont fournies à titre d'exemple et fondées sur les pays pour lesquels des données sont disponibles.

Certains pays, toutefois, qui consacrent parfois davantage de ressources à l'enseignement supérieur qu'à l'enseignement secondaire, pourraient modifier leur politique et dépenser plus pour le secondaire. Là où les taux de scolarisation sont encore bas aussi bien dans le primaire que dans le secondaire, le secondaire ne doit pas être privilégié au détriment du primaire. Là où les taux de scolarisation sont élevés dans le primaire et relativement faibles dans le secondaire, on peut plus raisonnablement suggérer que tout financement supplémentaire ayant pour effet de porter de 5 à 6 % du PNB le montant total des ressources affectées à l'éducation soit utilisé pour élargir l'accès au secondaire. Dans ces pays, il faut poursuivre les efforts pour remédier aux insuffisances que l'on trouve encore au niveau de l'enseignement de base, mais il serait probablement plus rentable pour le développement d'améliorer, même marginalement, l'accès à l'enseignement secondaire qu'investir pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire. Rééquilibrer la répartition des ressources en faveur de l'enseignement secondaire pourrait également être un objectif raisonnable dans les pays (comme le Malawi ou le Costa Rica) qui, actuellement, dépensent plus pour le tertiaire que pour le secondaire. Ce qu'il est possible de faire dans un pays déterminé dépend du montant initial du financement public de l'enseignement secondaire en pourcentage du PNB, de la part du PNB consacrée à l'éducation et des raisons qui justifient la répartition actuelle des crédits entre les différents niveaux. La croissance, ou au contraire la récession économique du pays en question, doit bien entendu également être prise en compte.

Les programmes de remise de la dette actuellement envisagés pourraient modifier la situation des pays les plus endettés et se traduire pour eux par un surcroît de

ressources. Pour que l'enseignement secondaire en bénéficie, il faudrait cependant que soit reconnue, dans le cadre de stratégies sectorielles, l'importance d'un financement équilibré de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. La décentralisation pourrait également permettre aux collectivités locales d'obtenir des ressources supplémentaires pour l'éducation.

Là où les taux de scolarisation dans le secondaire sont faibles ou moyens et où pourtant il semble y avoir surabondance de diplômés du secondaire, cet état de choses n'est pas nécessairement imputable à l'augmentation de ces taux. Le niveau de chômage peut être lié à un enseignement secondaire de qualité médiocre, insuffisamment orienté vers les savoirs et les compétences les plus pertinentes ; il peut aussi être le résultat à court terme de programmes d'ajustement structurel rendus nécessaires par une politique macro-économique ou sociale inadéquate. Si c'est le cas, c'est aux questions touchant à l'emploi et à une réforme appropriée du système d'éducation que devraient s'attacher les autorités. Un marché du travail tendu peut en fait accroître la demande d'enseignement secondaire lorsque le coût d'opportunité est faible. Les pressions politiques et sociales peuvent également jouer en ce sens. Un pays devrait fonder sa politique de l'éducation sur une estimation des taux probables de croissance de l'emploi et axer ses efforts sur des réformes de l'enseignement secondaire visant à en améliorer la pertinence et l'utilité, et sur des stratégies permettant une meilleure couverture des dépenses, tout en veillant à préserver une participation équilibrée.

RÉDUIRE LES COÛTS UNITAIRES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le financement de l'enseignement secondaire est d'autant plus coûteux que le taux de scolarisation à ce niveau est faible. Le rapport entre ces deux facteurs est en moyenne de 1,3:1 dans les pays à fort TBS2 et de 3,5:1 dans les pays où ce taux est très faible.

Le montant des dépenses par élève de l'enseignement secondaire en pourcentage du PNB par habitant résulte essentiellement de la combinaison du quotient élèves-enseignant et du niveau des salaires par rapport au PNB par habitant. Lorsque les quotients élèves-enseignant sont faibles et peuvent être augmentés, les coûts unitaires diminuent, et il devient possible, à dépenses égales, d'assurer la scolarisation dans le secondaire d'un plus grand nombre d'élèves. L'utilisation des enseignants est systématiquement moins intensive dans l'enseignement secondaire que dans le primaire, comme en témoigne le fait que les quotients élèves-enseignant y sont inférieurs de 37 % dans des pays à faible TBS2 et de 18 % dans ceux où il est élevé. Un relèvement de ces quotients contribuerait à réduire le coût de l'enseignement secondaire.

On parviendrait au même résultat en réduisant les rémunérations moyennes des enseignants. Les niveaux de rémunération doivent bien entendu être appréciés par rapport au marché national de l'emploi et au coût de la vie. Ils varient considérablement d'un pays à l'autre en pourcentages du PNB. Réduire sensiblement la rémunération des enseignants peut être faisable lorsqu'elle apparaît excessive. Là

où cette rémunération est faible en revanche, elle peut se répercuter négativement sur la motivation et sur la performance des enseignants. Une solution possible pourrait consister à réduire les coûts salariaux moyens en recrutant davantage d'enseignants auxiliaires et de jeunes enseignants qui pourraient seconder des enseignants expérimentés, pleinement qualifiés et très bien payés. Cette solution permettrait l'accès, à coût égal, d'un plus grand nombre d'élèves dans le secondaire.

Il peut y avoir lieu également de revoir la durée de la scolarité dans le secondaire et sa segmentation en cycles plus ou moins spécialisés. Les politiques en matière de diversification des programmes, de sélection et d'orientation des étudiants, ainsi que la mise en place de filières spécialisées ont toutes un coût qu'il peut être nécessaire de réexaminer lorsque, du fait de circonstances nouvelles, il ne suffit plus simplement d'élargir le système sous sa forme existante. Faute de ressources suffisantes pour élargir l'accès, il faut choisir entre maintenir ou développer des programmes coûteux et réduire les coûts en rationalisant les options offertes et en limitant l'accès à des filières spécialisées qui reviennent très cher. Des formules de rechange faisant davantage recours à l'enseignement mutuel, à l'auto-instruction et à l'apprentissage à distance pourraient toutes aboutir à une réduction des coûts unitaires sans nécessairement entraîner une qualité moindre. Ce sont autant de stratégies possibles permettant à la fois de scolariser ceux qui ne le sont pas encore et d'assurer à moindre coût unitaire l'éducation de ceux qui le sont déjà.

D'autres formules possibles consistent à étudier les économies d'échelle qui pourraient être réalisées en augmentant la taille moyenne des établissements scolaires là où elle est trop faible, en réduisant le nombre d'internats au strict minimum ou en veillant à ce qu'ils rentrent dans leurs frais, et en économisant sur les coûts autres que salariaux pourvu que cela n'ait pas d'incidence négative sur la fourniture de matériels didactiques. Les principales formules possibles pour réduire les coûts unitaires sont résumées dans le tableau 2.

ACCROÎTRE LA PERFORMANCE

Dans bien des cas, la performance des systèmes scolaires est susceptible d'amélioration. Cette performance est gravement compromise lorsque les élèves abandonnent leurs études en cours de route, sans avoir pleinement maîtrisé les compétences que l'enseignement secondaire est censé impartir. Ces abandons ont également pour effet d'accroître la durée des investissements nécessaires pour former un diplômé. Les redoublements sont source d'inefficacité (et probablement d'injustice) s'ils ont pour effet de bloquer l'accès de nouveaux aux places qu'occupent les redoublants. Les taux de redoublement sont par ailleurs en eux-mêmes une indication de l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement. Les pouvoirs publics sont souvent en mesure d'agir sur ces taux, qu'il est possible de réduire en améliorant les quotients élèves-enseignant et classes-enseignant, en luttant contre l'absentéisme des enseignants, en adaptant les programmes à la situation locale et en faisant en sorte que les élèves consacrent davantage de temps à leurs tâches essentielles.

TABLEAU 2. Formules qui permettraient de réduire les coûts unitaires dans l'enseignement secondaire

Objectif	Méthode
Réduire la durée de la scolarité dans le secondaire.	Lorsque les cycles secondaires sont plus longs que nécessaire, les réduire en faveur d'une plus grande participation et de meilleurs taux d'achèvement.
Abaisser les coûts unitaires de l'enseignement secondaire en combinant cet enseignement avec le primaire.	Accroître les effectifs en assurant dans les écoles primaires l'enseignement correspondant à une partie ou à la totalité du premier cycle du secondaire devrait permettre de réduire les coûts et d'améliorer les taux de rétention. Il convient de peser les coûts et les bénéfices de ce changement.
Limiter les effectifs dans les filières les plus coûteuses.	Limiter les effectifs dans les établissements et les filières spécialisés les plus coûteux. Faire une place plus grande à la technologie dans les programmes de sciences. Introduire un enseignement professionnel moyennement coûteux.
Mettre en place un programme commun avec un nombre limité de matières à option dans le premier cycle du secondaire.	Organiser l'enseignement autour d'un programme commun, l'ensemble des cours suivis par une même classe étant assuré par un enseignant polyvalent.
Limiter les choix possibles dans le second cycle du secondaire.	Fixer le nombre minimal d'élèves nécessaires pour qu'un enseignement facultatif soit assuré. Limiter le nombre des matières à option disponibles dans chaque établissement.
Prévoir du temps pour l'auto-instruction, l'apprentissage à distance et une combinaison de ces différentes formules.	Adopter des stratégies d'apprentissage plus souples, notamment pour les élèves les plus âgés, faisant appel à l'enseignement mutuel, à l'auto-instruction à partir de matériels didactiques et à des programmes d'enseignement à distance de type classique et utilisant les technologies de l'information.
Relever le quotient élèves-enseignant.	Là où le quotient élèves-enseignant est faible, l'augmenter dans toute la mesure du possible compte tenu des contraintes physiques et de ce qui s'est avéré constituer une bonne pratique. Il est possible d'aller jusqu'à un rapport de 40 pour 1. Déterminer, en fonction de la carte scolaire et d'une analyse économique, la taille minimale que doit avoir une école secondaire pour que le quotient élèves-enseignant puisse être augmenté.
Réduire le quotient classes/enseignant.	Fixer des normes relatives au quotient classes/enseignant en fonction de l'organisation du programme et d'une répartition appropriée des charges de travail. Il est possible de faire en sorte que ce rapport soit inférieur à deux pour un.
Accroître la charge de travail des enseignants.	Revoir les charges de travail des enseignants. Si elles sont faibles, fixer de nouvelles normes. Établir les charges de travail en fonction du niveau de qualification des enseignants et les répartir de façon égale.
Accroître la proportion d'enseignants auxiliaires, d'enseignants temporaires et de jeunes enseignants.	Favoriser le recrutement d'enseignants moins coûteux dans le cadre de structures de carrière leur permettant de progresser et d'être promus. Utiliser plus largement les compétences des enseignants expérimentés dans le cadre d'un enseignement en équipe, de classes parallèles et d'une planification conjointe des cours. Mettre l'expérience au service de l'inexpérience.

Réduire la rémunération moyenne des enseignants.	Si la rémunération des enseignants représente plusieurs fois le PNB par habitant et est supérieure à celle de groupes professionnels comparables, envisager de la réduire et de maintenir les augmentations au dessous du taux d'inflation. Si cette rémunération est faible et entraîne la pratique généralisée d'un second emploi, augmenter les salaires et les avantages non salariaux.
Limiter les internats au strict minimum.	Ne maintenir que les internats dont le coût est justifié par la densité de population, le manque de moyens de transport et des circonstances particulières. Dans tous les autres cas, les remplacer par des écoles de jour ou améliorer le taux de couverture des dépenses par les recettes.
Réduire les coûts non salariaux.	Revoir les coûts non salariaux en veillant à ce que les dépenses consacrées à l'achat de matériel d'apprentissage ne soient pas sacrifiées. Remplacer les subventions forfaitaires pour la nourriture, les livres, etc., par des subventions calculées en fonction des besoins.

Il faudrait également s'efforcer d'éliminer les enseignants « fantômes » qui émargent au budget de l'État, prendre des mesures propres à améliorer les résultats de l'apprentissage et le flux des élèves à travers les diverses étapes des systèmes d'enseignement, ainsi que l'utilisation des enseignants. Cette utilisation est en général meilleure lorsque ces derniers reçoivent une formation polyvalente que lorsqu'ils sont spécialisés dans une seule matière. Dans certaines circonstances, on peut aussi avoir recours au système des classes alternées, source d'économies.

Un autre facteur d'inefficacité est la pénurie de professeurs qualifiés du secondaire. Ce problème se pose de façon particulièrement grave en Afrique subsaharienne en raison d'un certain nombre de difficultés, dont la propagation du VIH. Alors que les besoins en enseignants augmentent, la population active s'appauvrit à un rythme alarmant suite à la disparition de nombreux enseignants qualifiés ou de futurs enseignants et autres cadres moyens diplômés du secondaire. Il semble que les éléments les plus instruits de la population soient aussi les plus vulnérables. Il est essentiel de prendre des mesures pour élargir l'accès à l'éducation afin que soient remplacés ces membres de la population active, et que soit modifiée la façon dont l'école aborde certaines questions (meilleure éducation sanitaire). Certaines des formules permettant d'accroître la performance des établissements secondaires sont résumées dans le tableau 3.

TENDRE À UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ

Il faut modifier la façon dont l'enseignement secondaire fonctionne, dans le sens non seulement d'une plus grande performance, mais aussi d'une plus grande équité. Se borner à reproduire les institutions et les pratiques existantes pour y accueillir un plus grand nombre d'élèves n'est ni rentable ni équitable. Dans les pays en développement les plus pauvres, à faible taux de scolarisation dans le secondaire, les établissements de ce niveau se caractérisent souvent par une forte prédominance d'élèves issus de milieux urbains aisés. Perpétuant une tradition qui remonte à l'époque

TABLEAU 3. Formules permettant d'accroître la performance des établissements secondaires

Objectif	Méthode
Réduire les taux d'abandon.	Déterminer les causes des abandons. Lorsque celles-ci relèvent de l'action du ministère et des établissements, prendre des mesures et modifier les programmes de façon à faire baisser les taux d'abandon.
Réduire les taux de redoublement.	Établir les causes des redoublements. Lorsque celles-ci relèvent de l'action du ministère et des écoles, prendre des mesures et modifier les programmes en vue de réduire les redoublements.
Réduire la variation des quotients élèves-enseignant et classes-enseignant.	Étudier les différences entre les ressources et les indicateurs de performance des différents établissements. Mettre au point une grille de répartition des fonds afin de réduire les écarts entre la performance des établissements, mesurée par certains indicateurs clés.
Éliminer les enseignants « fantômes » qui émargent au budget de l'État.	Vérifier que seuls les enseignants officiellement recensés figurent dans la masse salariale.
Prendre des mesures incitant à une meilleure gestion des établissements.	Revoir les procédures d'allocation des ressources et d'engagement des dépenses aux niveaux national, régional, des districts et des établissements. Prendre des mesures propres à inciter les responsables budgétaires à plus d'efficacité, notamment dans l'utilisation des enseignants et s'agissant d'autres dépenses majeures.
Former des enseignants polyvalents.	Mieux utiliser les enseignants en veillant à ce qu'ils soient en mesure de prendre pleinement en charge une classe, en enseignant plusieurs matières si nécessaire.
Écoles à mi-temps.	Mettre en place un système d'écoles à mi-temps lorsque la densité de la population est suffisante, si cela permet d'augmenter la capacité d'accueil à un coût marginal.
Réduire l'absentéisme des enseignants.	Revoir les conditions d'emploi, limiter les possibilités d'absence sans autorisation non sanctionnée et récompenser l'assiduité au travail par des primes.
Adapter le programme en fonction des schémas de fréquentation.	Envisager de mettre au point un programme tenant compte d'une fréquentation irrégulière des élèves et moduler l'enseignement.
Augmenter le temps d'apprentissage des élèves.	Augmenter le temps d'apprentissage des élèves grâce à de meilleures techniques de gestion de la classe et à de meilleures méthodes pédagogiques, renforcées par des systèmes de supervision au niveau des établissements et des districts.

d'avant l'indépendance, où leur fonction était de former les hauts fonctionnaires de l'État, ils opèrent en général une sélection rigoureuse, appliquent des méthodes d'enseignement et des programmes conçus à l'intention des élèves les plus favorisés et sont en général relativement coûteux. L'écart numérique au profit des garçons est en général plus marqué dans le secondaire que dans le primaire (dans les pays à fort TBS2, les filles sont en général plus nombreuses que les garçons). Dans de nombreux pays en développement, beaucoup d'élèves arrêtent leurs études avant le secondaire ou ne terminent pas ce cycle d'enseignement. Le plus souvent, ceux qui vont au bout de leur scolarité proviennent majoritairement de milieux favorisés. En finançant un enseignement secondaire qui privilégie cette catégorie d'élèves, de nombreux pays risquent, sans le vouloir, de renforcer les inégalités sociales au lieu de les réduire.

LE PARTAGE DES COÛTS

Les frais de scolarité aident les systèmes scolaires à recouvrer une partie de ce qu'a coûté l'expansion de l'enseignement secondaire. Une certaine participation des élèves et de leurs familles est de règle dans la plupart des pays, mais la part des coûts mise à leur charge varie d'un pays à l'autre et ne représente dans la plupart d'entre eux qu'une faible proportion du total. Lorsque le niveau des revenus est suffisant pour que des droits relativement élevés puissent être exigés, il convient d'envisager cette possibilité, tout en veillant, bien sûr, à garantir l'accès à l'enseignement des familles à faible revenu. Là où les taux de scolarisation dans le secondaire sont bas, et où la demande excède la capacité du système public d'enseignement, l'octroi de subventions à l'enseignement privé peut être une façon peu coûteuse d'améliorer ces taux.

Les écoles peuvent demander aux familles de contribuer au financement de l'achat des matériels didactiques, en veillant bien entendu à ne pas pratiquer des tarifs excessifs. Si elles disposent d'une certaine autonomie de gestion financière, elles peuvent réduire leurs frais de fonctionnement en demandant une participation aux frais de nourriture et de pension. La location de locaux peut également être une source de recettes. Une autre formule viable est le partage des coûts avec les communautés locales. Les financements complémentaires, les incitations fiscales et les campagnes locales de collecte de fonds sont autant d'autres moyens non négligeables de se procurer des ressources supplémentaires. L'apport des familles et des communautés sera naturellement fonction de leur capacité financière, et l'on ne saurait guère y faire appel dans des contextes de croissance économique limitée et de pauvreté généralisée n'offrant que de rares possibilités d'activités lucratives, sans compter, bien entendu, que de nombreuses communautés consacrent déjà des sommes énormes au financement de l'éducation de base.

L'AIDE EXTÉRIEURE

L'aide extérieure peut également apporter des ressources aux systèmes d'enseignement secondaire des pays en développement. Dans ceux de ces pays où les TBS2 sont les plus bas et où les possibilités de financer l'expansion de cet enseignement

par les seules ressources nationales sont les plus faibles, les subventions et prêts internationaux peuvent alléger considérablement le fardeau de l'État. Ils peuvent aider à financer la construction ou l'acquisition de bâtiments, l'achat d'équipements, la mise au point de programmes, la production et la distribution de manuels et de matériels didactiques, la formation des enseignants et l'évaluation et la gestion des écoles et des systèmes scolaires. Le développement de l'enseignement secondaire n'a pas figuré parmi les priorités des donateurs au cours des dix dernières années. Il faut s'efforcer de leur faire comprendre que la demande d'éducation postprimaire est très forte et que l'investissement dans le secondaire constitue un chaînon manquant des stratégies destinées au développement des ressources humaines.

Les enseignements de certaines expériences nationales

Un certain nombre d'exemples illustrent l'ampleur des problèmes et certaines des démarches adoptées par différents pays pour favoriser l'expansion de l'enseignement secondaire.

Au *Zimbabwe*, l'enseignement secondaire a connu après l'indépendance une expansion rapide, rendue possible notamment par l'importance des ressources publiques consacrées à l'éducation — jusqu'à 8 % du PNB et 17 % du budget national —, dont une grande partie à l'enseignement secondaire. Un des facteurs qui a contribué à rendre cette expansion financièrement supportable est le faible coût unitaire de cet enseignement, le double en moyenne de celui de l'enseignement primaire, ce qui est peu par rapport à l'ensemble des pays en développement. La modicité de ce coût unitaire était due en partie à l'augmentation du quotient élèves-enseignant, lui-même attribuable au fait que, pendant la période où l'expansion a été la plus rapide, on a eu recours à un plus grand nombre de maîtres non qualifiés. La perception de droits d'inscription et de participation, réduisant d'autant le montant du financement public nécessaire, permet actuellement de le maintenir à un niveau relativement faible. D'autres facteurs qui ont joué sont la politique de promotion automatique au niveau primaire, qui réduit les redoublements et facilite le flux des élèves dans le système, ainsi que le recours aux écoles à mi-temps, qui a permis d'accueillir un plus grand nombre d'effectifs et de faire des économies.

Cela étant, le taux d'attrition de l'enseignement secondaire reste élevé au *Zimbabwe*, ce qui s'explique essentiellement par le fait que la contribution au coût de l'éducation, exigée des familles sous la forme des droits de scolarité, constitue pour elles un fardeau financier relativement lourd. Les abandons sont essentiellement le fait d'élèves pauvres, pour la plupart des filles ; les inégalités entre les classes et les sexes continuent d'être renforcées par les politiques publiques en matière d'éducation. Un autre problème qui se pose avec une acuité croissante est le fort taux de chômage des diplômés du secondaire, découlant en partie de l'échec des stratégies macro-économiques, qui se sont avérées incapables de générer la croissance.

Sri Lanka offre l'exemple rare d'un pays à faible niveau de revenu qui a réussi à améliorer considérablement les taux de scolarisation dans le secondaire à un coût

relativement faible, en ne consacrant pas plus de 3,5 % du PNB à l'éducation, soit à peine plus de 10 % du budget national. Ce résultat est dû pour une bonne part au fait que les dépenses salariales sont relativement faibles en pourcentage du PNB, et en partie à la pratique peu courante du libre accès de tous à l'école jusqu'à la onzième année d'études. En outre, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire sont souvent dispensés dans les mêmes écoles, ce qui permet de faire des économies d'échelle. Le personnel enseignant est commun aux deux cycles d'enseignement, sans distinction bien établie entre instituteurs et professeurs du secondaire. De ce fait, le coût unitaire du secondaire est en moyenne le double de ce qu'il est dans le primaire, comme au Zimbabwe. L'accroissement des effectifs scolaires à Sri Lanka traduit une transition démographique lente ; la population d'âge scolaire n'augmente actuellement que d'environ 1,2 %. Le principal problème qui se pose dans ce pays est l'inégalité entre les écoles, en particulier les établissements secondaires, selon qu'ils préparent ou non à l'entrée à l'université.

L'expérience de la *Chine* en matière d'expansion du secondaire est très diverse. La libéralisation et le développement d'une économie socialiste de marché, intervenus depuis le milieu des années 80, ont donné naissance à toute une gamme de mécanismes de financement destinés à favoriser cette expansion, qui sont venus compléter des modalités traditionnelles de financement propres à la Chine et à un certain nombre d'autres anciens pays communistes. Ces mécanismes diffèrent considérablement d'une région à l'autre du pays, mais consistent généralement : à prélever sur le chiffre d'affaires et la masse salariale des entreprises un impôt dont le produit va à l'éducation ; à affecter à cette dernière une partie des bénéfices des entreprises gérées par les écoles (il s'agit d'entreprises dont les écoles sont copropriétaires, mais dont les salariés ne sont pas en règle générale des enseignants ou des élèves) ; à organiser enfin différentes formes de travail collectif qui fournissent un soutien aux écoles de la communauté sous forme de contributions en nature ou en espèces.

Outre qu'une faible croissance démographique entraîne une diminution de la population en âge d'être scolarisée à ce niveau, les écoles sont fortement tributaires du revenu d'activités sans rapport avec l'enseignement, telles que la location commerciale de leurs sites et bâtiments. De nombreuses écoles urbaines tire une grande partie de leurs ressources des droits payés par les élèves des régions avoisinantes, d'où de larges écarts entre les coûts unitaires des établissements urbains et ruraux. Les salaires (payés par l'État) et le revenu total des enseignants varient eux aussi considérablement en fonction du montant des contributions locales non budgétaires. Il reste à voir comment seront résolues les tensions résultant de l'accroissement des effectifs.

Conclusion

Investir de façon adéquate dans l'enseignement secondaire est essentiel pour le développement. Lorsqu'il est efficace, cet enseignement apprend aux élèves à raisonner, à résoudre des problèmes abstraits, leur fournit des éléments qui seront utiles pour leur vie professionnelle ainsi que pour participer à la conduite des affaires de la

société. Élargir l'accès à cet enseignement peut être une source de plus grande équité et contribuer à la réduction de la pauvreté. Le problème de son financement est au cœur des nouvelles approches visant à en élargir l'accès. Différentes possibilités s'offrent à cet égard : accroître la part des ressources publiques allouées à l'enseignement secondaire, en réduire le coût unitaire de façon à permettre un accroissement des effectifs, améliorer la performance interne, et mettre en place des mécanismes de partage des coûts facilitant le cofinancement des dépenses. C'est, bien entendu, en fonction d'une analyse au niveau national que chaque pays se prononcera pour l'une ou plusieurs de ces formules. Cette analyse, à laquelle doivent participer toutes les parties prenantes à l'éducation, publiques et privées, doit permettre de déterminer les approches les plus efficaces pour accroître, dans un pays donné, les effectifs et améliorer la qualité.

Notes

1. Cet article reprend, en l'adaptant, la conclusion de l'ouvrage de K. Lewin et F. Caillods, *Financement de l'enseignement secondaire dans les pays en développement : stratégies pour une croissance durable*, Paris, UNESCO-IIPE, à paraître en 2001.
2. La formule permettant de calculer le taux brut de scolarisation dans le secondaire peut s'établir comme suit : $TBS2 = x/ac$, dans laquelle :
 x = le montant des dépenses publiques consacrées à l'enseignement secondaire en pourcentage du PNB ;
 c = le montant des dépenses récurrentes par élève en pourcentage du PNB par habitant ;
 a = le pourcentage de la population en âge d'être scolarisée dans le secondaire.
 Le présent article porte essentiellement sur les valeurs de x et de c . La valeur de a varie de moins de 5 % à 15 %. Cette valeur, sur laquelle les pouvoirs publics ne peuvent agir qu'en modifiant la durée du cycle secondaire, résulte du taux historique de croissance de la population. Elle changera s'il y a transition démographique. Ce changement ne se répercutera toutefois sur les taux de scolarisation qu'au bout d'un certain temps, plusieurs années s'écoulant entre le moment où un changement intervient, par exemple dans les taux de fécondité, et celui où il se traduit par l'arrivée dans le secondaire des élèves de la tranche d'âge correspondante.
3. Ensemble de données de l'UNESCO, 1998.

Références et bibliographie

- Banque mondiale. 1993. *Le miracle de l'Asie de l'Est, la croissance économique et la politique des pouvoirs publics*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1998. *Rapport sur le développement dans le monde : le savoir au service du développement*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Caillods, F. ; Göttelman-Duret, G. ; Lewin, K. M. 1996. *Enseignement scientifique et développement : planification et politique au niveau secondaire*. Paris, UNESCO-IIPE ; Oxford, Pergamon.
- Garfield, R. ; Holsinger, D. ; Zideman, A. 1994. *Les coûts de l'expansion de l'enseignement secondaire*. Washington, D. C., Département de la politique éducative et sociale, Banque mondiale. (Collection de documents de travail ESP.)

- Lewin, K. M. 1999. « Le développement de l'enseignement en Asie : planification, politique et finance ». *Asian development review-ADB* (Manille).
- Nations Unies. 1998. *L'impact démographique du VIH/sida*. New York, Secrétariat de l'Organisation des Nations Unies, Division de la population, Département des affaires économiques et sociales. (Rapport d'une réunion technique, novembre 1998.)
- UNESCO. 1998. *Bases de données statistiques*.
- . 1998. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris, UNESCO.

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

SOCIÉTÉS ET ÉCONOMIES

EN TRANSITION :

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

FACE AUX NOUVEAUX BESOINS

EN EUROPE

CENTRALE ET ORIENTALE

*Albert Motivans*¹

Rares sont ceux qui auraient pu prédire l'ampleur des bouleversements qui ont secoué l'Europe centrale et orientale au cours des dix dernières années, provoquant une mutation rapide des structures économiques, sociales et politiques. Au cours de cette transition, les pays d'Europe centrale et orientale² se sont trouvés contraints de réorganiser leurs systèmes d'éducation, de repenser les programmes scolaires, de rénover les méthodes d'enseignement et les matériels pédagogiques, d'adapter la gestion de l'école aux nouvelles règles et aux nouveaux objectifs de la société. Ils font face à ces difficultés avec des ressources amoindries, la baisse massive de la production

Langue originale : anglais

Albert Motivans (Lettonie/États-Unis d'Amérique)

Analyste des politiques de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO. A collaboré avec le Center for International Research (Washington, D. C.), le Centre d'études démographiques de l'Université de Lettonie (Riga) et le Centre de recherches Innocenti de l'UNICEF. A publié des analyses de politiques et de tendances de l'éducation dans plusieurs rapports de l'UNICEF consacrés aux pays en transition. Est coéditeur d'un ouvrage sur la structure des ménages et les politiques de protection sociale (à paraître en 2001). Courrier électronique : a.motivans@unesco.org

et des revenus de l'État au cours d'une transition qui a imposé de sévères contraintes budgétaires et réduit à une peau de chagrin le portefeuille des familles réservé à l'éducation. Le présent article examine les différents changements intervenus dans l'enseignement secondaire, de la fréquentation et des acquis scolaires au contenu des programmes, et met en relief la variété des réactions nationales aux grands défis de la transition.

Tandis que les pays s'adaptent à la nouvelle démocratisation de la société, à l'économie de marché et à une intégration économique et sociale plus marquée au sein des structures européennes³, la contribution potentielle de l'enseignement secondaire à ce processus semble réellement considérable. Des systèmes d'enseignement équitables et de bons résultats scolaires peuvent jouer un rôle essentiel dans la constitution du capital humain, œuvrant à la reconstruction d'économies ruinées par la disparition du système planifié et apportant les qualifications nécessaires pour encourager la compétitivité nationale et européenne à une époque de rapide changement technologique et de mondialisation des marchés. Des programmes d'éducation active peuvent contribuer à fortifier les valeurs démocratiques, à renforcer la cohésion sociale et à encourager la participation des citoyens à la construction des sociétés civiles qui lentement prennent corps. L'éducation joue également un rôle crucial dans le développement personnel des jeunes, en leur apportant des compétences pour une vie meilleure et en les aidant, face aux nouveaux dangers surgis dans les années 90, à faire leurs choix en pleine connaissance de cause.

Sociétés nouvelles, économies nouvelles

Les changements intervenus dans les programmes des établissements secondaires d'Europe centrale et orientale au cours des années 90 ont été dictés par un certain nombre de facteurs, les traditions nationales refaisant surface dans des contextes macro-économiques et institutionnels en pleine mutation. Paradoxalement, alors que le contexte général de la transition sociale et économique exige davantage du système d'éducation, l'attention et l'engagement politiques se détournent de ce système, et on assiste à une érosion des ressources disponibles pour financer l'éducation.

Le degré d'avancement des réformes est le reflet des différences dans les situations de départ et dans le rythme des réformes sociales et économiques. Dans les pays d'Europe centrale, comme la Hongrie, la Pologne et la République tchèque, ce processus avait été entamé dès les années 80. Cette précocité dans la mise en œuvre de certaines réformes structurelles clés (comme la privatisation ou la décentralisation partielles) a contribué à amortir les chocs économiques de la décennie suivante, facilitant la restructuration ultérieure. Ce haut degré de continuité a retenti sur le programme des réformes de l'éducation, qui traduit souvent des idées et des concepts élaborés plus tôt et adaptés aux nouvelles conditions. Les pays qui ont historiquement opéré une coupure plus nette avec le passé et hérité d'un cadre institutionnel moins stable ont eu beaucoup plus de mal à faire progresser les réformes de l'éducation. Il s'agit, par exemple, des pays qui ont recouvré une souveraineté nationale ou sont parvenus à l'indépendance à la suite de l'écclatement de l'Union soviétique

ou de la Yougoslavie. Le fait que l'on compte dix-neuf pays indépendants en 2000, contre seulement sept en 1990, souligne l'ampleur des difficultés que doivent affronter les systèmes d'enseignement lorsqu'il s'agit de contribuer à la construction de sociétés et d'économies nouvelles.

L'impact économique le plus spectaculaire de la transition a été l'effondrement de la production au cours des années 90. En termes de production chiffrée, le produit intérieur brut réel (PIB) a connu un net déclin dans l'ensemble de la région, dépassant même les 60 % dans plusieurs pays de l'ouest de la Communauté des États indépendants (CEI). Depuis, si le rythme de la reprise économique a été plus régulier en Europe centrale qu'ailleurs, il n'en reste pas moins que, en 1999, seules la Pologne, la Slovaquie et la Slovénie enregistraient des niveaux de PIB supérieurs à ceux de 1990, même si la République tchèque et la Hongrie étaient juste au-dessous des niveaux de 1990. Plusieurs pays ont essayé récemment une nouvelle série de revers économiques, comme la Bulgarie, la Roumanie et la Fédération de Russie. D'autres, comme l'Ukraine, n'ont pas jusqu'à présent enregistré une seule année de croissance.

Ainsi, dans certains pays, on ne trouve toujours pas une stabilité économique et politique telle que le niveau des dépenses consacrées à l'éducation puisse être maintenu et la mise en place des réformes de l'éducation en général facilitée. Bien qu'elles restent faibles au regard des normes des pays de l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), les dépenses consenties à l'éducation rapportées au PIB ont généralement été préservées dans les années 90, mais la part des ressources qui y ont été attribuées provient d'un budget public passablement réduit. Le soutien de l'État dans ce domaine a fondu, en termes réels, dans des proportions allant jusqu'à 75 %. La chute de la production, la réduction de la capacité administrative de l'État et l'expansion du secteur informel ont entraîné une baisse des recettes fiscales. Celle-ci peut représenter une menace pour les dépenses allouées à l'éducation, surtout dans les pays où ces réductions ont été particulièrement massives. Associée à cette baisse des revenus publics, la capacité des familles et des individus à couvrir eux-mêmes les coûts d'éducation s'est réduite du fait de hauts niveaux de chômage et de pauvreté.

Face à cette baisse des ressources, les dépenses du secteur éducatif ont été ajustées sous l'effet d'une série de facteurs : la mise sur le marché de certains services et des mesures de recouvrement des coûts, une baisse des salaires réels des enseignants et d'autres personnels de l'éducation, l'apparition de services d'enseignement privés, une réduction importante des dépenses d'investissement, et des difficultés dans la production et la distribution des manuels et autres matériels pédagogiques. Tout cela ne peut que compliquer encore la mise en place de nouveaux programmes.

La réforme économique massive a provoqué des changements substantiels dans la nature de l'emploi. Ce sont les petites et moyennes entreprises privées, appartenant souvent au secteur des services, qui ont pris la tête des économies nouvelles, alors que les grandes entreprises industrielles d'État font face à des perspectives plus sombres. Dans une majorité de pays, un nombre relativement réduit d'entreprises est encore aux mains de l'État. L'emploi informel s'est développé de manière spec-

taculaire dans de nombreux pays et représente une part importante de la production nationale. Il en résulte un fort taux de chômage qui pose naturellement de graves problèmes sociaux.

Ces changements ont provoqué une réévaluation générale des compétences fournies par l'éducation formelle et ont généralement rendu la transition entre école et emploi moins probante. Les liens étroits qui prévalaient autrefois entre l'une et l'autre ont disparu dans certains pays, conduisant à un système moins fiable de « marché libre », marché qui en outre envoie de faibles signaux. L'évolution du marché du travail rend la situation des jeunes plus difficile, et l'intégration sociale et professionnelle s'est muée en un processus plus long, plus divers, plus complexe. En outre, il apparaît de plus en plus nettement que le recrutement des diplômés ne s'appuie plus sur leurs diplômes et certificats officiels, comme c'était le cas autrefois. Les pratiques d'embauche évoluent rapidement, surtout dans les secteurs de croissance. C'est particulièrement le cas des pays où les réformes du marché sont bien avancées. Cette profonde mutation pose à l'évidence des problèmes considérables aux systèmes d'éducation de la région.

Bien qu'elles ne soient pas abordées ici dans le détail, la société a subi elle aussi un certain nombre de mutations qui ne sont pas sans conséquences pour le développement des programmes de l'enseignement secondaire, des mutations telles que la recrudescence des conflits ethniques et la nécessité d'instaurer des programmes de promotion de la tolérance. Une série de questions concernant les jeunes se posent aussi, qu'il s'agisse d'encourager leur participation à l'école et à la société ou de leur inculquer les compétences de la vie courante pour les préparer à affronter les risques individuels (en matière de consommation de drogue, de comportements sexuels, etc.).

L'évolution de la fréquentation et des flux d'étudiants

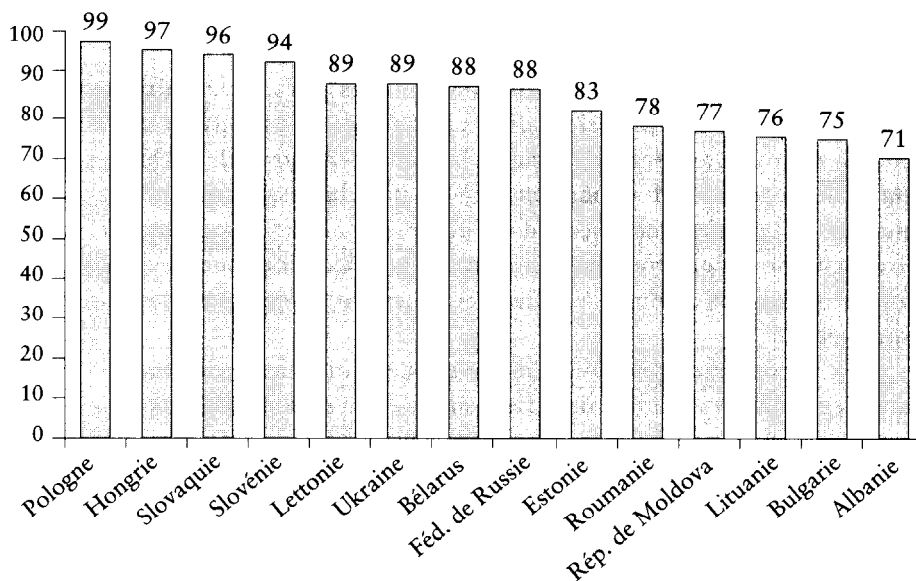
Cette partie examine les tendances globales de la fréquentation de l'enseignement secondaire dans les années 90. Les pays d'Europe centrale et orientale ont de longues traditions et des systèmes d'enseignement secondaire bien établis, généralement divisés en deux cycles : le premier (3-4 ans) et le second (2-4 ans). Le premier cycle du secondaire relève de l'enseignement obligatoire et les jeunes qui l'achèvent avec succès ont généralement trois options pour poursuivre leurs études : l'enseignement général, l'enseignement technique et l'enseignement technico-professionnel ou les écoles dites d'« apprentissage »⁴. Comme leur nom l'indique, les établissements d'enseignement secondaire général offrent une éducation plus générale et de type plus classique. Ils constituent l'itinéraire principal vers les études universitaires. Les établissements techniques et professionnels offrent une éducation et une formation plus directement axées sur le marché de l'emploi, la formation professionnelle offrant moins de débouchés pour la poursuite dans l'enseignement supérieur.

Au cours des années 90, l'enseignement secondaire en Europe centrale et orientale a vu poindre une série de nouvelles tendances, telles qu'une baisse des taux de

fréquentation et une aggravation de l'échec scolaire, des changements dans les filières du second cycle du secondaire et une plus grande diversité dans les établissements.

Par le passé, la quasi-totalité des enfants était scolarisée et achevait le premier cycle du secondaire. Si les taux globaux de fréquentation sont restés stables, de nouveaux signes suggèrent une augmentation du nombre des abandons chez les 13-15 ans. Bien qu'il soit difficile de mesurer directement ce phénomène, une évaluation porte sur l'accomplissement du cycle scolaire. La figure 1 présente le taux de réussite à la fin théorique du premier cycle du secondaire dans quatorze pays d'Europe centrale et orientale. Les chiffres indiquent le pourcentage de diplômés chez les jeunes de quinze ans, âge théorique auquel ils sont pour la plupart tenus d'achever ce cycle d'enseignement. Les données recueillies font état d'un profond écart entre le chiffre escompté et le nombre réel de diplômés, et amènent à s'interroger sur l'efficacité et la couverture du système d'enseignement. En 1996-1997, la quasi-totalité des élèves hongrois, slovènes et polonais ont achevé leur premier cycle « dans les temps », alors que, en République de Moldova et en Bulgarie, ce chiffre était d'environ trois pour quatre. Dans ces deux derniers pays, les pourcentages indiquent un net recul par rapport à 1990, où ils se montaient à 96 % en Moldova soviétique et 88 % en Bulgarie.

FIGURE 1. Pourcentage des diplômés de l'éducation de base, 1996-1997 (nombre de diplômés pour 100 jeunes de 15 ans)



Note : Le nombre de diplômés est exprimé en pourcentage de la population ayant atteint l'âge théorique d'obtention du diplôme, en l'occurrence 15 ans. Plusieurs facteurs ont pu influencer sur ce pourcentage : l'abandon de la scolarité, la scolarisation tardive (après l'âge légal de début des études), le redoublement et autres facteurs de retard. Des taux de redoublement en hausse, observés dans plusieurs pays, tendraient à rectifier à la baisse cette mesure des acquis scolaires.

Sources : UNICEF, 2000.

Les coûts d'option de l'éducation sont devenus élevés, en particulier pour les populations rurales, par comparaison aux contributions susceptibles d'être apportées au revenu des ménages via le secteur informel ou la production familiale. En Europe du Sud-Est et dans les pays de l'ex-Yougoslavie, les enfants scolarisés dans le premier cycle du secondaire sont moins nombreux dans les campagnes que dans les villes, les travaux agricoles exigeant davantage de main-d'œuvre depuis le démantèlement des fermes collectives. Les jeunes participent au travail familial, généralement sous forme d'agriculture de subsistance ou indirectement, parce qu'ils sont contraints d'endosser des responsabilités supplémentaires à la maison en remplacement de leurs parents, de plus en plus absents pour des raisons économiques. Cette croissance apparente du non-achèvement du premier cycle du secondaire agit également sur les tendances générales de la fréquentation.

La figure 2 offre une approximation des tendances régionales globales de la fréquentation dans les années 90. Elle indique que, au cours de la décennie, la fréquentation n'a progressé régulièrement qu'en Europe centrale. Partout ailleurs, les baisses de fréquentation les plus marquées se sont produites au début de la période de transition ; s'agissant de l'Europe du sud-est et de la CEI occidentale, les taux ont atteint leur plus bas niveau vers 1995.

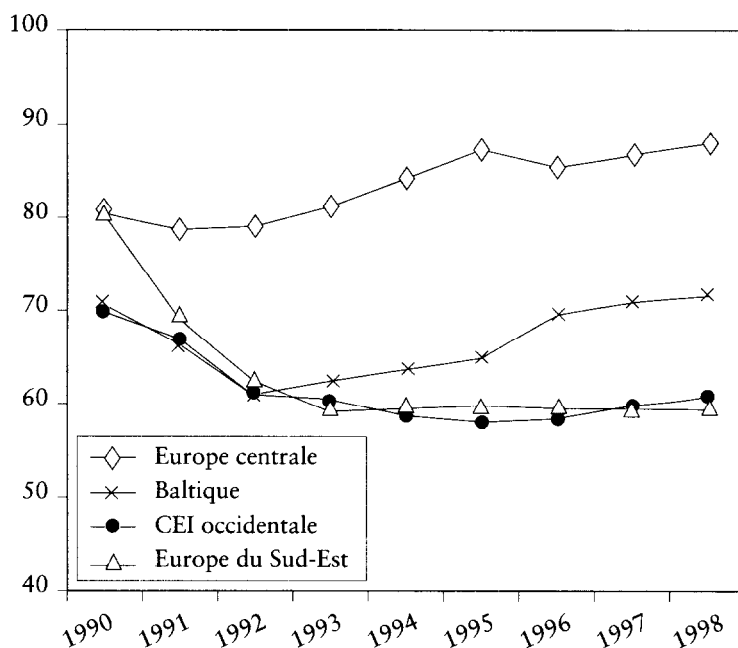
Les mesures indiquent également que, à partir de niveaux équivalents en 1990, les tendances ont divergé considérablement entre l'Europe centrale et l'Europe du Sud-Est. En Europe du Sud-Est, frappée par de graves chocs économiques, la fréquentation a brutalement chuté et stagné à environ 25 % au-dessous de son niveau de 1990.

De même, les moyennes régionales dans les pays de la Baltique et de la CEI occidentale, à peu près similaires au début de la transition, ont connu un déclin comparable au cours des années suivantes. À partir de 1993, cependant, les taux de fréquentation remontent dans les pays baltes, encouragés par la forte croissance de l'enseignement secondaire général. Dans la CEI occidentale, les taux de fréquentation n'ont encore connu aucune amélioration, quoique individuellement les pays aient commencé, plus récemment, d'enregistrer une reprise de la fréquentation.

Il est important de voir au-delà des moyennes nationales pour étudier la manière dont se répartit cette évolution de la fréquentation. La probabilité d'une non-fréquentation varie souvent en fonction à la fois du revenu et du lieu de résidence. Dans la Fédération de Russie, 45 % des 16-18 ans issus de familles à faible revenu n'étaient pas scolarisés, contre 25 % de ceux des familles aisées. De même, en Lettonie, les différences de revenus étaient en rapport avec la poursuite des études tant dans les villes que dans les campagnes : les enfants des familles les plus démunies avaient trois fois plus de chances de ne pas être scolarisés que ceux des familles les plus aisées en milieu urbain, et onze fois plus de chances en milieu rural.

Les mesures globales de la fréquentation ne renseignent pas non plus sur les différentes tendances concernant les programmes du second cycle du secondaire. La réduction du nombre des inscriptions dans l'enseignement technique et professionnel a largement contribué à la baisse globale de la fréquentation. Dans les

FIGURE 2. Fréquentation du second cycle de l'enseignement secondaire par région, 1990-1998 (nombre d'inscriptions pour 100 jeunes de 15-18 ans)



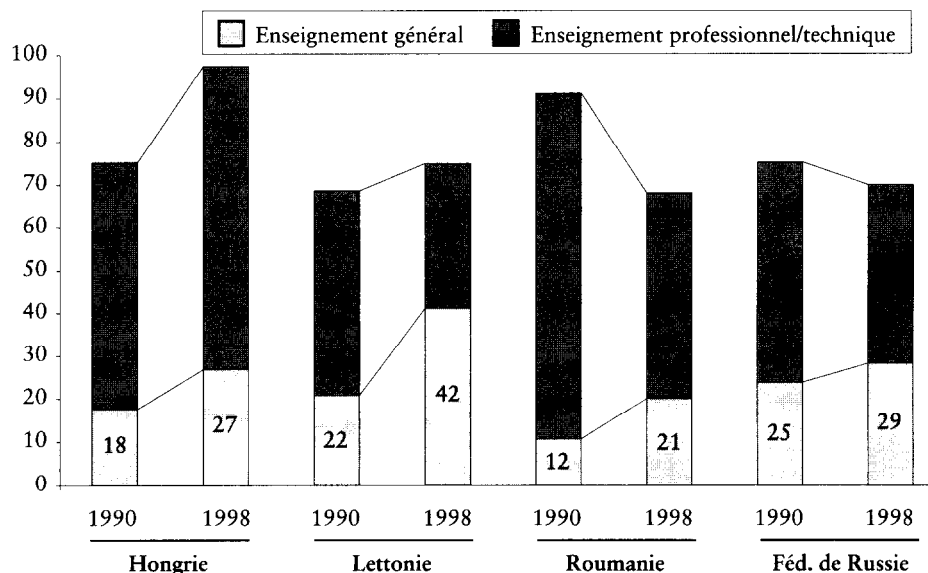
Note : Moyennes nationales non pondérées.

Sources : UNICEF, 2000.

pays baltes, la CEI occidentale et l'Europe du Sud-Est, les programmes de formation technique et professionnelle, hautement spécialisés, ont été considérablement affaiblis par le déclin des entreprises industrielles et le retrait du financement de l'État des programmes éducatifs. La formation professionnelle a connu une baisse importante de ses taux d'inscription et attiré un nombre de nouveaux élèves en diminution. Parmi les causes premières figurent certains facteurs relatifs à l'offre, bien que la demande ait également régressé, sous l'effet de perceptions touchant à la qualité de l'éducation, à la pertinence du travail scolaire et à l'évolution du marché de l'emploi.

La figure 3 présente quatre schémas d'évolution des inscriptions dans le second cycle du secondaire : deux dans lesquels la fréquentation globale a augmenté et deux dans lesquels elle a reculé. En Hongrie, l'augmentation du nombre des filières d'enseignement tant général que professionnel a provoqué une hausse des taux de scolarisation, alors que, en Lettonie, on a enregistré une chute brutale des inscriptions dans la filière professionnelle, accompagnée d'une expansion rapide de la filière générale. La capacité du système secondaire général à absorber un aussi grand nombre d'élèves soulève certaines difficultés, et la pression se fera sentir sur l'enseignement supérieur lorsqu'il s'agira d'accueillir les candidats à la poursuite des études. En Roumanie et dans la Fédération de Russie, où la fréquentation globale est faible, le

FIGURE 3. Taux d'inscription dans le second cycle du secondaire par filière, 1990 et 1998 (nombre d'inscriptions pour 100 jeunes de 15-18 ans)



Source : UNICEF, 2000.

déclin des inscriptions dans les filières professionnelle et technique n'est pas compensé par une hausse des inscriptions dans l'enseignement général, ce qui suggère une plus forte proportion de non-scolarisés par rapport à 1990.

La concurrence grandissante pour obtenir une place dans le secondaire général et dans les écoles techniques d'élite se fait sentir dans la plupart des pays, conduisant souvent à une augmentation du nombre des candidats. Bien que l'admission dans un de ces établissements n'offre qu'une faible garantie de réussite scolaire, le taux de déperdition scolaire est également substantiel. En 1996, près d'un élève sur dix a renoncé à ses études dans les établissements d'enseignement professionnel ou général en Hongrie, en Slovaquie et en Estonie.

L'impact de l'offre éducative privée dans la région est resté négligeable. La part des élèves scolarisés dans des programmes privés en 1996 allait de 6 % de l'ensemble des inscriptions du secondaire général en Pologne à 3 à 5 % des inscriptions de la filière professionnelle en Lettonie, en Ukraine et en Pologne. L'influence de la scolarisation privée augmente considérablement dans l'enseignement supérieur, surtout dans les programmes non sanctionnés par un diplôme.

La baisse des taux de scolarisation n'est qu'une mesure rudimentaire du processus d'éducation. Que nous enseigne la mesure directe des acquis du secondaire sur les systèmes d'enseignement de l'Europe centrale et orientale ? Qu'apprenons-nous du comportement des élèves dans les différents pays à travers les mesures de réussite de l'apprentissage formel ? Cela nous aide-t-il à estimer si les élèves obtiennent ce qui leur est nécessaire pour réussir dans la vie ?

Le suivi des acquis scolaires et des compétences de base

Si les systèmes d'éducation de la région sont parvenus à des résultats positifs en matière d'élargissement de l'accès à l'enseignement secondaire, leurs défauts ont été abondamment soulignés. Leur caractère rigide et centralisé a été souvent critiqué. Les approches pédagogiques ont accordé, dit-on, trop d'importance à l'apprentissage machinal et à la mémorisation, négligeant les compétences en matière de résolution de problèmes. Les méthodes d'enseignement sont rarement centrées sur l'enfant et ne mettent pas l'accent sur la participation active des élèves dans la classe. Pourtant, ces méthodes ont obtenu des résultats positifs dans les compétitions internationales entre élèves, telles des olympiades, ou dans les évaluations internationales en mathématiques et en sciences. Cependant, l'importance accordée au haut niveau de réussite de certains élèves finit par présenter un risque : celui de faire oublier qu'il convient de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves.

Les résultats de deux études internationales réalisées au milieu des années 90 offrent des perspectives utiles pour l'évaluation des acquis scolaires. La première a testé les acquis en mathématiques et en sciences dans le premier et le second cycle de l'enseignement secondaire ; la seconde a mesuré l'alphabétisation fonctionnelle des jeunes et des adultes.

On s'est beaucoup référé aux résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS)⁵, en particulier parce qu'ils plaçaient les élèves de huitième année des pays d'Europe centrale et orientale dans le peloton de tête en mathématiques et en sciences. Toutefois, ces acquis présentaient de plus grandes variations, en fonction de la situation familiale des élèves, que dans de nombreux pays d'Europe occidentale.

Les connaissances en mathématiques et en sciences ont été testées parallèlement dans la dernière année du secondaire. Par comparaison, le niveau de réussite des jeunes des pays d'Europe centrale et orientale participants s'est avéré inférieur à la moyenne internationale. Le tableau 1 indique une nette différence de niveau entre les établissements du premier et du second cycle, par rapport à ceux des autres pays participant à l'évaluation. Le seul autre pays où le niveau de réussite moyen s'est avéré meilleur chez les 13-14 ans et moins bon chez les 18-19 ans a été les États-Unis d'Amérique. Aux États-Unis, comme en Lituanie, les résultats ont été comparativement pires dans les deux cycles.

Seul un très petit nombre de pays effectue une mesure régulière des performances nationales afin de suivre les évolutions dans le temps. Une exception est la Hongrie, où entre 1991 et 1995 des enquêtes s'inspirant de celles de l'Association internationale d'évaluation du rendement scolaire (IEA) ont révélé une détérioration des compétences en lecture et en mathématiques chez les élèves de huitième année. Elles ont aussi révélé que le niveau dans ces matières avait augmenté à Budapest et dans les grandes villes, alors qu'il avait baissé dans les écoles des villes et des villages. Certains ont attribué ces changements aux effets de la décentralisation et à

TABLEAU 1. Performances mathématiques et scientifiques des élèves de 8^e année et des élèves de dernière année de l'enseignement secondaire, 1995-1996 (différence de pourcentage par rapport à la moyenne internationale)

	Mathématiques		Sciences	
	8 ^e année	Dernière année du secondaire	8 ^e année	Dernière année du secondaire
République tchèque	53	- 34	59	- 13
Slovénie	30	12	45	17
Hongrie	27	- 17	39	- 29
Fédération de Russie	25	- 29	23	- 19
Lituanie	- 33	- 31	- 38	- 39
États-Unis d'Amérique	- 11	- 39	20	- 20

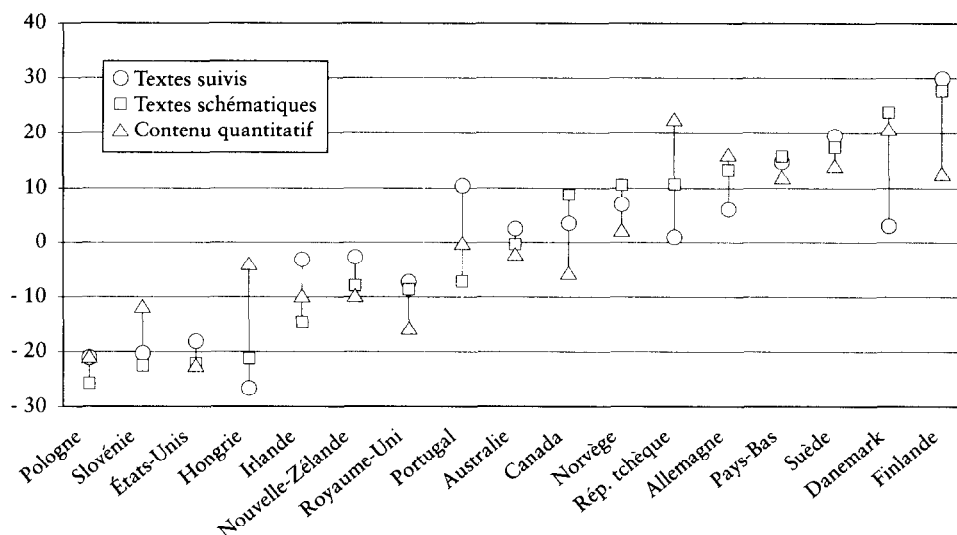
Note : Les élèves de 8^e année avaient généralement 13 ou 14 ans ; l'âge moyen de la fin des études secondaires est compris entre 17 et 19 ans. Les moyennes s'appuyaient sur l'ensemble des moyennes nationales des vingt pays ayant participé aux évaluations séparées pour la 8^e année et la dernière année des études secondaires.

Source : Mullis *et al.*, 1998.

l'incapacité, pour les plus petites municipalités, de trouver des ressources suffisantes pour répondre aux besoins.

L'enseignement secondaire vise plus que la simple transmission de compétences scolaires spécifiques : elle a aussi pour objectif l'acquisition de compétences de base en alphabétisation et en numération, de compétences d'intérêt professionnel (dont, plus généralement, les compétences indispensables de la vie courante) et une contribution au développement personnel. Pour compléter les évaluations basées sur le programme, des études récentes se sont penchées sur les acquis des jeunes et des adultes en matière d'alphabétisation fonctionnelle de base. L'une d'elle — l'Étude internationale sur l'alphabétisation des adultes — a évalué dans vingt-trois pays, au cours des années 90, trois domaines de compétences : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes à contenu quantitatif⁶. Quatre pays d'Europe centrale et orientale ont été concernés par cette enquête : la Hongrie, la Pologne, la Slovénie et la République tchèque. Comme l'indique la figure 4, la moyenne des acquis en matière de compréhension de textes à contenu quantitatif a été globalement plus élevée chez les jeunes de République tchèque, leurs acquis dans les deux autres domaines étant également supérieurs à la moyenne internationale. Cependant, les résultats des trois autres pays ont été comparativement pires que ceux des pays d'Europe occidentale dans l'ensemble des trois domaines considérés.

FIGURE 4. Résultats des acquis en matière de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes à contenu quantitatif chez les jeunes âgés de 16-25 ans, au cours des années 90 (différence de pourcentage du résultat national par rapport à la moyenne internationale).



Note : Résultats classés par résultats des acquis en matière de compréhension de textes schématiques.

Source : OCDE, 2000.

Si l'on peut suggérer que ces résultats sont le signe de systèmes d'éducation déjà touchés par les carences des premières années de la transition, ils sont aussi le reflet d'un héritage historique plus ancien. Leurs implications font aussi peser une menace sur l'avenir : un faible niveau de compétences en matière d'alphabétisation appliquée augure mal pour des pays désireux de développer des secteurs économiques hautement qualifiés.

Évaluer la pertinence du contenu de l'enseignement secondaire

Dans les années 70 et 80, face aux nouvelles réalités économiques et sociales, on a assisté dans le monde à une floraison de débats et à une quasi-réorientation des politiques de l'éducation et du développement des programmes d'enseignement, auxquelles sont restés étrangers de nombreux pays en transition. De nouveaux schémas sont apparus pour définir le contenu, les méthodes et l'espace pédagogiques, avec pour maîtres mots la flexibilité, l'adaptabilité et la diversité. Le champ des compétences recherchées a été élargi et des savoir-faire pratiques introduits dans les programmes scolaires. Les méthodes d'apprentissage passives ont été délaissées au profit de

méthodes actives centrées sur l'enfant, et l'éducation non formelle a peu à peu fait son chemin. On a également changé radicalement de formule au niveau du système, passant de la notion d'*offre* à celle de *demande* d'éducation, et l'évaluation qualitative de l'apprentissage de même que la pertinence du système scolaire sont devenues des priorités.

Une opinion courante concernant les systèmes d'enseignement secondaire hérités du passé est qu'ils ont trop mis l'accent sur des itinéraires scolaires conduisant à des spécialisations étroites, au détriment d'un apprentissage plus large dispensé dans l'enseignement secondaire général, destiné à répondre aux besoins des nouvelles économies de marché. En fait, la réduction du nombre des spécialisations figure parmi les premières réformes entreprises en Europe centrale et orientale.

Les grandes mutations économiques et sociales ont entraîné une influence grandissante du changement technologique et de la mondialisation, d'où l'intérêt de plus en plus marqué pour le rôle que peut jouer le système d'éducation dans la mise en avant de programmes plus généraux et plus flexibles, privilégiant l'adaptabilité ou les compétences individuelles.

À coup sûr, l'effondrement des économies planifiées s'est accompagné d'une érosion du lien souvent étroit, sinon rigide, qui rapprochait les écoles techniques et professionnelles du lieu de travail. Les changements structurels intervenus dans la production économique, l'apparition de nouvelles formes d'organisation du travail, l'ouverture et la mondialisation de l'économie ont rendu certaines compétences et certains savoirs spécialisés obsolètes. Ils ont aussi créé une demande de compétences supplémentaires, notamment en matière de maîtrise des langues étrangères et de technologie informatique.

Comment les systèmes d'enseignement de la région se sont-ils adaptés aux nouveaux besoins économiques ? La plupart des pays ont entamé une réforme des programmes suivis par les établissements professionnels et techniques. Dans ces pays, on délaisse les savoirs spécialisés au profit de compétences transférables qui peuvent être adaptées à différents types d'emploi et conviennent mieux à l'économie de marché. Une nette évolution se fait jour vers un choix plus équilibré de matières générales, d'enseignement théorique et de formation aux compétences pratiques. Dans de nombreux pays, des efforts ont été consentis pour développer les technologies de l'information dans l'ensemble du système d'éducation. S'il ne s'agit là que d'une partie, d'ailleurs fréquemment contestée, de la réforme des programmes, elle donne une idée des difficultés que rencontrent les pays d'Europe centrale et orientale lorsqu'ils s'efforcent de satisfaire aux exigences nouvelles imposées aux systèmes d'enseignement secondaire.

Avec l'émergence des sociétés du savoir, qui a favorisé les récents progrès technologiques, la maîtrise de l'ordinateur est devenue une compétence de base tant dans l'emploi que dans l'apprentissage. Dans de nombreux pays, les enfants ont accès à l'ordinateur dès l'école primaire. Cependant, une « fracture numérique » est apparue, aussi bien à l'intérieur d'un même pays qu'entre pays différents, et ses effets se font largement ressentir.

Bien que le débat ne soit pas tranché quant à l'impact réel des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur l'enseignement et l'apprentissage, l'accès aux TIC comporte de fait un certain nombre d'avantages. En premier lieu, il permet à l'élève de compléter et de renforcer l'apprentissage en classe, de prendre confiance en lui-même et d'acquérir des compétences scolaires, et il rend l'apprentissage plus ludique, contribuant à une baisse de l'absentéisme et du taux d'abandon. En dehors de la salle de classe, l'Internet est un outil qui peut servir à réunir des informations, à améliorer les compétences en lecture dans les langues étrangères, ainsi que les compétences en technologie et en information. C'est aussi pour le jeune un moyen de communication avec ses pairs dans le pays et à l'étranger.

Certains gouvernements se sont engagés sur une grande échelle à fournir aux écoles des ordinateurs et des connections à l'Internet. En Hongrie, par exemple, le programme de liaison interscolaire Sulinet a équipé les établissements du secondaire en ordinateurs et en accès à la Toile. Selon une étude réalisée en 1998, près des deux tiers des 15-24 ans possédaient, à des degrés divers, des compétences en informatique.

Dans plusieurs pays de la région, les niveaux de compétences en informatique des jeunes sont cependant beaucoup plus bas. Équiper les écoles en matériel récent reste une gageure, compte tenu en particulier de la rapidité des innovations technologiques. En dépit des efforts considérables consentis ces dernières années pour l'améliorer, la situation dans les écoles de certains pays laisse souvent à désirer.

En République de Moldova, la moitié seulement des écoles secondaires, gymnasiums et lycées, offrent des cours d'informatique et sont équipées en matériel. Mais l'autre difficulté consiste à trouver des enseignants qualifiés en nombre suffisant. Si en République fédérale de Yougoslavie, par exemple, de nombreuses écoles disposent d'ordinateurs modernes, on manque de personnels capables d'en tirer le meilleur parti. Les personnes compétentes ont tendance à opter pour des emplois mieux rétribués que l'enseignement et elles s'expatrient en masse. Le même type de difficulté se retrouve en Croatie, où seulement les deux tiers des établissements ont un enseignant qualifié en informatique.

Même dans les pays plus aisés, la « fracture numérique » se fait sentir au sein du pays. En Hongrie, si 81 % de ceux qui reçoivent une éducation et 54 % des jeunes travailleurs ont des compétences en informatique, seulement 35 % des chômeurs et 25 % des jeunes qui n'étudient et ne travaillent pas ont des connaissances informatiques quelles qu'elles soient, ce qui limite d'autant les débouchés éventuels.

Le nombre des familles de la région possédant un ordinateur demeure relativement faible, et il s'agit surtout de ménages plus aisés et ayant moins d'enfants. Les écoles peuvent jouer un rôle très important dans la réduction de cette inégalité d'accès aux ordinateurs. Des interventions ciblées peuvent en particulier contribuer à réaliser et à maintenir l'intégration sociale de la jeunesse défavorisée.

Les problèmes rencontrés par les pays lorsqu'il s'agit d'introduire les TIC dans les écoles mettent en évidence les obstacles plus généraux sur lesquels bute la réforme des programmes scolaires en Europe centrale et orientale. Une enquête récente de l'Union européenne sur les programmes du second cycle du secondaire profession-

nel en Europe centrale et orientale a conclu qu'ils manquaient souvent de professeurs et de formateurs qualifiés, et disposaient de matériels et d'équipements d'apprentissage dépassés. Dans leurs efforts pour réformer les programmes, la plupart de ces pays se heurtent non seulement au manque de ressources, mais aussi à l'absence d'expertise. Résoudre ces problèmes et faciliter le passage des jeunes, surtout ceux qui sont défavorisés, de l'école à l'emploi et de la famille à la société demeurent les grands défis de la prochaine décennie.

Conclusions

Les évolutions que connaît l'enseignement secondaire sont le reflet du contexte plus général des fluctuations sociales et économiques en Europe centrale et orientale. Malgré les contraintes budgétaires, d'importantes modifications ont été apportées au cadre légal de l'enseignement secondaire dans de nombreux pays de la région. Cependant, la difficulté consiste maintenant à continuer de définir les besoins dans chaque pays, en dépit du fait que certaines questions, telles que la fluctuation des marchés du travail et la progression du secteur informel, n'émettent encore parfois en direction des planificateurs que de faibles signaux. L'autre difficulté porte sur la mise en œuvre des changements : il faut peaufiner de nouveaux programmes nationaux, de nouvelles normes professionnelles et de nouveaux systèmes d'évaluation et d'examen, élargir l'accès à l'éducation continue et améliorer les relations avec le marché de l'emploi. Pour cela, il faut pouvoir suivre les progrès et mesurer l'impact de la décentralisation de la gestion et des responsabilités financières, et assurer le développement et l'institutionnalisation de partenariats sociaux. Enfin, pour permettre l'intégration réussie des nouveaux programmes et des nouvelles structures institutionnelles et relever le niveau des acquis de l'apprentissage, une plus grande attention devra être portée à l'amélioration de l'infrastructure de l'éducation, en particulier à la formation et au recyclage du personnel enseignant. De ces derniers dépend la réussite de la mise en œuvre des nouveaux programmes au niveau de l'école et des systèmes d'évaluation et d'examen.

Notes

1. Cet article s'appuie sur des données et des analyses préparées pour plusieurs rapports du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) portant sur les politiques sociales en Europe centrale et orientale (pour plus d'information sur ces rapports et le projet de base de données MONEE, consulter le site www.unicef-icdc.org).
2. Pour les besoins de cet article, l'expression « Europe centrale et orientale » correspond au découpage régional utilisé par le Forum sur l'éducation pour tous. Cette répartition et les pays auxquels elle fait référence sont les suivants : Europe centrale (Hongrie, Pologne, République tchèque et Slovaquie) ; ex-Yougoslavie (Bosnie-Herzégovine, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, République fédérale de Yougoslavie et Slovénie) ; Europe du Sud-Est (Albanie, Bulgarie, Roumanie) ; Baltique (Estonie, Lettonie, Lituanie) ; Communauté des États indépendants (Biélorus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine).

3. Actuellement, dix pays ont posé leur candidature à l'Union européenne : la Bulgarie, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Roumanie, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie.
4. Les établissements d'enseignement général — souvent appelés *gymnasiums* ou *lycées* — offrent un programme de quatre années d'études de type classique, sur admission sélective. Ces établissements sont la voie principale vers l'enseignement supérieur. (Dans certains pays, la filière *gymnasium* commence dès le premier cycle du secondaire.) Les établissements techniques (*gymnasiums* ou *lycées* techniques, « *tekhnikoums* ») offrent trois à cinq ans d'études techniques débouchant sur un diplôme et la possibilité de poursuivre ses études, y compris dans des matières comme la médecine et le génie. Les établissements d'enseignement professionnel — appelés technico-professionnels (PTU) en ex-Union soviétique et écoles d'apprentissage en Europe orientale — offrent une formation professionnelle d'un à trois ans ou davantage.
5. La TIMSS a été réalisée en 1994 et 1995 dans quarante et un pays. L'étude portant sur le second cycle du secondaire a concerné vingt et un pays, donc cinq d'Europe centrale et orientale.
6. Les trois domaines de compétence de base sont : a) la compréhension de textes suivis, c'est-à-dire les connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans un texte (éditorial, article de journal, brochure, mode d'emploi, etc.) ; b) la compréhension de textes schématiques, c'est-à-dire les connaissances et compétences nécessaires pour localiser et utiliser des informations présentées sous différents formats (formulaire de candidature, fiche de paie, horaire de transport, carte géographique, tableau et graphique, etc.) ; et c) la compréhension de textes à contenu quantitatif, c'est-à-dire les connaissances et compétences nécessaires pour effectuer des opérations arithmétiques, séparées ou séquentielles, à partir des chiffres contenus dans du matériel imprimé, afin, par exemple, de tenir un compte chèques, de calculer un pourboire, de remplir un bon de commande ou de déterminer le montant de l'intérêt d'un prêt à partir d'un support publicitaire. Pour plus d'informations, voir OCDE, 2000.

Références et bibliographie

- Banque européenne pour la reconstruction et le développement (BERD). 1999. *Transition report 1999* [Rapport sur la transition 1999]. Londres, BERD.
- Barrow, M. 1997. *Structure, governance and finance of education in Central Europe* [Structure, gouvernance et finances de l'éducation en Europe centrale]. Florence, Centre international UNICEF pour le développement de l'enfant. (Mimeo.)
- Beaton, A. E. et al. 1996. *Mathematics achievement in the middle school years : IEA's Third International Mathematics and Science Study* [Les acquis mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire : Troisième étude internationale de l'IEA sur les mathématiques et les sciences]. Chestnut Hill, Massachusetts, Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College.
- Bertrand, O. ; Caillods, F. 1994. *Management of vocational education and training in Central and Eastern Europe : outline of recent developments and major issues* [Gestion de l'éducation et de la formation professionnelles en Europe centrale et orientale : survol des développements récents et des principales questions]. Paris, Institut international de planification de l'éducation.

- Bureau central des statistiques de Lettonie. 1997. *Education in transition : Latvia* [L'éducation en transition : Lettonie]. Rapport préparé pour le séminaire sur l'éducation de la MONEE 1997. (Miméo.)
- Coudouel, A. ; Motivans, A. 1999. *Changing access to education in Russia ?* [Des changements dans l'accès à l'éducation en Russie ?]. Florence, Centre de recherches Innocenti de l'UNICEF. (Miméo.)
- Heyneman, S. 1999. *Russian vocational and technical education in the transition : tradition, adaptation, unresolved problems* [La formation professionnelle et technique russe pendant la période de transition : tradition, adaptation, problèmes non résolus]. *ISRE newsletter* (en ligne : <http://www.i.diana.edu/cgi-bin-local/>).
- Klugman, J. 1997. *Education and equity in the former Soviet republics : disruption and opportunities in financing and governance* [Éducation et égalité des chances dans les anciennes républiques soviétiques : perturbations et ouvertures en matière de financement et de gouvernance]. Florence, Centre international UNICEF pour le développement de l'enfant. (Miméo.)
- Kowalska, I. ; Wójcik, D. 1999. *Young people in transition in Poland* [Les jeunes en transition en Pologne]. (Miméo.)
- Micklewright, J. 1999. *Education, inequality and transition* [Éducation, inégalité et transition]. *Economics of transition* (Londres), vol. 7, n° 2.
- Micklewright, J. ; Motivans, A. 2000. « Education for all ? Not in Central and Eastern Europe » [L'éducation pour tous ? Pas en Europe centrale et orientale]. *Development* (Londres), vol. 43, n° 1.
- Ministère de l'éducation, Slovénie. *Young people in transition in Slovenia* [Les jeunes en transition en Slovénie]. Ljubljana. (Miméo.)
- Ministère de l'éducation et des sciences, République de Moldova. 1999. *National Report : education for all* [Rapport national : l'éducation pour tous]. Chisinau. (Miméo.)
- Ministère de l'éducation nationale, Roumanie. *Romania : education for all* [Roumanie : l'éducation pour tous]. Bucarest. (Miméo.)
- Motivans, A. 2000. *Education for all synthesis report : Central and Eastern Europe* [Rapport de synthèse sur l'éducation pour tous : Europe centrale et orientale]. Paris, UNESCO. (Forum sur l'éducation pour tous.)
- Mullis, I. M. *et al.* 1998. « Mathematics and science achievement in the final year of secondary school » [Les résultats en mathématiques et en sciences en dernière année d'école secondaire]. Dans : Martin, M. O. (dir. publ.). *Third International Mathematics and Science Study* [Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences], p. 55-56. Chestnut Hill, Massachusetts, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). 1998. *Towards lifelong learning in Hungary* [Vers un apprentissage tout au long de la vie en Hongrie]. Paris, OCDE.
- . 2000. *La littératie [sic] à l'ère de l'information*. Paris, OCDE.
- Ryabov, G. 2000. *Education reform in Russia : principal guidelines* [La réforme de l'éducation en Russie : les grandes lignes]. (Miméo.)
- UNICEF. 1998. *Education for all ?* [L'éducation pour tous ?]. Florence, Centre international UNICEF pour le développement de l'enfant. (Rapport du suivi régional n° 5.)
- . 1999. *Après la chute*. Florence, Centre international UNICEF pour le développement de l'enfant.

- . 2000. *Young people in changing societies* [Les jeunes dans les sociétés en transition]. Florence, Centre international UNICEF pour le développement de l'enfant. (Rapport du suivi régional n° 7.)
- Vari, P. (dir. publ.). 1997. *Are we similar in math and science ? A study of grade 8 in nine Central and Eastern European countries* [Sommes-nous les mêmes en maths et en sciences ? Enquête auprès des élèves de huitième année dans neuf pays d'Europe centrale et orientale]. Boston, Association internationale d'évaluation du rendement scolaire.

CONTINUITÉS ET RUPTURES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN EUROPE OCCIDENTALE

Manuel Joaquim de Azevedo

Introduction

L'enseignement secondaire¹ est actuellement inscrit à l'ordre du jour politique de plusieurs gouvernements d'Europe occidentale. Situées entre une éducation pour tous et un enseignement supérieur qui devient de plus en plus un enseignement de masse, *l'éducation et la formation de niveau secondaire*² traversent une crise d'identité.

Le contexte

En effet, la crise économique provoquée par les « chocs pétroliers » des années 70 a eu d'importantes conséquences sociales et de profondes répercussions sur les politiques d'éducation et de formation, en particulier dans l'enseignement secondaire

Langue originale : portugais

Manuel Joaquim de Azevedo (Portugal)

Docteur en éducation de l'Université de Lisbonne. Il a d'abord enseigné avant de devenir spécialiste de la planification régionale de l'éducation et de la formation, membre de la Commission nationale de réforme du système éducatif et secrétaire d'État à l'éducation. Il est actuellement membre de la direction de l'École de gestion de Porto, président de la Fondation Manuel Leão, administrateur de l'Association des entrepreneurs du Portugal et membre du Conseil national de l'éducation du Portugal. Il a publié plusieurs livres et articles dans des journaux et revues spécialisés. Il est notamment l'auteur de *O ensino secundário na Europa* [L'enseignement secondaire en Europe] (2000). Ses centres d'intérêt professionnel sont notamment la formation technique et professionnelle, la formation tout au long de la vie, l'éducation à distance via l'Internet et l'évaluation. Courrier électronique : jazevedo@aeportugal.com

en Europe. La hausse brutale du prix du pétrole et l'explosion inflationniste qui s'en est suivie ont entraîné un processus de restructuration de l'économie capitaliste qui allait se révéler durable et dont on est loin d'avoir vu tous les effets (Crozier, 1995, p. 22 ; Hobsbawm, 1996, p. 395 dans l'édition espagnole).

Mais c'est surtout avec la diminution des taux de croissance, le mouvement continu d'automatisation et les nouvelles dynamiques de restructuration de l'économie capitaliste que le chômage a commencé à augmenter, alors qu'il était demeuré un phénomène marginal au cours des décennies antérieures, et à toucher en particulier les jeunes, notamment les jeunes femmes. Lentement, ce qui semblait relever d'un phénomène conjoncturel, du chômage de type frictionnel, voire du chômage keynésien et conjoncturel (Lesourne, 1996), commença à prendre les traits d'un phénomène social structurel.

La persistance du phénomène du chômage, qui touchait surtout les plus jeunes, ceux qui entraient sur le marché du travail, allait marquer profondément l'évolution de l'offre et de la demande d'enseignement de second cycle du secondaire en Europe occidentale pendant les vingt années suivantes, même si ce fut souvent un facteur plus ou moins passé sous silence dans le discours politique. Les problèmes posés par le chômage des jeunes allaient être transformés, grâce à des mesures de réforme, en problèmes d'éducation (Tanguy, 1995 ; Ginsburg et Cooper, 1991).

Au cours des années 90, l'économie de marché s'est propagée à travers le monde, presque comme si elle était un modèle économique implacable, surtout après la chute du mur de Berlin et le démembrement de l'empire soviétique. Le marché s'est mondialisé et on a vu se développer un secteur des entreprises de pointe qui avait largement recours aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, et qui était hautement compétitif et dominé par de grandes firmes mondiales. S'agissant de la productivité, le progrès technologique s'est maintenu à un rythme soutenu, on a rationalisé les procédés industriels pour réduire les coûts de production, et le chômage de grande ampleur n'est pas seulement devenu un phénomène permanent, il a aussi touché les diplômés ayant atteint les plus hauts niveaux d'études. En outre, le sous-emploi des diplômés a progressé au même rythme que le chômage et, comme l'enseignement supérieur s'ouvrait peu à peu au plus grand nombre, cette tendance n'a pu aller qu'en s'amplifiant (Halls, 1994).

Les jeunes de cette classe d'âge ont eu de plus en plus de mal à entrevoir le moment du premier emploi, sa durée, sa cohérence avec la formation spécialisée suivie entre-temps, la nature du lien contractuel, le nombre de fois qu'il leur faudrait changer d'emploi ou d'activité au cours de leur vie professionnelle, le volume, enfin, et la nature des mises à jour des connaissances et des compétences qu'il leur faudrait effectuer tout au long de leur carrière professionnelle. On en est même venu à se demander si cela pouvait encore avoir un sens de parler de « carrière professionnelle » en termes traditionnels, c'est-à-dire en prenant comme références fondamentales la stabilité, la sécurité, le progrès vertical et la longévité. Le temps du changement avait commencé, comme catégorie sociale de l'expérience personnelle et de l'organisation sociale (Touraine, 1997, p. 23).

Une nouvelle mission économique

Le discours sous-jacent aux politiques de l'éducation a évolué durant la période de transition des années 70 et 80. Depuis quelque temps, on assiste ainsi à l'éclosion d'une importante rhétorique technique et politique qui s'appuie sur la vaste restructuration économique intervenue pour soutenir que « la production de masse et l'organisation tayloriste du travail qui y est associée deviennent chaque jour plus dysfonctionnelles du fait de leur rigidité et de leur manque d'adaptabilité » (Kovács, 1991, p. 116). L'économie capitaliste évoluerait ainsi vers des systèmes de production post-tayloristes et flexibles.

Ce discours technico-économique défend également l'idée que le passage discontinu et progressif d'un modèle tayloriste à un modèle post-tayloriste de production ira de pair avec l'exercice de tâches plus générales et plus complexes dans la profession, avec le travail en équipe, le contrôle indépendant de l'exécution des tâches par les équipes de travail, l'interrelation des opérations de conception (ou de contrôle) et d'exécution, l'autonomie et la responsabilisation des équipes de travail, et un recours accru à une somme plus vaste de connaissances techniques, théoriques et empiriques et à la capacité d'adaptation de chacun aux changements permanents.

Ce discours dominant contribue à propager une conception particulièrement optimiste des effets de la restructuration de l'économie capitaliste, des formes de production et de l'organisation du travail. Ainsi, le « nouveau système productif » serait fondé sur l'usage intensif des connaissances et serait virtuellement source d'une plus grande réalisation de chacun par le travail, lequel requiert maintenant une nouvelle « intelligence collective » (Brown et Lauder, 1995).

Ce nouveau cadre a évidemment des répercussions sur l'emploi. Les grandes tendances qui se vérifient sont : a) la croissance du chômage, qui atteint des chiffres supérieurs à 20 % de la population active dans plusieurs pays développés ; b) l'afflux massif de travailleurs dans le secteur tertiaire et une réduction des emplois dans l'industrie ; c) l'augmentation du nombre d'emplois correspondant à des fonctions plus qualifiées et une plus forte embauche de cadres très qualifiés ; d) l'énorme zone d'incertitude qui plane sur l'emploi et l'exercice de la profession et qui concerne les professions qui seront exercées tout au long de la vie professionnelle, la nature et la durée de chaque activité professionnelle, ou encore les modalités des contrats de travail ; e) la précarisation progressive des liens contractuels, une plus grande flexibilité dans la gestion des carrières et des parcours professionnels, une plus grande mobilité au sein de l'entreprise et d'une entreprise à une autre ; et f) la tendance à la valorisation progressive de l'emploi indépendant et du travail à distance.

Parmi toutes ces tendances, la plus évidente et la plus marquante du point de vue social est peut-être la dualisation croissante du marché du travail. D'une part, on a les élites actives ou ceux qui travaillent dans l'analyse ou le symbolique, les travailleurs autoprogrammables et très productifs (Reich, 1993 ; Castells, 1998) et, de l'autre, la main-d'œuvre générique et la masse de travailleurs toujours remplaçables qui, de plus en plus précaires, passent d'un poste de travail à un autre au gré

des besoins. L'enseignement scolaire n'est pas étranger à cette grande ligne de démarcation. Il est même au cœur du problème.

Si aux transformations qui touchent la production nous ajoutons celles qui découlent des nouveaux effets de l'accumulation, de la transmission et de l'utilisation de l'information, ainsi que celles qui dérivent, d'une manière générale, de l'application des nouvelles technologies de l'information et de la communication, « le plus important est le consensus autour de l'idée que la connaissance constitue la variable principale dans l'explication des nouvelles formes d'organisation sociale et économique » (Tedesco, 1995, p. 22). Le système scolaire, producteur et distributeur de connaissances et de qualifications, a désormais une place centrale « historiquement inédite » (*ibid.*).

Face aux restructurations en cours, le discours actuel valorise le rôle des systèmes d'éducation et de formation dans la production d'un ensemble de savoirs et de compétences générales et professionnelles que les modèles traditionnels de formation préparatoire au travail productif ne développaient guère parce qu'ils étaient généralement trop orientés vers l'acquisition des qualifications techniques et trop axés sur la spécialisation professionnelle. C'est ce que nous appelons la « nouvelle mission sociale », aux traits fortement économiques, qui concerne les qualifications exigées aux travailleurs lors de leur entrée sur le marché du travail et, concomitamment, le système d'éducation et de formation.

Nous allons à présent, avant de poursuivre notre analyse, voir ce qu'il faut entendre quand nous parlons d'enseignement et de formation de niveau secondaire en Europe occidentale.

Les modèles de référence

Il existe, on le sait, en Europe occidentale une certaine diversité dans la configuration des systèmes scolaires nationaux, qui est liée au tissu social et aux choix politiques des différents pays. En ce qui concerne l'enseignement et la formation de niveau secondaire, on peut dire que trois grands modèles coexistent dans le paysage européen : le modèle scolaire, le modèle duel et le modèle non formel. Ils ne s'excluent pas mutuellement. Dans certains cas, l'un d'eux prédomine. Ailleurs, on voit coexister deux modèles et, dans plusieurs autres cas, ce sont les trois modèles qui coexistent dans l'offre publique et privée d'un même système national d'éducation.

Le *modèle scolaire* d'enseignement secondaire comprend les établissements qui dispensent des cours normalement structurés en trois branches : l'enseignement général (ou classique, ou académique), l'enseignement technique et l'enseignement professionnel. L'offre s'y structure exclusivement, ou quasi exclusivement, à partir du « locus » scolaire. Le secteur se trouve sous la tutelle administrative du ministère de l'éducation, mais on a observé récemment une évolution dans le sens d'une coparticipation aux responsabilités d'autres branches de l'administration et d'autres acteurs sociaux.

Le *modèle duel* ou de « formation en alternance » correspond à une offre de formation professionnelle initiale qui se déroule en alternance dans un centre d'édu-

cation et de formation, et en entreprise. La tutelle est ici tripartite : travailleurs, entreprises et administration publique. Les cours conduisent à des diplômes reconnus par les deux parties.

Le *modèle non formel* comprend un éventail de programmes de formation et de stages, conçus avec l'intervention de l'État et des entreprises, où les cours peuvent être d'une durée supérieure ou inférieure à un an. On vise à créer dans ce secteur des formules qui se substituent aux études scolaires et au chômage. C'est pourquoi ce modèle est destiné à des jeunes qui sont déjà sortis du système scolaire et qui sont à la recherche d'une qualification spécifique qui leur permettrait d'accéder au marché du travail. Il ne faut cependant pas le confondre avec l'éducation informelle, puisqu'il s'agit ici d'une formation organisée et systématique, qui vise précisément à apporter des qualifications et qui est soigneusement planifiée et spécifiquement destinée à certains groupes de la société.

Il y a diverses manières de concevoir la fonction sociale de l'éducation et de la formation de niveau secondaire qui sont sous-jacentes à ces différents modèles d'organisation.

Comme on peut le constater dans le tableau 1, il est possible de caractériser ces modèles selon divers critères : leur vocation première, le « locus » privilégié où a lieu la formation, la tutelle et le contrôle de l'initiative à l'origine de la formation, ainsi que le type de diplôme ou de certificat auquel ils conduisent. Presque tous les pays d'Europe occidentale recourent, de plus en plus, aux trois modèles d'éducation et de formation, de manière à élargir l'offre et à répondre à une demande forte et socialement très hétérogène, sans toutefois faire disparaître la prédominance des cultures axées sur « l'instruction » et la « professionnalisation » dans chaque contexte national.

Tendances des réformes des années 90

Une première tendance des réformes de l'éducation qui auront une incidence sur l'éducation et la formation de niveau secondaire en Europe occidentale est celle de l'intégration des cours et des branches de formation — jusqu'alors demeurés séparés —, de la création de nouveaux tronc communs de formation — essentiellement dans les premières années des cursus — et de la déspecialisation, c'est-à-dire la réduction du nombre de spécialisations offertes dans les branches techniques et professionnelles (Santos, 1989 ; García Garrido, Pedró et Velloso, 1992 ; Leclercq et Rault, 1992 ; Pedró, 1992 et 1995 ; Williams, 1994 ; Papadopoulos, 1994 ; Azevedo, 1998).

L'intégration des cursus est la principale dynamique présente dans cette tendance générale où l'on distingue diverses voies et divers degrés, variables selon les contextes sociaux nationaux et leurs cheminements éducatifs respectifs. Si, dans certains cas, l'intégration est poussée jusqu'à la création d'un type unique d'établissement de niveau secondaire — comme cela s'est produit en Suède —, elle se traduit la plupart du temps par un modèle de « convergence substructurelle » (Kämäräinen, 1995) dans lequel, en réalité, les diverses branches et les différents types d'établissement

TABLEAU 1. Synthèse comparée des modèles dominants d'éducation et de formation dans le second cycle de l'enseignement secondaire (classe d'âge : 16 à 19 ans)

Modèle	« Locus » privilégié de formation	Initiative/tutelle	Type de diplôme	Objectif principal des cours
Scolaire	Formation scolaire à temps complet	Tutelle de l'administration du ministère de l'éducation	Diplôme scolaire et, parfois, professionnel	Éducatif et de « transfert » ^a
Duel	Formation professionnelle initiale en alternance en milieu scolaire et en entreprise	Orientation commune de l'administration du ministère de l'éducation et des entreprises	Diplôme scolaire et professionnel	Professionnel ^b et classe terminale
Non formel	Formation professionnelle initiale de courte durée en vue de l'accès à l'emploi, en milieu scolaire et en entreprise	Tutelle d'organismes tripartites et des entreprises	On ne délivre généralement pas de diplôme (ou alors, il s'agit d'un diplôme strictement professionnel et propre à chaque entité)	Professionnel et classe terminale

a. Transfert = les formules d'éducation et de formation relevant de cette catégorie permettent d'effectuer un transfert en vue de la poursuite des études dans l'enseignement et la formation de type postsecondaire et supérieur.

b. Professionnel = quand la finalité principale est la formation en vue d'une embauche immédiate.

d'éducation et de formation restent dissociés les uns des autres, et où l'on n'intègre que des éléments des programmes scolaires. Ce processus englobe un vaste champ de possibilités, qui vont de la durée des cours à l'organisation des enseignements en éléments identiques pour toutes les branches, ou même à la possibilité de fréquenter plusieurs types d'établissements pour réaliser un seul cycle d'études secondaires.

La déspecialisation porte essentiellement sur l'enseignement technique et la formation professionnelle initiale. Le tableau 2 présente quelques-unes de ces situations³.

TABLEAU 2. La déspecialisation dans l'enseignement technique et professionnel en Europe^a

Pays (et année pivot de la réforme)	Nombre de spécialisations avant les dernières réformes	Nombre de nouveaux domaines de formation et de spécialisation
Danemark, 1990	300 (environ)	85 (cours fondamentaux, la spécialisation étant progressive)
Finlande, 1991-1999	600 (environ) (au début des années 80)	26 (cours fondamentaux, accompagnés d'une déspecialisation progressive, qui peut englober jusqu'à 157 domaines spécifiques)
France, 1992	7 (enseignement général) 16 (enseignement technique)	3 (enseignement général) 4 (enseignement technique) ^b
Italie, 1992	140	18 cours
Norvège, 1994	109	13 cours (comporte un système de spécialisation progressive)
Portugal, 1993	33 cours	11 cours ^c
Suède, 1991	500 (environ)	16 cours fondamentaux

- a. Dans les cas de l'Espagne, des Pays-Bas et de la Suisse, l'intégration intervient par d'autres voies. En Espagne, le nombre de spécialisations de la nouvelle formation professionnelle est en augmentation.
- b. Entre-temps, on a créé le baccalauréat professionnel (1985), qui, en 1993, comportait 32 spécialisations.
- c. Entre-temps, on a créé les écoles professionnelles (1989).

Il existe deux grands types de stratégie d'intégration et de spécialisation :

1. La première stratégie vise à l'intégration structurelle des modalités et des établissements d'enseignement général et de formation technique et professionnelle. Elle a pour objectif de proposer aux jeunes de 16 à 18 ou 19 ans un programme d'études aussi homogène que possible, dans lequel on combine formation théorique et pratique, formation classique et formation professionnelle. Cette stratégie s'inscrit également dans une politique qui vise à instaurer la parité entre les branches de formation relativement plus professionnelles et les branches plutôt générales et académiques (ou classiques). Il faut avoir à l'esprit que l'uni-

fication qui s'établit avec ce type de politique de l'éducation est loin de se traduire par l'offre d'un programme d'études unique, un programme général et commun pour l'enseignement secondaire. S'il est bien vrai qu'on insiste de plus en plus sur l'offre d'un « noyau scolaire » général et commun, il faut également voir, par ailleurs, qu'on laisse à chaque jeune la liberté de choisir parmi les autres éléments de programme, de caractère davantage optionnel, de manière à se construire une formation individuelle. Si l'intégration est évidente et s'affirme indiscutablement, la liberté de choix laissée à la personne et la souplesse des programmes augmentent elles aussi.

2. La seconde stratégie réunit un vaste ensemble de moyens d'intégration substructurelle, une fois qu'on a laissé de côté — du moins jusqu'à présent — l'intégration des établissements d'éducation et de formation, qui ont généralement des histoires très diverses. Le cœur de cette stratégie est la rupture des barrières et le rapprochement de voies qui étaient restées jusqu'à présent différenciées et cloisonnées. Ses objectifs sont, en règle générale, de parvenir à une plus grande polyvalence des cours, de créer des systèmes de circulation entre les différentes branches et de déterminer la parité légale entre ces branches.

Outre ces tendances assez communes dans l'évolution récente de l'éducation et de la formation de niveau secondaire, il est nécessaire d'en mentionner d'autres qui sont concomitantes et également communes à plusieurs pays d'Europe occidentale :

1. La persistance de la tendance à long terme qui consiste à allonger la durée des cycles d'études unifiés et donc à prolonger le cycle de base commun et obligatoire — comme dans les cas de l'Italie, de l'Espagne et des Pays-Bas —, voire à reculer l'âge auquel l'élève doit choisir parmi plusieurs branches possibles de formation.
2. La création de nouveaux systèmes de circulation entre les différentes branches de l'éducation et de la formation, générales et professionnelles, par des passerelles jetées entre les cours, mais en maintenant différents degrés de difficulté dans le processus de transfert. Parmi les pays qui ont mis en place un système de ce type, on peut citer l'Espagne et la France — même s'il y reste très rigide —, le Danemark, la Suède, les Pays-Bas et la Finlande, ce dernier pays étant celui qui présente la plus grande souplesse.
3. La création de nouveaux tronc communs de formation, semblables pour toutes les branches de ce niveau d'éducation et de formation, généralement d'une durée d'un an ou deux, après quoi on admet de nouveau une spécialisation en branches, plus ou moins accentuée selon les pays. Cette voie réformatrice est restée manifeste surtout dans les cas du Danemark, de la Finlande, de la Norvège, des Pays-Bas, de la Suède et de la Suisse.
4. La restructuration des programmes de ce niveau d'enseignement et de formation en un modèle à plusieurs composantes, dont la première est l'ensemble des disciplines générales et communes, suivie d'une composante spécifique au cours choisi, d'une option individuelle, voire, dans certains cas, d'un élément de formation pratique en entreprise, qui doit être construit par chaque école. Dans les cas de la Finlande, de la France, de l'Italie, de la Norvège, de la Suède

- et de la Suisse, il existe de surcroît une autre composante, projet individuel ou d'atelier à réaliser par chaque élève.
5. La constatation que, dans plusieurs pays, des acteurs associés, parmi lesquels figurent les employeurs, interviennent directement et davantage dans l'élaboration des programmes de ce niveau d'enseignement et de formation, que ce soit sur le plan national ou sur les plans régional et local. Leur présence se renforce au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, aux Pays-Bas, en Norvège et en Italie. Cette tendance va souvent de pair avec une décentralisation de l'administration de ces secteurs d'éducation et de formation, ainsi qu'avec une plus grande autonomie des établissements d'enseignement et de formation, circonstance constatée, à des degrés divers, dans tous les cas dont il est ici question.
 6. L'élargissement de l'offre de formation après la période de scolarité obligatoire par la mise en place d'une vaste gamme de cours et de programmes de formation, l'adoption et l'établissement d'articulations entre les modèles scolaire, dual et non formel, afin d'accueillir le plus grand nombre possible de jeunes de la classe d'âge correspondante : ainsi, la majorité des pays combinent l'intégration des modalités d'éducation et de formation et le renforcement de la diversification interne des options et des cours.
 7. Dans certaines des réformes analysées ici, l'introduction dans les cursus de périodes obligatoires plus ou moins longues en vue de l'acquisition d'une expérience dans le monde du travail. Elles sont conçues pour les élèves qui ont l'intention d'obtenir un diplôme technique ou professionnel, et sont renforcées au Danemark, en Espagne, en Finlande, en France, en Italie et en Suède.
 8. Enfin, l'accent placé par plusieurs pays, dans leur discours réformateur, sur la recherche d'une plus grande flexibilité dans l'éducation et la formation à ce niveau. Plusieurs aspects sont évoqués : la possibilité de combiner des disciplines relevant de différents types de cours, voire d'établissements — comme c'est le cas, le plus extrême, de la Finlande ; la perméabilité, déjà mentionnée, entre les branches et les cours ; la nécessité de répondre à la diversité des intérêts et des aptitudes des jeunes, ainsi qu'à leurs besoins en matière d'orientation — comme on peut le percevoir dans les cas de la France, de la Norvège, de la Suède ; la nécessité de rapprocher un peu plus certains éléments terminaux et facultatifs propres aux cours des besoins locaux du secteur productif — comme dans le cas de la Norvège ; la possibilité pour les écoles d'organiser leurs cours de manière différenciée, en fonction d'un ensemble de critères — comme c'est le cas en France.

L'éducation, un trésor riche de tensions

La crise que traversent l'enseignement et la formation de niveau secondaire en Europe est l'expression de tensions et de conflits, peut-être insurmontables, qui se manifestent autour d'elles et en leur propre sein.

Parmi ces tensions, certaines sont remarquables par leur actualité et par leur

articulation avec les tendances récentes des réformes de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire.

1. La tension entre une *fonction sélective* et une *fonction sociale*, s'agissant de promouvoir le développement de tous les jeunes. D'un point de vue diachronique et pour reprendre une catégorie de Martin Trow (1978), c'est la matrice lycéenne qui prédomine en Europe dans l'offre de formation étatique destinée aux jeunes de 16 à 19 ans, c'est-à-dire une éducation qui s'adresse traditionnellement aux élites et qui est de caractère propédeutique, puisqu'elle prépare aux études supérieures.

À mesure que cette classe d'âge s'est trouvée à l'écart du marché du travail et que la demande de niveau secondaire prenait une grande ampleur, on a assisté à une bipolarisation croissante : d'une part, une conception de l'enseignement et de la formation les assimilant à une préparation aux études supérieures — universitaires ou non — et, d'autre part, une vision plus multidimensionnelle, où la préparation à des études ultérieures va de pair avec d'autres fonctions sociales utiles, et où l'enseignement et la formation de niveau secondaire ont une plus grande autonomie et des objectifs éducatifs spécifiques.

On peut aussi analyser cette bipolarisation comme une tension entre un enseignement secondaire de masse — deuxième étape de l'enseignement universel et obligatoire, qui rapproche de plus en plus le niveau secondaire des missions et modes d'organisation de l'éducation de base — et un enseignement supérieur de masse, mais fortement hiérarchisé, qui conduit à ordonner le niveau secondaire de haut en bas, de manière régressive, et à le conditionner en fonction des missions de stratification et de sélection des jeunes que suppose l'accès aux types de diplômes les plus élevés.

En revanche, ce que nous pouvons voir, c'est que ce niveau d'enseignement et de formation a évolué davantage comme un réceptacle, qui s'amplifie de manière linéaire pour absorber la demande croissante, que comme une constellation de formules et de branches réellement et qualitativement destinées à accueillir la diversité socioculturelle qui les submerge à présent et à assurer le développement de chaque jeune dans toutes ses diverses dimensions.

Entre la mission assez explicite du niveau secondaire, qui est énoncée dans un texte de référence de caractère promotionnel, démocratique et pluridimensionnel (voir par exemple les instruments juridiques qui l'instaurent), et sa mission assez implicite et généralement non dite, il existe un énorme conflit qui confond et désoriente les responsables des politiques et les acteurs sociaux, et qui, à force de n'être ni révélé ni discuté, entraîne une perte de cohérence, de qualité et de pertinence pédagogique de l'offre d'éducation et de formation.

2. Il est possible de voir des reflets de cette grande tension entre une mission sélective et une mission promotionnelle de développement de chaque jeune dans d'autres conflits qui sont typiques de ce niveau d'enseignement et de formation, notamment dans les conflits entre *la préparation à l'exercice d'une profession* et *la préparation à l'enseignement supérieur*, ainsi qu'entre les voies lycéennes classiques et les voies techniques, entre les lycées et les établissements techniques ou professionnels.

Même si cela n'est pas manifeste, la tension entre ces différents pôles se retrouve dans le débat relatif à la mission sélective de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire. En réalité, si ceux-ci s'articulaient autour du présent des élèves, du développement de leurs multiples capacités, dans une perspective multidimensionnelle de préparation à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable, ainsi qu'à l'exercice d'une multiplicité des rôles sociaux (dont l'exercice d'une profession), d'un appui à la construction de projets personnels de vie, la « grande » question de savoir si l'enseignement et la formation de niveau secondaire doivent préparer les jeunes à la vie professionnelle ou à l'enseignement supérieur, si ils doivent se structurer en lycées ou en écoles techniques et en établissements professionnels, deviendrait complètement secondaire et n'aurait quasiment plus de sens.

À cette étape du développement de l'élève, où l'orientation et la recherche de sa propre identité sont au cœur de son éducation, tout établissement scolaire et toute branche de l'enseignement et de la formation ont le devoir de servir cet objectif fondamental.

La prédominance de la sélectivité est bien visible dans le type de différenciation que l'on encourage ; il y a différents types d'organisation des enseignements, divers régimes d'examen et d'accès aux études supérieures, et donc nécessairement différents types de demande sociale pour les différentes formules.

Préparer les élèves à l'exercice d'une profession peut finir par constituer — dans la mesure où cette formation n'est pas excessivement spécialisée ni conditionnée par des profils professionnels déterminés par des postes de travail concrets — une mission éducative plus pertinente que celle qui consisterait à les « préparer à l'enseignement supérieur ». Cette « préparation » traduit souvent, *de facto*, une simple socialisation des jeunes par le programme scolaire caché et des missions implicites d'adaptation à l'ordre social en place.

Les « logiques » propédeutique et terminale s'affrontent ainsi dans cette perspective sélective de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire. Elles tendent à occuper l'espace de débat et, partant, l'épuisent. Par ailleurs, ces mêmes « logiques » continuent à maintenir l'éducation enfermée dans un fonctionnalisme socialisant de tendance impersonnelle et collectiviste.

3. La tension entre une *perspective unificatrice* et une *perspective différenciatrice des branches et des établissements*. Il existe, par ailleurs, des traditions et des situations très diverses quant au moment où commence la diversification, qui peut être soit précoce soit tardive, ou en ce qui concerne le type d'intégration et d'unification souhaité et le type effectivement obtenu.

Généralement, l'enseignement secondaire en Europe occidentale se présente de manière diversifiée et on observe des mouvements de plus en plus insistants et ciblés qui visent à rapprocher les différents cours et branches, et donc à diminuer la diversité. C'est le cas, par exemple, des réformes évoquées plus haut qui tendent à réduire les spécialisations dans les voies techniques et professionnelles, et à augmenter le nombre de disciplines d'étude liées à l'enseignement général classique.

Bien souvent, les tentatives d'intégration et d'unification aboutissent tout juste

à une meilleure juxtaposition des différents cours et branches, que ce soit par un rapprochement nominaliste ou par une convergence des programmes, sans que cela modifie de manière significative les relations entre les différentes branches et les différents types d'écoles ou, surtout, entre les types de diplômes et de dispositifs de prestige qui leur sont associés (Kämäräinen, 1995).

Par ailleurs, dans plusieurs pays d'Europe occidentale, à mesure que se poursuivent l'intégration et l'unification des programmes, voire l'unification institutionnelle, de ce niveau du système d'éducation, la diversification tend à se déplacer vers le niveau suivant — celui de l'enseignement postsecondaire et supérieur —, où l'on introduit une série de modalités de formation et de diplômes nouveaux.

La perspective intégratrice et unificatrice gagne en pertinence politique et figure au premier plan du discours en faveur de la réforme de ce niveau d'enseignement. Cette tendance repose sur trois grands piliers :

- a) Du point de vue politique, ce qui devient pertinent, c'est le discours économiste qui défend l'idée que la généralisation des applications des nouvelles technologies de l'information et de la communication requiert une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée et que, en raison du rythme et de l'envergure des changements qui interviennent dans les processus de production, les produits, les marchés et l'organisation du travail, il est bon que les systèmes d'enseignement et de formation initiale s'orientent de plus en plus vers une formation générale et polyvalente à même de favoriser l'acquisition de « compétences générales et transférables » (OCDE, 1989). Cette formation serait la seule qui permette d'éviter l'obsolescence des savoirs et des compétences au fil de l'évolution des branches professionnelles encore incertaines qui se dessinent aujourd'hui.
- b) Ce discours économique se traduit souvent par des réformes de l'éducation qui cherchent à renforcer ce qu'on appelle l'enseignement « général » (il faudrait plutôt dire « académique ») ou la formation socioculturelle des jeunes. Ainsi, on garantirait la polyvalence et l'adaptabilité requises des futurs professionnels lors de leur entrée sur le marché du travail.
- c) Face au rétrécissement du marché du premier emploi ainsi qu'aux comportements des employeurs et à leurs stratégies concrètes d'embauche⁴, la demande sociale se prononce de plus en plus (y compris en Allemagne où prédomine le modèle « duel ») pour une plus grande fréquence des branches générales ou lycéennes, non parce qu'elles seraient plus pertinentes pédagogiquement parlant, mais, plus précisément, parce qu'elles mènent plus directement et plus rapidement à l'obtention des plus hauts titres scolaires, puisqu'elles constituent bien la principale défense contre le chômage et le principal avantage pour obtenir une certaine mobilité sociale ascendante⁵.

Cette rationalité a eu une traduction palpable dans les réformes que certains auteurs qualifient de « néoprofessionnalisantes ». Le « néoprofessionnalisme » constitue un mouvement récent où les politiques européennes de l'éducation s'articulent autour des quatre axes déjà évoqués que nous rappelons brièvement : a) la réduction du nombre de spécialisations technico-professionnelles ; b) l'instauration ou la consolidation de troncs communs de formation et la progression notable de la formation

générale classique dans toutes ces branches ; c) la mise en place de nouveaux systèmes d'équivalence et la création de passerelles entre les cours et entre les branches ; et d) la création d'un vaste éventail de cours et de modalités d'enseignement et de formation au niveau secondaire, ce qui engendre un vaste marché nouveau de formation pour la classe d'âge 16-18/19 ans.

Dans le même ordre d'idées, on attribue au néoprofessionnalisme une empreinte sociale et on a foi dans la flexibilisation des cursus et dans les nouvelles formes d'interpénétration des composantes générale et professionnelle, soit parce que ce serait un antidote contre un certain déterminisme technique, qui mènerait à une nouvelle compréhension du travail et de ses configurations éthiques, culturelles, politiques et économiques, soit parce que cela permettrait d'accueillir dans le système d'éducation une plus grande diversité sociale de jeunes grâce à l'élargissement de l'offre.

L'idéologie néoprofessionnalisante a en commun avec le professionnalisme traditionnel deux caractéristiques importantes : d'une part, elle est immergée dans un discours optimiste relatif à la valeur du changement de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de toute formation au travail et à la vie professionnelle, ce qui maintient le système d'éducation dans le cercle fonctionnaliste et dans la sphère de l'emploi ; d'autre part, elle conserve une conception dichotomique de l'enseignement général et des enseignement technique et formation professionnelle, et elle oriente les diverses mesures à prendre vers un amortissement de la séparation entre les composantes générale et professionnelle. On peut dire à certains égards que, d'une part, au nom du mode de production post-tayloriste et des nouvelles formes d'organisation du travail, les réformes néoprofessionnalisantes évoluent dans la tension, mais que, d'autre part, elles semblent séparer le domaine scolaire de celui du travail. Dans le profil de l'enseignement secondaire européen se dessinent les stigmates de la dévalorisation sociale qui frappent le travail. La tendance est à la création d'un enseignement et d'une formation de niveau secondaire « immaculés », sans atelier, sans spécialisation professionnelle, sans burette d'huile ni fraiseuse, prêts à conduire les jeunes à des études ultérieures et aptes à les maintenir plus longtemps à l'écart du marché de l'emploi.

Les ambiguïtés prometteuses des réformes : du néoprofessionnalisme au métaprofessionnalisme

Un autre concept qui est dans le même ordre d'idées que les précédents, et qui vise à dépasser certaines des alternatives avec lesquelles ils se débattent, est le « métaprofessionnalisme ». Celui-ci correspond à une autre phase de l'évolution des systèmes d'éducation, dans laquelle « l'élève en formation » est considéré non plus comme l'objet central du système d'interrelations entre l'économie et la production de qualifications, mais comme un sujet qui veut et qui peut construire son espace social et établir un autre type de relation entre ces domaines sociaux. La perspective métaprofessionnaliste interroge et remet en question le néoprofessionnalisme, y compris lorsqu'elle formule le rapprochement de l'enseignement professionnel et de l'ensei-

gnement général classique, en adoptant un cadre plus réaliste pour l'analyse de la relation entre l'éducation et l'économie.

L'histoire de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire en Europe occidentale est un long processus social dans lequel on a formulé d'innombrables questions et réponses sur l'utilité de ce niveau d'instruction dans une recherche constante de nouveaux modèles de référence. C'est le fonctionnalisme technico-économique — rattaché à présent au discours de la mondialisation et à une nouvelle mission économique — qui demeure le principal référent des réformes de l'éducation à ce niveau.

Mais on conclut également que, à côté de ce référent, il importe d'avoir un référent culturel qui s'inscrit dans une rationalité humaniste ; le développement personnel des jeunes, la polyvalence accrue de leur formation et le renforcement de la formation « générale » doivent être les axes principaux et la base fonctionnelle de l'enseignement et de la formation de niveau secondaire.

Dans ce contexte, la rationalité s'apparente plus à une mission culturelle : plusieurs acteurs sociaux (les parents, les professeurs, le personnel politique responsable des prises de décisions, les techniciens chargés des réformes) attribuent à l'enseignement et à la formation de niveau secondaire une multidimensionnalité qui est partie intégrante de l'humanisme inscrit lui aussi dans la culture européenne, qui assigne à l'éducation la finalité primordiale du développement humain. Politiques de l'éducation inscrites dans cette matrice humaniste et nécessairement multidimensionnelle, les réformes néoprofessionnalisantes n'en sont pas moins, cependant, ambiguës à l'extrême. La « nouvelle culture générale » dont parle Jean-Marie Domenach (1989, p. 143), et à laquelle il appartiendrait de restaurer la valeur sociale de l'enseignement secondaire, ne se justifie ni ne se traduit par un « corpus » scolaire donné en fonction de son utilité (productive et économique, par exemple). Elle se justifie au contraire parce qu'elle constitue un programme d'éducation qui cherche à faire de l'épanouissement des capacités humaines la fin ultime du développement (Delors *et al.*, 1996). Cette nouvelle culture générale aurait pour objectif supérieur de faire émerger en chacun son moi authentique, de former des créateurs et non plus des subordonnés (da Silva, 1990).

Cela étant, dans la mesure où la revalorisation de la formation « générale » équivaut à renforcer de manière défensive l'enseignement académique, ou classique, et à donner une forme plus intégratrice à la spécialisation (Young, 1993), le discours humaniste des réformes néoprofessionnalisantes ne se traduit pas de fait par une nouvelle culture, mais bien plutôt par plus d'accommodement et d'adaptation scolaires pseudoculturels, aussi bien au secteur postfordiste de l'économie qu'à la nouvelle demande sociale. La dichotomie entre enseignement général et enseignement professionnel tend à se maintenir. L'enseignement général classique, avec son profil élitiste traditionnel, fruit d'un consensus abstrait, puissant et général, apparemment sans autorité ni lieu, se présente comme la meilleure manière de réaliser la nouvelle formation professionnelle et de développer les « nouvelles compétences »⁶. Ce n'était probablement pas l'intention des réformateurs, mais tels sont, semble-t-il, les chemins pratiques adoptés, comme le prouvent d'ailleurs nombre d'analyses

empiriques réalisées depuis les années 60 (voir, par exemple, Philip Foster, 1978, 1992).

Ce à quoi se heurtent ces réformes néoprofessionnalisantes, et qu'elles ne résolvent que très timidement, c'est la nécessité de reconfigurer le modèle même d'institutionnalisation éducative, traditionnellement rattaché au rationalisme académique et à la rationalité économique, de le redéfinir comme le lieu de la formation éthique et esthétique, générale, technique et professionnelle du développement de l'expression physique et personnelle, le lieu de préparation aux loisirs (*ocio*, en portugais) et aux affaires (*negocio* = *no ocio*, c'est-à-dire les *non-loisirs*). La reconfiguration de ce modèle d'institutionnalisation semble devoir se faire tant sur les plans local et national que sur le plan mondial, au sein d'une rationalité qui passe par la rénovation de la pensée politique dans tous ces domaines.

Déjà les participants à la quarantième session de la Conférence internationale de l'éducation (1986) ont recommandé aux États membres de restructurer l'enseignement secondaire en dépassant son orientation académique traditionnelle pour articuler, dans un nouveau système équilibré, harmonieux et diversifié, l'enseignement général, l'enseignement technique et professionnel, et de les faire concourir à la formation de chacun. Comme l'a affirmé Roland Paulston (1992), nous avons besoin d'un esprit œcuménique et débarrassé de toute tendance séparatiste. Mais il est peut-être nécessaire d'aller plus loin, c'est-à-dire d'adapter l'éducation à la diversité des intérêts, des talents et des attentes sociales des jeunes, et de réaménager les procédés, les méthodes et les lieux en tâchant d'assurer l'intégration de chacun et de tous, d'accueillir les différences et de prendre en compte l'individualité pour véritablement intégrer tout le monde, pour que chacun ait, à l'école ou dans son centre de formation, la possibilité d'étudier et d'apprendre, la chance de construire son projet de vie personnel.

Notes

1. L'expression « enseignement secondaire » est ici employée comme synonyme d'« enseignement secondaire supérieur » ou d'« enseignement secondaire de second cycle », pour reprendre la terminologie en usage dans la plupart des pays européens.
2. Le concept d'« enseignement et formation de niveau secondaire » traduit mieux la complexité des formules éducatives qui s'offrent aujourd'hui aux jeunes de 16 à 18 ans. Il englobe toute l'offre scolaire traditionnelle et la formation professionnelle initiale, que ce soit sous un régime d'alternance ou dans un cadre essentiellement scolaire.
3. Parfois, comme dans les cas de l'Espagne et du Portugal, l'éventail des spécialisations reste au niveau secondaire, à ceci près qu'il est transféré de l'enseignement ordinaire aux nouvelles modalités de formation professionnelle initiale (on peut faire entrer dans cette catégorie les modules professionnels en Espagne, par exemple, et les écoles professionnelles au Portugal).
4. Au sujet des pratiques concrètes en matière d'embauche en vigueur chez les employeurs, on peut se reporter aux études sur le cas du Portugal, dans Azevedo (1991 et 1999).
5. Il conviendrait ici d'engager une réflexion plus approfondie sur la crise de la « diplômite » qui sévit en Europe, étant donné l'ampleur du chômage qui frappe les diplômés de

l'enseignement supérieur, puisque, dans certains pays, ce sont déjà des milliers et des milliers de jeunes qui doivent attendre au seuil du marché du travail.

6. En défendant l'idée que la formulation de ce consensus général abstrait se produit dans le fonctionnement du système d'éducation mondial et que l'action de ce système tend à rendre homogène la formulation des politiques.

Références et bibliographie

- Azevedo, J. 1991. *A educação tecnológica nos anos 90* [L'enseignement technique dans les années 90]. Porto, Edições ASA.
- . 1998. *O ensino secundário na Europa nos anos 90. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial : um estudo internacional* [L'enseignement secondaire dans l'Europe des années 90 : étude internationale sur le néoprofessionnalisme et l'action du système d'éducation mondial]. Lisbonne. Il existe une version plus récente de ce texte dans : Azevedo, J. 2000. *O ensino secundário na Europa* [L'enseignement secondaire en Europe]. Porto, Edições ASA.
- . 1999. *A inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho* [L'insertion précoce des jeunes dans le marché du travail]. Lisbonne, PEETI.
- Benavot, A. 1983. « The rise and decline of vocational education » [Grandeur et déclin de l'enseignement professionnel]. *Sociology of education* (Washington, D. C.), vol. 56, n° 2, p. 63-76.
- Brown, P. ; Lauder, H. 1995. « Post-Fordist possibilities : education, training and national development » [Possibilités postfordistes : enseignement, formation et développement national]. Dans : Bash, L. ; Green, A. (dir. publ.). *Youth, education and work. World yearbook of education* [Jeunesse, éducation et travail. Annuaire mondial de l'éducation], p. 19-32. Londres, Kogan Page.
- Castells, M. 1998. *La era de la información : economía, sociedad y cultura* [L'ère de l'information : économie, société et culture]. Madrid, Alianza Editorial.
- Copa, G. H. ; Bentley, C. B. 1992. « Vocational education » [L'éducation professionnelle]. Dans : Jackson, P. W. (dir. publ.). *Handbook of research on curriculum* [Manuel de recherche sur les programmes d'enseignement]. New York, Macmillan, p. 891-944.
- Crozier, M. 1995. *La crise de l'intelligence : essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris, Interéditions.
- Delors, J. et al. 1996. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Domenach, J. M. 1989. *Ce qu'il faut enseigner : pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris, Le Seuil.
- Foster, P. J. 1978. « The vocational school fallacy in development planning » [Le faux raisonnement de l'enseignement professionnel dans la planification du développement]. Dans : Karabel, J. ; Halsey, A. H. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Le pouvoir et l'idéologie dans l'éducation]. 2^e édition. New York, Oxford University Press. [1977.]
- . 1992. « Un revirement de la Banque mondiale dans le domaine de la formation professionnelle ». *Perspectives*, vol. 22, n° 2, p. 169-177.
- García Garrido, J. L. ; Pedró, F. ; Velloso, A. 1992. *La educación en Europa : reformas y perspectivas de futuro* [L'éducation en Europe : réformes et perspectives d'avenir]. Madrid, Editorial Cincel.

- Ginsburg, M. B. ; Cooper, S. 1991. « Educational reform, the state and the world economy : understanding and engaging in ideological and other struggles » [La réforme de l'enseignement, l'État et l'économie mondiale : comprendre et s'engager dans des luttes idéologiques et autres]. Dans : Ginsburg, M. B. (dir. publ.). *Understanding educational reform in global context. Economy, ideology and the state* [Comprendre la réforme de l'éducation dans un contexte mondial : l'économie, l'idéologie et l'État]. New York, Garland Publishing, p. 369-396.
- Halls, W. D. 1994. « Some reflections on Europe and the reforms [Quelques réflexions sur l'Europe et les réformes]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 30, n° 1, p. 25-29.
- Hobsbawm, E. 1995. *L'âge des extrêmes : le court XX^e siècle, 1914-1991*. Paris, Éditions Complexe.
- Kämäräinen, P. 1995. « Reforma nos sistemas de ensino técnico-profissional e de formação profissional dos países nórdicos » [La réforme dans les systèmes d'enseignement technico-professionnel et de formation professionnelle des pays nordiques]. *Formação profissional-revista Europeia* (Lisbonne, CDFOP), vol. 4, p. 43-52.
- Kovács, I. 1991. « Inovação tecnológica e novas qualificações na indústria » [Innovation technologique et nouvelles qualifications dans l'industrie]. Dans : GETAP-NOVOS (dir. publ.). *Rumos para o ensino tecnológico e profissional* [Voies pour un enseignement technologique et professionnel]. Porto, GETAP, Ministério da Educação, p. 113-128.
- Leclercq, J.-M. ; Rault, C. 1992. *Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?* Paris, L'Harmattan.
- Lesourne, J. 1996. « L'éducation et l'emploi ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 26, n° 1, p. 9-18.
- Levin, H. M. 1978. « The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe » [Le dilemme des réformes de l'enseignement secondaire général en Europe occidentale]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 22, n° 3, p. 434-451.
- Maurice, M. ; Sellier, F. ; Silvestre, J.-J. 1982. *Politique d'éducation et organisation industrielle*. Paris, PUF.
- Maurice, M. 1989. « Méthode comparative et analyse sociétale : les implications théoriques des comparaisons internationales ». *Sociologie du travail* (Paris), vol. 2, p. 175-191.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1989. *L'éducation et le changement structurel : exposé du Comité de l'éducation*. Paris, OCDE.
- Papadopoulos, G. S. 1994. *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*. Paris, OCDE.
- Pedró, F. 1992. *La respuesta de los sistemas educativos al reto del desempleo juvenil* [La réplique des systèmes d'éducation au défi du chômage des jeunes]. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- . 1995. *Cenicienta, el Rey León y Peter Pan : análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea* [Cendrillon, le roi Lion et Peter Pan : analyse des modèles structurels de formation professionnelle et de leurs différentes dynamiques dans les pays de l'Union européenne]. (Polycopié.)
- Reich, R. B. 1993. *O trabalho das nações* [Le travail des nations]. Lisbonne, Quetzal Editores.
- Santos, B. S. 1989. *Introdução a uma ciência pós-moderna* [Introduction à une science postmoderne]. 2^e édition, Porto, Afrontamento.
- Silva, A. da. 1990. *As aproximações* [Les rapprochements]. Lisbonne, Relógio d'Água.

- Stasz, C. ; Kaganoff, T. ; Eden, R. A. 1994. « Integrating academic and vocational education : a review of the literature, 1987-1992 » [Intégrer l'enseignement classique et professionnel : panorama des études sur ce sujet]. *Journal of vocational education research* (Athens, Géorgie), vol. 19, n° 2, p. 25-72.
- Tanguy, L. 1995. « Construction de la catégorie formation dans un contexte de chômage en Grande-Bretagne ». *Sociologie du travail* (Paris), vol. 4, p. 715-738.
- Tedesco, J. C. 1995. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* [Le nouveau pacte éducatif : éducation, compétitivité et citoyenneté dans la société moderne]. Madrid, Anaya.
- Touraine, A. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris, Fayard.
- Trow, M. 1978. « The second transformation of American secondary education » [La seconde transformation de l'enseignement secondaire aux États-Unis d'Amérique]. Dans : Karabel, J. ; Halsey, A. H. (dir. publ.). *Power and ideology in education* [Pouvoir et idéologie en éducation]. New York, Oxford University Press, p. 105-118.
- Verdier, E. 1995. « Politiques de formation des jeunes et marché du travail : la France des années 80 ». *Formation emploi* (Paris), vol. 50, p. 19-40.
- Williams, V. 1994. « Introduction : post-compulsory education – personal reflections on Edmund King's contribution » [Introduction : l'éducation après la scolarité obligatoire — réflexions personnelles sur la contribution d'Edmund King]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 30, n° 1, p. 5-11.
- Young, M. 1993. « Bridging the academic/vocational divide : two Nordic case studies » [Combler le fossé entre enseignement scolaire classique et enseignement professionnel : deux études de cas dans des pays nordiques]. *European journal of education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 28, n° 2, p. 209-214.

LES ENJEUX POUR LA RÉGION ASIE ET PACIFIQUE

Phillip Hughes

L'éducation de base : un élargissement exponentiel

La région Asie et Pacifique est la plus vaste et la plus diversifiée de toutes les régions telles qu'elles sont définies par l'UNESCO. Elle regroupe les nations les plus peuplées du monde, à savoir la Chine et l'Inde qui comptent à elles deux plus de 2 milliards d'habitants, mais aussi certains des pays les plus faiblement peuplés de la planète tels que Nauru et les Maldives. On y observe une grande diversité de climats et des stades de développement économique très variables. Au cours du XX^e siècle, la région a connu de formidables mutations, qu'il s'agisse de la densité de population, des méthodes de gouvernement, de l'économie ou de la structure démographique. À l'instar de toutes les autres régions du monde, elle a été fortement marquée par la Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée en 1948, qui énonce les droits imprescriptibles dont chaque être humain peut se prévaloir. La Déclaration consacre notamment le droit de toute personne à recevoir une éducation adéquate. Cette exigence est un facteur qui a puissamment contribué à l'évolution des pays de la région Asie et Pacifique. La dynamique ainsi enclenchée devrait se maintenir puisque les nations sont désormais conscientes que leur capacité à relever les défis du XXI^e siècle

Langue originale : anglais

Phillip Hughes (Australie)

Ancien doyen de faculté d'éducation (Universités de Tasmanie et de Canberra) ; professeur invité à l'Université de l'Illinois, à l'Université chinoise de Hong Kong, à l'École normale de Fujian et à l'Institut d'éducation de l'Université de Londres ; ancien Directeur général adjoint pour l'éducation en Tasmanie et Président de l'Office de l'éducation du Territoire de la capitale australienne (Australian Capital Territory). Collaborateur actif de l'UNESCO depuis plus de trente ans, il a travaillé au siège de l'Organisation à Paris, à Bangkok et dans de nombreux pays d'Asie et du Pacifique. Ses travaux de recherche portent notamment sur les programmes scolaires, la didactique et l'évaluation. Courriel électronique : phillip.hughes@anu.edu.au

dépendra pour une bonne part de l'efficacité et de la pertinence de leurs systèmes d'éducation :

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 fini par être perçue vers le milieu de ce siècle à la fois comme un droit fondamental de l'être humain et comme une voie d'accès à la promotion sociale. [...] L'éducation est la variable qui permet le mieux de prévoir quelles seront les chances d'un individu dans la vie (Reimers, 1999, p. 546).

Un tel développement s'explique parce que les décideurs ont pris conscience qu'il fallait assurer à tout un chacun, et pas seulement à une petite élite, l'accès à l'école. Certes, de tout temps, on a mesuré l'importance de l'instruction, mais, autrefois, la plupart des individus pouvaient satisfaire leurs besoins fondamentaux sans avoir reçu une formation de type scolaire. C'est l'apparition de la production de masse qui a introduit des frontières clairement délimitées entre les différentes sphères du travail, de la vie et de l'apprentissage. Avec les progrès de l'industrialisation, la nécessité d'une instruction élémentaire généralisée — comprenant les savoirs de base — s'est imposée et a entraîné la mise en place d'un cadre institutionnel inédit.

Dès le milieu du XX^e siècle, l'enseignement primaire universel était devenu un objectif international. L'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et d'autres organismes des Nations Unies fondés à cette époque pour contribuer à l'édification d'un monde pacifique et viable avaient inscrit ce but dans leur Acte constitutif. Mais la tâche ne s'avérait pas aisée : en 1960, soit quatorze ans après que l'UNESCO eut proclamé sa volonté de faire de l'éducation un droit fondamental pour tous, près de la moitié des enfants dans le monde n'étaient toujours pas scolarisés :

Il existe aujourd'hui dans le monde quelque 550 millions d'enfants âgés de cinq à quatorze ans. Trois cents millions d'entre eux vont à l'école. Le reste — 250 millions de garçons et de filles — ne peuvent s'y rendre [...]. Les effets économiques — sociaux et individuels — de ce manque d'écoles sont bien connus. Le progrès économique et social dépend de l'éducation (Fernig, 1960, p. 11).

À l'échelle mondiale, l'effectif total de l'enseignement primaire est passé de 206 millions d'écoliers en 1950 à 668 millions en 1997 ; dans la région Asie-Océanie, la croissance a été encore plus spectaculaire puisque les effectifs sont passés de 84 millions à 410 millions d'écoliers, soit plus des deux tiers de l'effectif mondial (UNESCO, 2000, p. 41). Cette progression mondiale représente incontestablement une grande réussite ; toutefois, on compte encore près de 100 millions d'enfants non scolarisés. Entre 1980 et 2000, les chiffres de la non-scolarisation ont évolué comme suit :

- en Afrique subsaharienne, le nombre d'enfants non scolarisés est passé de 26 à 43 millions ;
- en Asie du Sud, il est passé de 48 à 35 millions ;
- en Asie orientale-Océanie, il est passé de 27 à 1 million (*Rapport mondial sur l'éducation*, 2000, p. 47).

C'est en 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, organisée conjointement à Jomtien (Thaïlande) par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, que la nécessité d'assurer une éducation de base à tous les individus dans toutes les sociétés a été formulée de la façon la plus éloquente. La Déclaration de Jomtien revêtait également une grande importance dans la mesure où elle proposait une définition générique de la notion centrale autour de laquelle s'articulait cette exigence :

Toute personne — enfant, adolescent ou adulte — doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures, et évoluent inévitablement au fil du temps (Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 1990, p. 47)

Les participants à la Conférence de Jomtien s'étaient engagés à réaliser l'éducation de base pour tous d'ici à la fin du siècle. Ils entendaient ainsi rester en phase avec les mutations sociales et le progrès technique qui bouleversaient tous les aspects de l'existence humaine, comme il ressort du tableau 1.

TABLEAU 1. Transformations sociales au cours de la période 1950-2000

	Population mondiale	Espérance de vie (en années)	Nombre d'enfants scolarisés	Pourcentage de la population résidant dans les métropoles	Nombre d'adultes analphabètes	Taux d'analphabétisme parmi les adultes
1950	2,5 milliards	47	300 millions	30 %	849 millions	54 %
2000	6,1 milliards	64	1,2 milliard	45 %	875 millions	21 %

Ces données font apparaître des avancées inégales, qui traduisent bien les difficultés rencontrées pour améliorer la situation de l'éducation face à diverses contraintes extérieures, telles que la pression démographique. Retenons-en les points les plus saillants :

- la population globale mondiale a plus que doublé ; pourtant, grâce aux progrès remarquables accomplis dans le domaine de la santé, l'espérance de vie globale a augmenté de dix-sept ans ;
- la tendance manifeste à l'urbanisation a eu des conséquences contradictoires : accroissement des chances pour certains, dégradation marquée des conditions de vie pour beaucoup. Les pourcentages occultent l'augmentation massive de

la population urbaine en chiffres absolus : en 1950, 30 % de la population mondiale représente 0,75 milliard de personnes tandis qu'en 2000 45 % de la population mondiale représente 2,7 milliards de personnes. Essentiellement rurale, la région Asie et Pacifique comprend certaines zones faiblement peuplées, mais elle regroupe aussi quinze des vingt-cinq métropoles de plus de 10 millions d'habitants et l'exode rural y constitue un problème social majeur. De surcroît, la région abrite treize des quinze villes les plus polluées du monde (Banque asiatique de développement, 1997) ;

- le nombre d'enfants scolarisés est passé de 300 millions à 1,2 milliard ; toutefois, on compte encore près de 100 millions d'enfants d'âge scolaire qui ne vont pas à l'école ;
- l'alphabétisation des adultes se heurte à des obstacles considérables. Les chiffres pour 2000 font apparaître une progression très contrastée pour l'Asie : en Asie du Sud, on compte 521 millions d'adultes alphabètes et 415 millions d'adultes analphabètes, tandis que, en Asie orientale-Océanie, on compte 1 189 000 000 d'adultes alphabètes et 192 millions d'adultes analphabètes.

Face à ce bilan mitigé, où les progrès vont de pair avec la persistance des besoins, la généralisation quasi universelle de l'enseignement primaire constitue une réussite majeure. Mais cette victoire, comme beaucoup d'autres évoquées ici, laisse entrevoir de nouvelles batailles, dont l'une a trait à la façon d'envisager la progression de l'éducation de base :

Les attentes à l'égard des performances de l'éducation de base forment un continuum. Tous les pays ont besoin d'investissements nouveaux et doivent par conséquent faire face au même dilemme fondamental. Les impératifs de cohésion sociale et de compétitivité économique font naître des attentes nouvelles à l'endroit de l'éducation de base, et il en résulte une demande d'efficacité du système d'éducation tout entier que les ressources publiques disponibles ne permettent pas de satisfaire. [...] Cela a permis de mieux comprendre le fonctionnement du secteur de l'éducation et, en particulier, la mesure dans laquelle diverses fonctions sont tributaires les unes des autres pour être efficaces. On s'est alors rendu compte que le fait de concentrer ainsi l'attention sur un seul segment de l'éducation, tel que l'éducation de base, pouvait avoir un effet de distorsion préjudiciable sur les autres (Heyneman, 1997, p. 536).

Cette observation, venant de quelqu'un qui travaillait à l'époque à la Banque mondiale, prend tout son poids quand on sait que, depuis longtemps, la Banque a fait de l'enseignement primaire la priorité fondamentale. Il s'agit désormais de recentrer le débat sur l'ensemble du système et ses interactions. À cet égard, les principales conclusions qui se dégagent de l'expérience des pays de la région sont notamment les suivantes :

- il est nécessaire de développer une éducation de meilleure qualité, qui vise à promouvoir la formation professionnelle ainsi que la santé, le développement communautaire, la prise de conscience de l'environnement et le respect des droits d'autrui ;

- avec l'accroissement du nombre des élèves qui finissent l'école primaire, les établissements secondaires se voient contraints d'ouvrir beaucoup plus largement leurs portes ;
- l'expérience des pays qui se sont engagés sur la voie de l'enseignement secondaire pour tous montre que la plupart des systèmes d'éducation, tels qu'ils sont conçus actuellement, sont incapables d'assurer une éducation « de base » satisfaisante à une fraction importante des effectifs du secondaire.

L'enseignement secondaire : l'indispensable réforme

LES PROBLÈMES DE CROISSANCE

L'enseignement secondaire se trouve dans l'obligation de repenser ses finalités, en même temps qu'aux prises avec l'explosion des effectifs. Comme le montre le tableau 2, la croissance a été massive.

TABLEAU 2. Effectifs de l'enseignement secondaire (en millions), 1950-1997

	1950	1960	1970	1980	1990	1997
Monde entier	40	79	169	264	315	396
Afrique	1	2	5	14	24	34
Asie et Pacifique	15	37	84	146	184	241
Europe*	16	25	47	63	63	70
Amérique latine	2	4	11	17	22	29
Amérique du Nord	7	11	22	24	22	25

* Les données concernant l'Europe pour 1950 et 1960 comprennent les pays de l'ex-URSS ; pour les années ultérieures, ces pays figurent dans le groupe Asie-Océanie.

Dans la région Asie et Pacifique, les effectifs du secondaire sont passés de 15 millions en 1950 à plus de 240 millions actuellement, ce dernier chiffre représentant plus de 60 % de l'effectif du secondaire à l'échelle du monde. Bien que la progression s'observe à travers toute la région, elle n'a pas suivi dans certains pays le rythme de la croissance démographique. En Asie du Sud, le nombre de jeunes en âge de suivre un enseignement secondaire et non scolarisés, qui était de 97 millions en 1980, n'avait pas bougé en 2000, alors qu'en Asie orientale-Océanie, leur nombre était tombé de 80 à 58 millions au cours de la même période. Si l'on prend les deux pays les plus fortement peuplés, la mesure portant à neuf ans la durée de la scolarité obligatoire s'est traduite en Chine par une augmentation du pourcentage d'élèves

scolarisés dans le secondaire par rapport au groupe d'âge concerné (103 millions de jeunes), ce pourcentage passant de 49 % en 1990 à 70 % en 1996 ; en Inde, où le groupe d'âge concerné représentait 139 millions de jeunes, le pourcentage est passé de 44 à 49 %. Dans d'autres pays, l'accroissement a été beaucoup plus faible, représentant dans bien des cas moins d'un tiers du groupe d'âge concerné¹. La situation de l'enseignement secondaire varie, on le voit, considérablement d'un pays à l'autre au sein de la région (PROAP, 1997).

La dimension purement quantitative demeure certes un sujet de préoccupation, mais la problématique de l'accès, de l'équité et de la qualité retient désormais également l'attention. Les pays à faible taux de scolarisation dans le secondaire ne peuvent axer uniquement leurs efforts sur l'accroissement des effectifs, au risque d'offrir aux élèves des prestations décevantes.

La réforme : accès, équité et qualité

Outre son ampleur, la population mondiale actuelle se caractérise par une extrême diversité : diversité des intérêts, des aptitudes, des milieux familiaux et des appartenances ethniques. Une telle hétérogénéité pose à l'éducation de redoutables problèmes, notamment celui de l'organisation scolaire appropriée par rapport au clivage entre le primaire et le secondaire. Il existe, en gros, trois schémas : l'un qui sépare enseignement général et enseignement professionnel, l'autre qui repose sur des établissements à vocation généraliste offrant des filières distinctes pour les groupes d'apprenants classés selon leurs aptitudes, et enfin les écoles polyvalentes qui proposent à tous les élèves un tronc commun. Étant donné la difficulté d'orienter valablement les élèves dès le début de la scolarité vers des filières ou des établissements distincts, la formule de l'école polyvalente s'est imposée très largement. La durée de la « scolarité obligatoire », qui recouvrait auparavant les six à sept années de l'enseignement primaire, a été allongée et portée à neuf ans en Chine, au Japon, en République de Corée et en Indonésie, à dix ans en Australie et à onze ans au Kazakhstan, par exemple. De plus en plus, dans la région comme partout ailleurs, la tendance est à la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à la fin des études secondaires, soit une période de douze ans.

ACCÈS, ÉQUITÉ ET QUALITÉ

Nombre des inégalités déjà patentes au niveau du primaire se retrouvent de façon encore plus marquée dans l'enseignement secondaire.

Dans le primaire, les effectifs importants masquent bien souvent un fort absentéisme, des taux de redoublement élevés et des disparités dans les taux de scolarisation selon les catégories sociales. Comme l'a indiqué Tilak, 66 % de la population enfantine totale indienne suivait un enseignement primaire en 1996, les pourcentages s'établissant à 63 % en zone rurale et 78 % en zone urbaine. Toutefois, pour les 20 % de la population ayant le revenu le plus faible, la durée moyenne de la scolarisation était de 2,30 années (contre 6,42 années pour le groupe ayant le revenu le plus élevé), et les taux d'abandon scolaire dans le primaire et le secondaire

s'établissaient à 44 et à 89 % respectivement. En outre, les taux de fréquentation scolaire étaient systématiquement plus faibles chez les filles que chez les garçons (Tilak, 1999, p. 593). On observe des pourcentages analogues en Chine :

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 (Hannum, 1999, p. 651).

Ces constatations valent pour l'ensemble de la région. Il est donc clair que l'augmentation globale des effectifs, dont on ne peut que se féliciter, masque en définitive de fortes disparités, lourdes de conséquences pour les catégories sociales déjà défavorisées.

Les disparités dans l'accès (qu'elles soient fondées sur le sexe, l'origine ethnique, le lieu de résidence ou la situation économique familiale) se traduisent au final par des disparités dans les résultats ; pour certains groupes, ces écarts se creusent encore pendant les études secondaires. Comme l'a montré Hill, au bout de la troisième année d'école élémentaire, l'écart entre les 10 % d'élèves qui maîtrisent le mieux la lecture et les 10 % d'élèves qui la maîtrisent le moins bien représente déjà cinq années de scolarité. Au bout de la dixième année d'école, cet écart représente dix ans de scolarité. Un tel écart est quasiment irrattrapable et se répercute sur tous les aspects de la scolarité, de l'emploi et de la vie sociale. Pourtant, les résultats de la recherche indiquent que, moyennant un effort résolu et individuel consenti très tôt, les élèves plus faibles peuvent atteindre un niveau scolaire satisfaisant (Hill, 1998).

LES FACETTES DE LA RÉFORME — DES EXIGENCES NOUVELLES

Au cours des dernières années, l'urgence d'une réforme de l'enseignement secondaire s'est de plus en plus imposée comme une évidence aux organisations internationales, l'UNESCO jouant un rôle phare dans cette prise de conscience à la suite de la publication du Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (Rapport Delors). Comme le soulignent les auteurs du rapport :

L'enseignement secondaire doit être conçu comme une « plaque tournante » dans la vie de chaque individu : c'est là que les jeunes doivent pouvoir se déterminer en fonction de leurs goûts et de leurs aptitudes ; c'est là aussi qu'ils peuvent acquérir les capacités qui leur permettront de réussir pleinement leur vie d'adulte. Cet enseignement devra donc être adapté aux différents processus d'accession à la maturité des adolescents [...] ainsi qu'aux besoins de la vie économique et sociale (Delors *et al.*, 1997, p. 126).

Les besoins économiques et sociaux ne cessant d'évoluer, toute réforme doit disposer de mécanismes permettant de déceler les évolutions en cours et de les anticiper. Comme le fait valoir Ordoñez, l'école, pour se transformer, doit repenser radicalement sa fonction :

Mais au-delà de ces savoirs de base (lire, écrire, calculer), sur quoi devrait porter l'enseignement ? Nous disons aux enfants d'aller à l'école parce que cela sera utile pour les préparer à l'avenir. Et si notre conception de l'avenir n'était pas la bonne ? [...] Le monde a changé mais l'école, au lieu d'être le moteur de ce changement, reste à la traîne, quand elle ne fait pas de la résistance ouverte. La banque d'aujourd'hui est un lieu radicalement différent de la banque que nous connaissions il y a vingt ans : on y trouve des guichets automatiques, des services informatisés, etc. [...] L'école d'aujourd'hui, en revanche, est à peu près la même que l'école que nous connaissions il y a vingt ans : mêmes styles pédagogiques, mêmes sujets, mêmes plans de cours, et jusqu'aux examens, qui sont restés identiques. Tôt ou tard, il faudra bien que tout cela change (Ordoñez, 1998, p. 46).

De nombreux pays ont réussi à satisfaire au moins une partie des besoins nouveaux, mais aucun gouvernement n'a été en mesure de donner à toutes ces réalisations partielles une unité d'ensemble. La plupart des problèmes n'admettent pas de réponses toutes faites, aussi de nouvelles recherches sont-elles nécessaires pour élaborer des solutions adéquates. Or, il est difficile à une seule institution, quelle qu'elle soit, ou même à un pays tout entier, de mobiliser des ressources suffisantes pour déterminer quelles sont les méthodes efficaces ou pour mener à bien toutes les études qui permettront d'apporter des réponses novatrices. Dans ces conditions, le seul moyen consiste à conjuguer les différentes ressources disponibles.

LA NÉCESSITÉ D'UNE ACTION CONCERTÉE

L'UNESCO a imposé une nouvelle conception des partenariats pour le développement, qui met l'accent sur l'indispensable coopération entre les organismes internationaux et la communauté des bailleurs de fonds. Par ailleurs, un nombre croissant d'États membres de l'UNESCO ainsi que d'autres organisations internationales, prenant conscience de l'ampleur et de la complexité des problèmes avec lesquels ils sont aux prises, se montrent de plus en plus désireux de travailler ensemble. Enfin, les organismes internationaux eux-mêmes élargissent le champ des programmes qu'ils proposent et en augmentent le nombre. La coopération est manifestement un considérable pas en avant lorsque les priorités respectives des partenaires vont dans le même sens, mais, même dans tous les autres cas, elle a son utilité pour définir une approche commune, veiller à ce que les résultats obtenus soient satisfaisants et éviter les divergences ou les situations confuses. C'est pourquoi, à l'initiative de l'UNESCO, s'est tenue en 1998 une consultation interorganisations sur la réforme de l'enseignement secondaire dont l'objectif était de définir les priorités des différents participants et d'étudier les possibles modalités de leur collaboration. Les participants ont conclu à l'importance fondamentale de l'enseignement secondaire et à la nécessité manifeste de réformes d'envergure dans ce secteur. Ils ont défini des domaines de coopération et se sont fixé les objectifs suivants :

- procéder à un vaste bilan de l'enseignement secondaire à l'échelle mondiale, de façon à mettre en évidence ses atouts et ses points faibles, et à envisager des solutions à long terme ;

- ouvrir un site sur la Toile pour l'échange d'informations, qui permettra la création d'une base de données sur la réforme du secondaire, utilisable à brève échéance par les pays membres et les organisations ;
- repenser l'articulation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement secondaire général ;
- associer les jeunes à la réflexion sur l'enseignement secondaire ;
- étudier les questions liées à la réforme des programmes, notamment la promotion des valeurs fondamentales dans le cadre de l'éducation pour la citoyenneté, la paix, le développement durable et la santé ;
- appuyer les efforts visant à améliorer la formation, les conditions de travail et le statut social des enseignants ;
- déterminer comment les technologies de l'information, l'enseignement à distance et l'éducation non formelle peuvent contribuer à un accès plus large et plus équitable à l'éducation ;
- analyser sous l'angle financier l'utilisation actuelle des moyens consacrés à l'enseignement secondaire et les possibilités futures en matière de mobilisation des ressources ;
- favoriser des initiatives en rapport avec la conduite de la réforme, notamment la décentralisation et le pilotage des innovations par les établissements (UNESCO, 1998).

L'UNESCO a pris une part active à la mise en œuvre de la coopération au niveau régional dans le cadre de l'APEID, son Programme d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique. Destiné à offrir aux pays de la région une base pour coordonner leurs objectifs nationaux respectifs (Singh, 1986), ce programme a été lancé lors d'une réunion régionale en 1971 et approuvé par l'UNESCO en 1972. Depuis près de trente ans maintenant, l'APEID mène une action efficace en utilisant les ressources de la région pour résoudre les problèmes qui relèvent de sa compétence (Churchill, 1988 ; Hughes, 1995). Actuellement, le Programme gère cent quatre-vingt-dix-neuf centres dans vingt-neuf pays membres ; l'enseignement secondaire constitue l'une de ses grandes priorités. La définition des principaux domaines d'intervention de l'APEID pour la période 1997-2001 s'appuie sur le constat suivant :

L'enseignement secondaire dans les pays de la région souffre d'une multiplicité de maux : gaspillage, malaise du corps enseignant, éducateurs insuffisamment qualifiés et faiblement motivés, enseignement médiocre des bases de l'écriture, de la lecture et du calcul, carences des matériels pédagogiques et du milieu scolaire, mauvaise santé et malnutrition des élèves, faible soutien parental à l'éducation, non-application de la législation relative au travail des enfants et à la scolarité obligatoire, inexactitude des données de base concernant les résultats scolaires, et ainsi de suite. Agissant de façon cumulative, tous ces facteurs compromettent l'efficacité, la qualité et l'équité de l'enseignement au niveau secondaire. [...] L'enseignement secondaire est actuellement le maillon le plus faible de la chaîne éducative (PROAP, 1997, p. 37).

En d'autres termes, c'est la place qu'il occupe dans le système d'éducation qui fait de l'enseignement secondaire une priorité pour l'action concertée.

La coopération au niveau régional a d'ores et déjà donné des résultats positifs. L'UNESCO a mis en œuvre des projets portant sur l'enseignement secondaire, avec des financements du PNUD, de la Banque mondiale et de la Banque asiatique de développement et le soutien de pays comme le Japon et la Chine. Le Projet novateur conjoint (JIP) mené avec la Chine est l'une de ses principales réussites. Cette initiative a amplifié l'action menée par la Chine au niveau national pour porter la durée de la scolarité obligatoire à neuf ans, mesure qui mettait lourdement à contribution ses ressources humaines et financières. Le Projet a permis de donner une plus large résonance au programme national, en attirant l'attention du public sur les aspects qualitatifs, en particulier la diversification de l'enseignement et des méthodes d'apprentissage (PROAP, 1997). Au Japon, l'UNESCO a contribué au développement de l'enseignement des valeurs, conformément aux recommandations formulées par le Conseil national japonais de la réforme de l'enseignement. Au Cambodge, une réforme du système d'examen dans l'enseignement secondaire est en cours d'élaboration. La République de Corée, par le truchement de l'Institut coréen pour le progrès de l'éducation (KEDI), a procédé à une analyse approfondie de la qualité des matériels pédagogiques. Le Népal a lancé un programme centré sur le perfectionnement des enseignants grâce à une amélioration de la formation préalable.

Enfin, l'Université du Pacifique Sud participe à la réforme des programmes, l'objectif étant de prendre davantage en compte les cultures autochtones.

Pour encourageantes que soient de telles initiatives, tant par leur diversité que par leur portée, il faut aller beaucoup plus loin sur cette voie. Si l'on veut que la coopération donne à l'avenir des résultats concluants, il est indispensable de mener à bien deux tâches distinctes : premièrement, il faut recenser systématiquement les méthodes qui ont fait la preuve de leur efficacité ; deuxièmement, il faut déterminer les secteurs qui font problème et n'ont pas retenu l'attention jusqu'ici, de façon à en faire l'objet de recherches. Négliger l'un ou l'autre de ces deux aspects ne peut que compromettre les résultats de l'action entreprise.

Pour élaborer de nouvelles démarches, il faut repenser complètement le rôle de la recherche. Dans des domaines comme la médecine ou les sciences de l'ingénieur, la recherche n'a pas seulement généré de nouvelles technologies, elle a aussi révolutionné les schémas institutionnels, les méthodes de communication et toute la façon d'appréhender la profession. Dans le domaine de l'éducation, en revanche, la recherche ne joue encore qu'un rôle mineur. Ordoñez et Maclean, qui abordent la question des divergences entre les chercheurs, les décideurs et les praticiens, formulent quelques suggestions utiles dans ce contexte :

- L'UNESCO est en mesure de se pencher sur le problème de la recherche au plan international, car elle peut instaurer des liens entre les universités, les institutions de recherche et les associations d'enseignants, amorce d'un dialogue suivi — et indispensable — entre spécialistes ;
- une coopération plus poussée est nécessaire, en particulier pour définir les domaines de recherche, les praticiens ayant le sentiment que l'on donne rarement suite aux questions qui les préoccupent le plus ;

- les travaux de recherche doivent être mieux ciblés, de telle façon qu'une démarche globale préside à l'étude de tel ou tel sujet ;
- les rapports de recherche doivent être rédigés dans un langage plus accessible (Ordoñez et Maclean, 1997, p. 711).

La recherche sur la réforme

LES THÈMES DE RECHERCHE

Il faut — et c'est là un aspect essentiel — faciliter l'interconnexion entre tous les travaux de recherche pertinents.

Les organes régionaux tels que l'APEID et les institutions internationales comme l'UNESCO, forte de ses liens avec la Banque mondiale, l'UNICEF, le PNUD et l'OCDE, offrent à cet égard des potentialités énormes, qui peuvent être davantage mises à profit grâce à une coordination systématique et à l'utilisation des technologies de l'information. Bien que les pays n'aient pas la même façon de concevoir le réforme de l'enseignement, ils participent d'une problématique commune quant aux modalités de cette réforme. Certaines de ces orientations reposent sur des constatations étayées par la recherche, d'autres sur de simples hypothèses — mais dans tous les cas, il faut affiner les analyses pour déterminer quelles sont les conditions qui garantissent qu'une démarche donnée aura le maximum d'efficacité. Parmi les points qui appellent des recherches plus poussées, relevons :

- la décentralisation de la prise de décisions ;
- la participation de la collectivité au fonctionnement des écoles ou à l'élaboration de la politique de l'éducation ;
- les implications des différents modèles d'organisation ;
- les caractéristiques de l'apprentissage selon la taille et la composition des groupes d'apprenants ;
- l'importance du paramètre « taille de l'établissement » ;
- les différentes modalités d'interaction école-collectivité et leurs incidences ;
- l'interdépendance entre l'évaluation et les programmes ;
- la qualité de l'établissement.

LA RECHERCHE SUR LES PROGRAMMES : PERTINENCE ET UTILITÉ

La recherche doit aussi porter sur les programmes scolaires, qui sont la matière vivante de l'éducation. Loin de se résumer à un simple catalogue des cours proposés par un établissement, le programme représente toute la palette des moyens mis en œuvre par l'école et l'ensemble de ses modalités d'interaction avec la collectivité. En dernière analyse, le programme récapitule le contenu de la scolarité et la finalité du processus de scolarisation. Sa cohérence interne doit aller de pair avec l'adaptation au contexte social. C'est dire qu'il doit tout à la fois susciter la participation de la collectivité et faire sens pour les jeunes. Trop nombreux, en effet, sont les élèves qui choisissent de quitter le giron de l'école, essentiellement au niveau du secondaire.

Même s'ils bénéficient d'un enseignement de qualité, cet abandon tient peut-être tout simplement au fait qu'ils ne sont pas assez motivés pour continuer d'apprendre. Barber observe à cet égard que :

Pour la première fois peut-être dans l'histoire de l'enseignement, il est possible d'élaborer un programme scolaire qui réponde admirablement à ce double impératif. L'économie et la société démocratique réclament des citoyens de plus en plus instruits, une exigence que légitime en dernière analyse la nécessité de sauver la planète des multiples dangers qui menacent sa survie. On peut donc difficilement envisager pour l'éducation une finalité plus motivante. Parallèlement, les technologies de l'information offrent des outils d'enseignement et d'apprentissage inédits et passionnants. De surcroît, les enseignants disposent enfin, pour faciliter leur tâche, d'instruments théoriques qui les aident à comprendre les enfants et les jeunes (Barber, 1996, p. 170).

Un aspect de l'évolution des programmes qui présente un intérêt particulier pour les pays de la région Asie et Pacifique est le développement de l'instruction civique dans les écoles, comme en témoignent de nombreuses initiatives nationales ainsi que les priorités définies au niveau régional dans le cadre de l'APEID (PROAP, 1997). Pour promouvoir le principe d'une citoyenneté active et responsable dans un cadre démocratique, les écoles doivent nouer et entretenir des liens étroits avec le monde qui les entoure.

L'Office du baccalauréat international (OBI, 1999) vise, par ses activités, à renforcer ces liens. Elle exige qu'un volet service communautaire, contraignant et productif, fasse partie du cursus pratiqué aux niveaux primaire, intermédiaire et secondaire. Ainsi, dans le cadre du programme Créativité, action, service (CAS), les élèves doivent consacrer au service communautaire trois à quatre heures par semaine, pendant les deux dernières années de scolarité, afin de pouvoir se présenter aux examens de fin d'études. L'accent est mis sur l'apprentissage par l'expérience à travers :

- la créativité — utilisation des arts et de l'imagination dans des projets de service ;
- l'action — participation active à des initiatives collectives ou individuelles ;
- le service — service communautaire utile à autrui et conforme aux objectifs de l'OBI.

Les enseignants, la pédagogie et l'apprentissage

Toute réforme est vouée à l'échec si l'élément humain qui est censé la mettre en œuvre n'est pas à la hauteur ; or, comme le souligne Ordoñez (1998), les méthodes pédagogiques et les sujets enseignés n'ont pas changé fondamentalement depuis l'introduction de la scolarité obligatoire. Les technologies modernes pourraient contribuer sensiblement à accroître l'efficacité de l'école, à condition que les établissements soient prêts à adopter de nouveaux modes d'organisation.

L'EXIGENCE DE PROFESSIONNALISME

Dans la région Asie et Pacifique, l'APEID a repéré la démobilitation des enseignants comme l'un des principaux problèmes à résoudre (PROAP, 1997). Les stratégies visant à améliorer l'apprentissage confèrent à l'éducateur un rôle plus important que jamais. Les études longitudinales effectuées en Australie (Abbott-Chapman *et al.*, 1990) ont montré que ce rôle est déterminant pour la réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés. Afin de pouvoir aider tous les élèves, et pas seulement ceux qui sont avantagés sur le plan scolaire, il faut, soulignent ces études, que l'enseignant fasse preuve de « professionnalisme ». Un enseignant, s'il agit en professionnel, doit :

- être pleinement qualifié pour exercer son métier ;
- avoir le souci de dispenser un enseignement qui réponde constamment à certaines exigences ;
- souscrire à un code de déontologie défini collectivement et qu'il est tenu de respecter ;
- faire du dévouement aux élèves sa priorité.

Certains pays mettent actuellement en place des conseils chargés de superviser et de contrôler le professionnalisme des enseignants. Les critères qu'appliquent ces organismes sont rigoureux, mais une telle démarche est indispensable, étant donné le rôle central que les enseignants sont appelés à jouer dans la réforme de l'éducation.

L'ENSEIGNEMENT ET LA TECHNOLOGIE

On peut raisonnablement penser que la technologie va ouvrir de nouvelles perspectives, dans la mesure où elle permet d'atteindre les communautés isolées ou qui vivent dans des zones reculées, favorise l'instauration de nouveaux liens entre les spécialistes et les apprenants, offre des facilités sans précédent d'accès à l'information, et renouvelle complètement la gamme des moyens et des possibilités d'apprentissage.

ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Les nouvelles technologies ont pour effet d'accroître, et non de diminuer, la demande d'un enseignement de grande qualité. En outre, les nouvelles façons d'appréhender l'intelligence laissent entrevoir des possibilités inédites d'apprentissage en même temps qu'elles posent de nouveaux défis à l'enseignement. L'intelligence humaine est une ressource dont les immenses potentialités demeurent largement inexploitées. Cette richesse devient de plus en plus apparente à mesure que l'on découvre les différentes formes d'intelligence qui caractérisent l'être humain. Gardner, notamment, a répertorié huit domaines faisant appel à une forme d'intelligence spécifique : intelligence des langues, des mathématiques, des relations interpersonnelles, du moi, intelligence kinesthésique, spatiale, musicale, intelligence de la nature (Gardner, 1993, p. 23). Cette notion d'intelligence plurielle suggère de nouvelles façons d'en-

visager l'enseignement et de nouveaux objectifs pour les systèmes d'éducation. À l'avenir, les initiatives qui seront mises en œuvre dans le domaine de l'éducation devront s'attacher, plus que jamais auparavant, à développer tout l'éventail des facultés humaines ; dans cette optique, il s'agira de mettre l'imagination au poste de commande si l'on veut enfin résoudre les problèmes chroniques de l'enseignement (Levin, 1995).

Conclusion

La région Asie et Pacifique a connu des progrès importants — encore qu'inégaux selon les pays — dans le domaine de l'éducation, en particulier au cours des deux dernières décennies. Les pays de la région doivent maintenant mettre en commun l'information sur les méthodes qui ont fait la preuve de leur efficacité pour résoudre les problèmes que soulève l'éducation — en tirant aussi la leçon des échecs — et conjuguer leurs efforts pour explorer les domaines qui restent encore peu ou mal connus des pédagogues et des décideurs. Forts d'une solide tradition de coopération et attentifs au respect des différences culturelles, ils peuvent et doivent collaborer pour améliorer leurs propres systèmes d'éducation, tout en contribuant ainsi au progrès de l'enseignement secondaire dans le monde entier.

Note

1. À titre d'exemple, dans quelques pays de la région, l'évolution du pourcentage d'élèves scolarisés dans le secondaire par rapport à la tranche d'âge concernée, pendant la période 1985-1995, a été la suivante : Cambodge, 23,5 %-30 % ; République démocratique populaire lao, 23 %-25 % ; Myanmar, 23 %-30 % ; Viet Nam, 43 %-47 % ; Afghanistan, 8 %-22 % ; Népal, 25 %-37 % ; Papouasie-Nouvelle-Guinée, 12 %-14 %.

Références

- Abbott-Chapman, J. *et al.* 1990. *Identifying the qualities and characteristics of the « effective » teacher* [Définir les qualités et les caractéristiques de l'enseignant « efficace »]. Hobart, Youth Education Studies Centre, Université de Tasmanie.
- Banque asiatique de développement. 1997. *Emerging Asia : changes et challenges* [L'Asie émergente : évolutions et défis]. Manille, Banque asiatique de développement.
- Barber, M. 1996. *The learning game : arguments for an education revolution* [Le travail d'apprentissage : plaider pour une révolution de l'éducation]. Londres, Victor Gollancz.
- Bureau régional principal pour l'Asie et le Pacifique. 1997. *Plan de travail de l'ACEID pour le sixième cycle de programmation, 1997-2001*. Bangkok, UNESCO, PROAP.
- Churchill, S. 1988. *Impact evaluation report on the Regional Network of Educational Innovation for Development* [Rapport d'évaluation sur l'impact du Réseau régional d'innovation éducative en vue du développement]. Bangkok, UNESCO.
- Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, 1990. *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision des années 90*. New York, Commission interinstitutions de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. 125 p.

- Delors, J. et al. 1997. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO. (Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle.)
- Fernig, L. 1960. « Pour un enfant sur deux, l'école affiche "complet" ». *Le Courrier de l'UNESCO* (Paris, UNESCO), mars, p. 11-13.
- Gardner, H. 1993. *Frames of mind : the theory of multiple intelligences* [Dispositions d'esprit : la théorie de l'intelligence plurielle]. 2^e édition. Londres, Fontana.
- Hannum, E. 1999. « La pauvreté et la scolarisation de base en Chine : questions d'équité dans les années 90 ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 29, n° 4, p. 635-655.
- Heyneman, S. 1997. « Croissance économique et échange international d'idées sur la réforme de l'éducation ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 27, n° 4, p. 535-571.
- Hill, P. 1998. « The literacy challenge » [Le défi de l'alphabétisation]. *Education review* (Sydney), vol. 2, n° 4.
- Hughes, P. 1995. *UNESCO innovative network : synergy or chaos ?* [Le réseau d'innovation éducative de l'UNESCO : synergie ou chaos ?]. Bangkok, UNESCO.
- Levin, H. M. 1995. *Long-term strategies for coherence in education* [Stratégies à long terme pour un enseignement cohérent]. Paris, OCDE. (Version ronéotypée.)
- Office du baccalauréat international. 1999. *The creativity-action-service activities* [Les activités créativité-action-service]. Genève, OBI.
- Ordoñez, V. 1998. « Learning to know in the 21st century » [Apprendre à connaître au XXI^e siècle]. Dans : Haw, G. ; Hughes, P. (dir. publ.). *Report of the meeting of the Australian National Commission for UNESCO*. Melbourne, Commission nationale australienne pour l'UNESCO.
- Ordoñez, V. ; Maclean, R. 1997. « Asie : l'impact de la recherche en éducation sur la prise de décisions ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 27, n° 4, p. 701-712.
- Reimers, F. 1999. « Les chances des pauvres en matière d'éducation à la fin du XX^e siècle ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 29, n° 4, p. 545-558.
- Singh, R. R. 1986. *Education in Asia and the Pacific* [L'éducation dans la région Asie et Pacifique]. Bangkok, UNESCO.
- Tilak, J. B. G. 1999. « Éducation et pauvreté en Asie du Sud ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 29, n° 4, p. 587-604.
- UNESCO. 1998. « Rapport sur la Consultation interorganisations sur la réforme de l'enseignement secondaire ». Paris, UNESCO.
- . 2000. *Rapport mondial sur l'éducation, 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris, UNESCO. 186 p.

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

EN INDE :

ÉTUDE ANALYTIQUE D'UNE PUBLICATION DE RECHERCHE

V. K. Raina¹

Introduction

La recherche pédagogique en Inde est relativement récente. Buch (1991) signale qu'il a fallu attendre 1943 pour que soit décerné le premier titre de docteur en pédagogie. Au cours des cinquante-six années écoulées, les travaux dans ce domaine ont connu une croissance exponentielle. De dix doctorats seulement au cours de la décennie 1941-1950, on est passé à mille quatre cent quatre-vingt-six pour la décennie 1981-1990. La présente étude a pour objet non pas d'étudier les facteurs qui ont contribué à ce phénomène, mais de repérer les grandes orientations de la recherche pédagogique indienne.

Langue originale : anglais

V. K. Raina (*Inde*)

Professeur de pédagogie au Département de formation des maîtres du National Council of Educational Research and Training de New Delhi. S'intéresse essentiellement à la recherche, au développement et à l'enseignement dans le domaine de la formation des maîtres, ainsi qu'à l'enseignement des sciences sociales. Parmi ses travaux récents, on citera *Teacher educators : a perspective* [Les formateurs d'enseignants : perspective] (1998). A publié une cinquantaine d'articles dans des revues nationales et internationales, et est rédacteur en chef de l'*Indian educational review*. Dirige actuellement les travaux d'un groupe qui étudie les programmes scolaires et qui prépare un document intitulé *National curriculum framework for school education* [Cadre national des programmes pour l'enseignement scolaire].

Pour étudier ce domaine et en dégager les grandes tendances, on s'est surtout appuyé sur les *Surveys of educational research* (Buch, 1974, 1979, 1989, 1991 ; NCERT, 1997). Ces enquêtes se fondent essentiellement sur les maîtrises et les thèses de doctorat soutenues dans les universités indiennes, des travaux de recherche indépendants étant également signalés à l'occasion. Aucune des quatre premières *Surveys* ne prenait en compte les travaux parus dans les principales revues de recherche sur l'éducation. Ce qui limitait donc sensiblement l'intérêt de ces enquêtes, c'était qu'elles reposaient essentiellement sur les travaux de chercheurs novices qui visaient surtout à obtenir un grade et qui voyaient souvent dans leur travail un obstacle à franchir aussi prestement que possible.

Une nouvelle manière de dégager des tendances : l'analyse des revues scientifiques

Pour dégager des tendances et décrire les problèmes dans différents domaines, on peut utilement recourir à la technique de l'analyse des revues scientifiques (Ball, 1984 ; Newman et Cooper, 1993 ; Feist et Runco, 1993). Par exemple, plusieurs études parues dans *American psychologist*, *American sociological review*, ainsi que d'autres revues, ont cherché à faire une estimation critique des articles concernant, notamment, la méthodologie utilisée dans divers travaux (Koran et Bram, 1988), la répartition des travaux de recherche par sexe (White, Sheehan et Korboot, 1983), les qualifications des responsables de revues (Crandall, 1977) et le processus de sélection des manuscrits (Crandall, 1977, 1986). On a également cherché (Koran et Bram, 1988) à dégager l'évolution éventuelle des méthodes et des procédés d'un travail de recherche.

Par exemple, White, Sheehan et Korboot (1983) ont étudié les trente premières années (1949-1978) de l'*Australian journal of psychology*. Ils se sont aperçus que les auteurs de sexe masculin prédominaient, mais que le nombre de femmes augmentait régulièrement. De même, White (1985) a étudié sur dix années quatorze revues de psychologie. Selon lui, les précédents travaux de recherche sur le nombre de rédacteurs en chef et d'auteurs réguliers de sexe féminin indiquaient que les femmes publiaient moins que les hommes et qu'elles étaient sous-représentées dans les conseils de rédaction. Dans son étude, White a comparé les pourcentages de femmes dans ses conseils aux pourcentages de femmes travaillant dans des organismes affiliés à l'American Psychological Association. Il en est ressorti que la représentation des femmes dans les conseils de rédaction avait nettement augmenté au cours de la première moitié de la décennie, mais avait reculé dans la seconde moitié.

Dans le but précis de dégager les évolutions au sein de la littérature sur la créativité, Feist et Runco (1993) se sont penchés sur le *Journal of creative behaviour*. Dans leur étude, ils ont passé en revue trois cent onze articles publiés dans ses colonnes entre 1967 et 1989, le but étant de déterminer les sujets qui ont été constamment abordés et ceux qui ont été laissés de côté. Le nombre d'auteurs, d'auteurs femmes, de références et d'articles sociaux et éducatifs apparaissait en hausse pour toutes ces catégories. En revanche, le nombre d'articles empiriques n'a pas augmenté au cours de ces vingt-trois années.

Ces constatations et celles qui ressortent d'études semblables donnent à penser que cette orientation de la recherche analytique est viable et riche d'information. Elle ne nous dit pas seulement dans quelle direction les recherches se sont orientées, mais suggère aussi à quoi elles tendent.

Il ressort d'études de ce type que l'analyse de grandes revues, en particulier celle des travaux de recherche, peut apporter des informations très utiles et de précieuses indications sur les tendances à l'œuvre dans tel ou tel domaine.

La présente étude porte essentiellement sur le contenu d'une grande revue de recherche pédagogique, l'*Indian educational review*, dont elle vise à dégager certaines tendances. Comme elle ne se propose pas d'évaluer les articles, on ne dira rien de la qualité même des études.

L'*Indian educational review* : revue de recherche pédagogique

L'*Indian educational review* (IER) a été créée en juillet 1966 par un conseil de recherche et de formation pédagogique de New Delhi, le National Council of Educational Research and Training, pour « offrir un support à la diffusion de travaux de recherche pédagogique et d'échange de données d'expérience entre chercheurs, universitaires, enseignants et autres personnes s'intéressant à la recherche pédagogique et travaillant dans les domaines et professions connexes ». Semestrielle à l'origine, la revue est devenue trimestrielle en 1976 pour redevenir semestrielle à partir de 1995. En trente-trois ans (1966-1998), l'IER a publié mille cinquante-huit études, parmi lesquelles on trouve aussi bien des travaux de grande ampleur que des notes sur des recherches.

Jusqu'en 1992, elle a eu pour politique de demander des articles sur la recherche pédagogique ou liés à ce domaine, l'accent étant placé sur les problèmes de recherche dans l'enseignement indien. Depuis 1992, le comité de rédaction est en quête d'articles qui peuvent présenter un examen informé des tendances et des évolutions nouvelles, des comptes rendus de recherche, des critiques de travaux dans des domaines particuliers et un débat général ou spécifique sur la recherche pédagogique. Le comité accueille aussi des articles portant sur toutes sortes de travaux empiriques entrepris dans le domaine de l'éducation, qu'ils soient de nature sociologique, psychologique, économique ou portant sur l'organisation. L'IER aborde un vaste éventail de sujets, et contient notamment des études interdisciplinaires.

OBJECTIFS

La présente étude se propose d'examiner :

1. la répartition des contenus ;
2. l'approche, ou méthodologie, de la recherche ;
3. le profil des auteurs (poste occupé, spécialité et affiliation institutionnelle) ;
4. la répartition des auteurs par État ; et
5. le sexe des auteurs.

MÉTHODE D'ANALYSE

Aux fins de la présente analyse, on a utilisé quatre-vingt-quatorze livraisons de l'*IER* publiées au cours des trente-trois dernières années (de juillet 1966 à juillet 1998), ainsi que les données des deux analyses précédemment effectuées par Raina et Sen Gupta (1979) et Raina, Prasad et Kumar (1993).

CLASSIFICATION DES ARTICLES

Les études de l'*IER* ont été classées sur la base de l'index de l'*Encyclopaedia of educational research* (Ebel, 1970). Cet index s'est révélé très complet et utile par rapport aux classifications utilisées dans d'autres sources. La recherche pédagogique y est divisée en cinq catégories : bases, fonctions, thèmes, personnel et administration.

Les bases rassemblent des domaines comme la psychologie du développement, la psychologie de l'apprentissage, le comportement humain et les fondements sociaux. Les fonctions regroupent les programmes d'enseignement, l'instruction, l'éducation spéciale, l'évaluation de l'enseignement et de la recherche. La catégorie des thèmes accueille, quant à elle, les problèmes liés aux instruments, ainsi que les questions culturelles et professionnelles. Appartiennent à la catégorie du personnel les problèmes de personnel étudiant, de formation des maîtres et de personnel enseignant. Enfin, la catégorie administrative réunit les questions telles que les niveaux d'éducation, le système scolaire, l'administration des établissements, les finances de l'éducation et les installations éducatives.

L'examen des résultats

CLASSIFICATION PAR DOMAINE

On trouvera dans le tableau 1 une classification des articles par domaine. On peut constater que, en ce qui concerne les contenus, le plus grand nombre d'articles a trait aux questions de base (36 %) ; viennent ensuite le domaine des fonctions (29 %) et les questions de personnel (20 %). Les articles relatifs aux questions d'administration et aux thèmes représentent respectivement 9 % et 7 % du total.

Ces constatations font ressortir certaines tendances intéressantes de la recherche pédagogique en Inde. La plupart des articles portent, on l'aura noté, sur des thèmes de base. De ce nombre, la majorité est consacrée à la psychologie de l'apprentissage, au comportement humain et à la psychologie du développement. En d'autres termes, on peut dire que la recherche pédagogique en Inde reste fortement marquée par l'étude des divers processus psychologiques. Cela rappelle le propos de Shoben (1964), qui notait que « l'on entend encore dire parfois, et surtout dans des milieux peu autorisés, que la psychologie se serait "emparée" de l'éducation. Or c'est essentiellement vrai ». S'appuyant sur une thèse de doctorat indienne, Buch (1989, 1991) a noté que la psychologie avait apporté une contribution considérable au développement de la pédagogie comme science. Il fait observer en particulier que :

TABLEAU 1. Classification des articles par domaine

Domaines et sous-domaines de contenu	[N]	[%]
Bases	378	35,72
Psychologie du développement	48	13
Psychologie de l'apprentissage	159	42
Comportement humain	110	29
Fondements sociaux	61	16
Fonction	302	28,54
Programme d'enseignement	39	13
Instruction	93	31
Éducation spéciale	21	7
Évaluation de l'enseignement	92	30
Recherche	57	19
Thèmes	79	7,46
Instruments	37	47
Questions culturelles	28	35
Questions professionnelles	14	18
Personnel	207	19,56
Étudiants	72	35
Formation des maîtres	64	31
Personnel enseignant	71	34
Administration	92	8,69
Niveau d'éducation	39	42
Système scolaire	17	19
Administration des établissements	21	23
Finances de l'éducation	12	13
Installations éducatives	3	3

C'est la psychologie, en sa qualité de discipline, qui a inspiré le plus grand nombre d'études sur l'éducation. C'est parfaitement compréhensible étant donné que, dans les universités, ces deux disciplines se sont développées de façon plus ou moins simultanée et très souvent sous une même autorité. Surtout, elles ont en commun un grand nombre de thèmes tels que l'apprentissage, la motivation, les tests et l'évaluation, la supervision et l'accompagnement psychologique, ainsi que la personnalité.

Il n'en reste pas moins que, comparativement, on n'a guère cherché à étudier les questions de recherche pédagogique dans ces contextes socioculturel, économique et historique.

Pour ce qui est de la deuxième priorité, les diverses subdivisions du domaine fonctionnel comme l'évaluation de l'enseignement, l'instruction et les programmes

d'enseignement ont fait l'objet d'un grand nombre d'articles. Cela s'explique peut-être par le fait que ces trois aspects sont des composantes importantes du processus d'enseignement et d'apprentissage. Un grand nombre d'études ont porté sur l'élaboration d'instruments de diagnostic (évaluation de l'enseignement), sur les méthodes d'enseignement (instruction), ou ont été consacrées aux programmes d'enseignement, abordés sous l'angle des techniques d'enquête.

Du point de vue du contenu, une autre tendance importante ressort du nombre d'études consacrées aux questions de personnel, où prédominent les sous-questions de formation des maîtres et de son processus. On retrouve une tendance semblable dans la *Fourth survey of educational research* (Buch, 1991), qui signalait l'augmentation du nombre de travaux de recherche dans le domaine de la formation des enseignants. Cela s'explique aisément par le fait que, semble-t-il, la majorité des collaborateurs de l'IER au cours des trente-trois dernières années ont reçu une formation pédagogique. Ils ont donc poursuivi des recherches dans leur propre sphère de spécialisation.

Les deux domaines que les auteurs ont apparemment négligés sont les questions administratives et les thèmes. Bien qu'ils soient importants, ils n'ont pas connu les faveurs des spécialistes indiens de l'éducation.

MÉTHODES ET APPROCHES

Le tableau 2 fournit des informations sur les diverses méthodes et approches utilisées par les enquêteurs.

TABLEAU 2. Classification des méthodes ou approches utilisées dans les travaux de recherche

Méthodes ou approches	[N]	[%]
Enquête	423	40,00
Méthode expérimentale	310	29,00
Analyse de contenu	166	16,00
Méthode descriptive		
a) Comptes rendus	57	-
b) Études théoriques	30	8,00
Méthode comparative	33	3,00
Études d'évaluation	22	2,00
Études historiques	11	1,00
Études de cas (qualitatives)	3	0,28
Observation participante	2	0,19
Recherche-action	1	0,09
Ethnographie	-	-

En ce qui concerne les méthodes ou approches utilisées dans les travaux de recherche, les trois principales ont été l'enquête, la méthode expérimentale et l'analyse de contenu, qui représentent à elles seules 85 % de l'ensemble des études. Les méthodes

d'enquête préférées reposaient sur un modèle quantitatif et positiviste. La quasi-absence de méthodes et d'approches s'appuyant sur un modèle qualitatif en limite sérieusement l'utilité.

Ces constatations n'ont rien de surprenant car c'est pour l'essentiel le cadre de recherche sur l'éducation que l'on trouve dans le monde en développement, en particulier dans les pays d'Asie du Sud. S'agissant des méthodes largement répandues à Sri Lanka dans le domaine de la recherche pédagogique, Kularatna (1996) fait observer que :

dans leur majorité, ces études ont adopté une conception statistique empirique et une méthode de recherche par enquête. Il y a aussi un nombre considérable d'études historiques et d'analyses de contenu. Les recherches expérimentales ou qualitatives ont été très peu nombreuses.

C'est une situation que l'on retrouve dans des pays d'Afrique de l'Est comme le Kenya, l'Ouganda, l'Éthiopie, la Somalie et la République-Unie de Tanzanie (Mwiria, 1996).

En ce qui concerne la non-utilisation des méthodes de recherche qualitative en Inde, les observations faites par Choksi et Dyer (1996) apportent la confirmation suivante :

En Inde, les méthodes de recherche qualitative dans le domaine de l'éducation ne sont pas encore très répandues. Nous avons interrogé des enseignants, à divers niveaux de l'administration et dans des cadres universitaires, et il en est ressorti une incompréhension générale des procédures de collecte des données selon des méthodes qualitatives. Cela ne veut pas dire que l'on ne s'intéresse aucunement aux possibilités qu'elles offrent, car il est souvent évident que les possibilités de la recherche quantitative sont fort limitées dès lors qu'il s'agit de répondre aux « comment » et aux « pourquoi ».

Crossley et Vulliamy (1997) ont soulevé des problèmes du même genre dans le contexte plus large du monde en développement.

PROFIL DES COLLABORATEURS

On s'est penché ici sur le profil des collaborateurs, à savoir leurs fonctions officielles, leur spécialité, leur affiliation institutionnelle, leur État de résidence et leur sexe.

Fonctions officielles

À la question de savoir qui mène l'essentiel des travaux de recherche, la réponse est catégorique : ce sont ceux qui se trouvent au bas de la hiérarchie universitaire, à savoir les assistants ou maîtres assistants. Viennent ensuite les maîtres de conférences ou les professeurs associés, puis les titulaires de chaire et chefs de département. Les raisons n'en sont pas difficiles à trouver. Si ces gens-là veulent faire des travaux de recherche, c'est non pas parce qu'ils sont motivés ou passionnés par la question, mais pour trouver des possibilités d'avancement ou, pour parler en sociologue,

TABLEAU 3. Fonctions officielles des collaborateurs

Fonction officielle	[N]	[%]
Directeur	26	2
Sous-directeur ou directeur adjoint	14	1
Chef de département et professeur	72	6
Professeur	81	6
Secrétaire et archiviste d'établissement	3	0,2
Maître de conférences ou professeur associé	180	14
Chargé de recherche principal	16	1
Principal	6	0,4
Assistant ou maître assistant	207	17
Statisticien	5	0,4
Chef d'établissement	7	0,6
Assistant de recherche	90	7
Professeur du secondaire	8	0,6
Étudiant en doctorat	15	1
Non classé	519	42

« gravir des échelons de la hiérarchie ». Comment se fait-il que les titulaires de chaire, chefs de département et doyens d'université produisent moins sur le plan universitaire que leurs collègues en début de carrière ? À croire qu'une sorte de ménopause intellectuelle se déclare dès qu'on occupe une chaire. Sans doute n'ignorent-ils pas non plus que « l'éminence professionnelle est liée non pas à des travaux de recherche de haut niveau, à l'habileté conceptuelle ou à un vif intérêt professionnel, mais à d'autres facteurs » (Strauss, 1966).

TABLEAU 4. Spécialité scientifique des collaborateurs

Spécialité scientifique	[N]	[%]
Éducation	593	47
Sciences sociales*	263	2
Mathématiques, sciences naturelles et biologiques	50	4
Communication et formation	3	0,2
Langues (anglais, hindi)	11	0,8
Technologie	4	0,3
Gestion	7	0,6
Agriculture ou enseignement professionnel	5	0,4
Non classé	313	25

* Entrent dans cette catégorie la psychologie, l'économie, l'histoire, les sciences sociales, la philosophie et la sociologie.

Spécialité

Comme on pouvait s'y attendre, l'essentiel des travaux de recherche dans le domaine de l'éducation sont le fait de titulaires d'un diplôme de pédagogie ; viennent ensuite ceux qui se sont spécialisés en sciences sociales. Bien qu'il soit difficile d'en déduire quoi que ce soit de quantitatif, il serait intéressant de s'interroger au sujet de l'impact éventuel que la spécialisation exerce sur la qualité des travaux de recherche en pédagogie.

Affiliation institutionnelle

TABLEAU 5. Affiliation institutionnelle des collaborateurs

Institutions	[N]	[%]
Organismes de recherche (R - D)	263	21
Universités, instituts de technologie et de gestion	496	40
Facultés de pédagogie	238	19
Départements d'éducation des États	79	6
Établissements scolaires	22	2
Autres	42	3
Non spécifié	109	9

Le système universitaire reste le principal vivier de chercheurs, suivi par les organismes de recherche - développement (R - D) et par les facultés de pédagogie (voir tableau 5). Sans doute cela est-il conforme à la nature des choses, car les universités sont traditionnellement perçues comme les sources essentielles de la production de savoir (Schwebel, 1985).

État d'origine des collaborateurs

On trouvera dans le tableau 6 une répartition géographique des collaborateurs.

Pour l'essentiel, la recherche pédagogique en Inde est venue de la capitale du pays, Delhi, et d'autres villes cosmopolites de l'État d'Uttar Pradesh (l'État le plus peuplé), suivi par les États suivants : Gujerat, Madhya Pradesh, Rajasthan, Pendjab et Maharashtra. La contribution des autres États est minime. Il semble que l'on constate là aussi le phénomène « centre »-« périphérie » typique de la production du savoir dans le tiers monde (Altbach, 1985).

Sexe

En ce qui concerne les différences entre les sexes, on notera que neuf cent quarante-trois chercheurs (76 %) étaient de sexe masculin et trois cent six (24 %) de sexe féminin. Le fait que la majorité des collaborateurs sont des hommes se retrouve dans d'autres cultures et d'autres régions. Plusieurs autres projets de recherche signalés

TABLEAU 6. Répartition des collaborateurs, par État

État	[N]	[%]	État	[N]	[%]
Andhra Pradesh	50	4,00	Maharashtra	45	3,60
Arunachal Pradesh	-	-	Meghalaya	1	0,08
Assam	6	0,48	Mizoram	2	0,16
Bihar	30	2,40	Orissa	32	2,56
Chandigarh	19	1,52	Pendjab	53	4,24
Delhi	287	23,0	Rajasthan	61	4,88
Goa	1	0,08	Sikkim	1	0,08
Gujarat	85	6,80	Tamil Nadu	20	1,60
Haryana	33	2,64	Tripura	3	0,24
Himachal Pradesh	37	2,96	Uttar Pradesh	200	16,00
Jammu-et-Cachemire	35	2,80	Bengale Occidental	35	2,80
Karnataka	45	3,60	Étrangers	45	3,60
Kerala	11	0,88	Indiens installés à l'étranger	42	3,36
Madhya Pradesh	69	5,52	Non spécifié	1	0,08

dans la revue *American psychologist* (Helmreich *et al.*, 1980 ; Over, 1980 ; White, 1985) viennent confirmer ces résultats. Une tendance du même genre a été remarquée dans *Australian psychologist* (White, Sheehan et Korboot, 1983), ainsi que dans le *Journal of applied psychology* (Cox, 1977). Peut-être faudrait-il déployer des efforts concertés pour encourager et motiver les chercheurs de sexe féminin à collaborer à des revues scientifiques.

Conclusion

Dans cette étude, on a utilisé une approche nouvelle pour dégager les tendances de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation en Inde, en analysant une revue sur les trente-trois dernières années. Ce travail confirme les constatations faites précédemment, qui montraient que la recherche pédagogique restait dominée par les processus psychologiques et avait pour l'essentiel négligé les problèmes socio-culturels, économiques et historiques. Les méthodes employées pour étudier ces thèmes sont essentiellement quantitatives, et les recherches ont surtout été effectuées par des assistants ou maîtres assistants plutôt que par des titulaires de chaire ou chefs de département. Ces universitaires viennent des départements et facultés de pédagogie des universités et se sont spécialisés dans le domaine de l'éducation. Certaines des tendances mises au jour, comme la prédominance des chercheurs de sexe masculin, sont conformes aux résultats d'analyses semblables effectuées par Helmreich *et al.* (1980), Over (1981) et White (1985).

Note

1. L'auteur sait gré à Renuka Pattnaik et M. S. Haque, chargés de recherche, de l'avoir aidé à analyser les données utilisées dans cette étude.

Références

- Altbach, P. G. 1985. « Centre and periphery in knowledge distribution in the Third World : the case of India » [Centre et périphérie dans la distribution de la connaissance dans le tiers monde : le cas de l'Inde]. Dans : Gumbert, E. (dir. publ.). *A world of strangers : international education in the United States, Russia, Britain and India*. Atlanta, Center for Cross-Cultural Education, Georgia State University.
- Ball, S. 1984. « Educational psychology as an academic chameleon : an editorial assessment after 75 years » [La psychopédagogie comme caméléon universitaire : évaluation des publications sur soixante-quinze années]. *Journal of educational psychology* (Washington, D. C.), vol. 76, p. 993-999.
- Buch, M. B. 1974. *A survey of research in education* [Enquête sur la recherche pédagogique]. Baroda, India, Centre of Advanced Study in Education and Psychology. (M. S., University of Baroda.)
- . 1979. *Second survey of research in education* [Deuxième enquête sur la recherche pédagogique]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- . 1989. *Third survey of research in education* [Troisième enquête sur la recherche pédagogique]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- . 1991. *Fourth survey of research in education* [Quatrième enquête sur la recherche pédagogique]. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- Choksi, A. ; Dyer, C. 1997. « North-South collaboration in educational research : reflections on the Indian experience [La collaboration Nord-Sud en matière de recherche pédagogique : réflexions sur l'expérience indienne]. Dans : Crossley, M. ; Vulliamy, G. (dir. publ.). *Qualitative educational research in developing countries : current perspectives* [La recherche pédagogique qualitative dans les pays en développement : perspectives actuelles]. Washington (D. C.), Garland Reference Library.
- Cox, W. M. 1977. « Some changes in articles published in the *Journal of applied psychology* during a twenty-year period » [L'évolution des articles publiés dans le *Journal of applied psychology* sur une période de vingt ans]. *Journal of applied psychology* (Washington, D. C.), vol. 62, p. 241-244.
- Crandall, R. 1977. « How qualified are editors ? » [Dans quelle mesure les rédacteurs sont-ils qualifiés ?]. *American psychologist* (Washington, D. C.), vol. 32, p. 578-579.
- . 1986. « Peer review : improving editorial procedures » [L'examen collégial comme moyen d'améliorer les procédés de publication]. *Bio-Science* (Washington, D. C.), n° 36, p. 607-609.
- Crossley, M. ; Vulliamy, G. (dir. publ.). 1997. *Qualitative educational research in developing countries : current perspectives* [La recherche pédagogique qualitative dans les pays en développement : perspectives actuelles]. Washington, D. C., Garland Reference Library.
- Ebel, E. L. 1970. *Encyclopaedia of educational research* [Encyclopédie de la recherche pédagogique]. New York, Macmillan.
- Feist, G. J. ; Runco, M. A. 1993. « Trends in creativity literature : an analysis of research in the *Journal of creative behaviour* (1967-1989) » [Les tendances de la littérature sur la

- créativité : analyse des recherches publiées dans le *Journal of creative behaviour*]. *Creativity research journal* (Mahwah, New Jersey), vol. 6, p. 271-286.
- Helmreich, R. L. et al. 1980. « Making it in academic psychology : demographic and personality correlates of attainment » [S'en sortir en psychologie universitaire : démographie et personnalité, corrélats du succès]. *Journal of personality and social psychology* (Washington, D. C.), vol. 39, p. 896-908.
- Koran, J. H. ; Bram, D. R. 1988. « What is missing in the method section of APA journal articles ? » [Qu'est-ce qui manque dans la partie méthodologique des articles de la revue de l'APA ?]. *American psychologist* (Washington, D. C.), vol. 43, p. 1091-1092.
- Kularatna, N. G. 1996. « Country paper : educational research environment in Sri Lanka » [Document de pays sur le cadre de la recherche pédagogique à Sri Lanka]. Dans : Institut international de planification de l'éducation (dir. publ.). *Educational research in the South : an initial review* [La recherche pédagogique dans le Sud : revue initiale], vol. 2. Paris, UNESCO.
- Mwiria, K. 1996. « Educational research environment : the Eastern experience » [Le cadre de la recherche pédagogique : l'expérience orientale]. Dans : Institut international de planification de l'éducation (dir. publ.). *Educational research in the South : an initial review* [La recherche pédagogique dans le Sud : revue initiale], vol. 1. Paris, UNESCO.
- National Council of Educational Research and Training (NCERT). 1997. *Fifth survey of educational research (1988-1992)* [Cinquième enquête sur la recherche pédagogique (1988-1992)]. New Delhi, NCERT.
- Newman, J. M. ; Cooper, E. 1993. « Determinants of academic recognition : the case of the *Journal of applied psychology* » [Les facteurs déterminants de la reconnaissance académique : l'exemple du *Journal of applied psychology*] (Washington, D. C.), vol. 78, p. 518-526.
- Over, R. 1981. « Representation of women on the editorial boards of psychology journals » [La représentation des femmes au sein des conseils de rédaction des revues de psychologie]. *American psychologist* (Washington, D. C.), vol. 36, p. 585-591.
- Raina, M. K. ; Sen Gupta, M. 1979. « *Indian educational review* through ten years : a study of contributions and contributors » [Dix ans d'*Indian educational review* : étude des articles et de leurs auteurs]. *Indian educational review* (New Delhi), vol. 14, n° 1, p. 56-68.
- Raina, V. K. ; Prasad, P. ; Kumar, J. 1993. « Trends in educational research : an analysis of researches in the *IER* (1976-1992) » [Tendances de la recherche pédagogique : analyse des travaux parus dans l'*IER* (1976-1992)]. *Indian educational review* (New Delhi), vol. 28, n° 4, p. 1-20.
- Schwebel, M. 1985. « The clash of cultures of academe : the university and the education faculty » [Le choc des cultures au sein de l'*alma mater* : l'université et la faculté de pédagogie]. *Journal of teacher education* (Washington, D. C.), vol. 36, p. 4.
- Shoben, E. J. 1964. « Psychology in the training of teachers » [La psychologie dans la formation des enseignants]. *Teachers college record* (New York), vol. 65, p. 436-440.
- Strauss, S. 1966. « Research ability » [L'aptitude à la recherche]. *Science education* (Londres), vol. 5, p. 418-437.
- White, A. 1985. « Women as authors and editors of psychological journals : a 10-year perspective » [Les femmes comme auteurs et rédactrices de revues de psychologie : perspective sur dix ans]. *American psychologist* (Washington, D. C.), vol. 40, p. 527-530.

White, K. D. ; Sheehan, P. W. ; Korboot, P. J. 1983. « *The Australian journal of psychology : the first 30 years* ». [Les trente premières années de l'*Australian Journal of Psychology*]. *Australian psychologist* (Newcastle, Australie), vol. 18, p. 261-272.

**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 2001 — Volume XXXI

- N° 1, mars 2001 : *La réforme de l'enseignement secondaire*
- N° 2, juin 2001 : *Le constructivisme et éducation*
- N° 3, septembre 2001 : *Apprendre à vivre ensemble*
- N° 4, décembre 2001 : *L'autonomie de l'école et évaluation*

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

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 ;
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

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

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

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

ÉDITORIAL

L'éducation de base au XXI^e siècle et les enjeux
pour l'enseignement secondaire

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation dans un contexte en pleine évolution :
ses nouvelles missions sociales

Yogesh Atal

Réformer l'enseignement et la formation techniques et
professionnels (EFTP) au bénéfice d'un monde
du travail en mutation

David N. Wilson

DOSSIER : LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire à la croisée des chemins :
vue d'ensemble

Rupert Maclean

L'enseignement secondaire et la crise du marché du travail
en Amérique latine

Daniel Filmus

Financer l'expansion de l'enseignement secondaire
dans les pays en développement

*Keith Lewin
et Françoise Caillods*

Sociétés et économies en transition :
l'enseignement secondaire face aux nouveaux
besoins en Europe centrale et orientale

Albert Motivans

Continuités et ruptures dans l'enseignement secondaire
en Europe occidentale

Manuel Joaquim de Azevedo

Les enjeux pour la région Asie et Pacifique

Phillip Hughes

TENDANCES/CAS

La recherche pédagogique en Inde : étude analytique
d'une publication de recherche

V. K. Raina

ISSN 0304-3045

Vol. XXXI, n° 1, mars 2001