

# PERSPECTIVES

revue trimestrielle  
d'éducation comparée

NUMÉRO QUATRE-VINGT-QUINZE

95

## POSITIONS/CONTROVERSES

S. N. Eisenstadt



## DOSSIER :

Intégration et exclusion des jeunes  
dans un monde en mutation :  
conséquences pour l'éducation



## TENDANCES/CAS



## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Malcolm Adiseshiah (1910-1994)



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXV, n° 3, septembre 1995

---

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

revue trimestrielle d'éducation comparée

Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

---

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

ANGLAIS

## PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

## مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

## 教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

## PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

## перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

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

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit aux Éditions de l'UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France (voir la formule de commande).

---

NUMÉRO QUATRE-VINGT-QUINZE

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

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXV, n° 3, septembre 1995

---

Éditorial

*Juan Carlos Tedesco* 373

## POSITIONS/CONTROVERSES

Modernisation et évolution des idées sur les jeunes  
et sur les générations

*S. N. Eisenstadt* 377

## DOSSIER : INTÉGRATION ET EXCLUSION DES JEUNES DANS UN MONDE EN MUTATION : CONSÉQUENCES POUR L'ÉDUCATION

Introduction au dossier

*René Bendit et Wolfgang Gaiser* 391

Nouvelles manières d'apprendre

aux États-Unis d'Amérique : un bref aperçu

*Dennie Briggs* 409

Séparés, inégaux et divers ? Pluralisme et intégration  
dans le système d'enseignement allemand

*Ingo Richter* 431

La disqualification sociale des sans-diplôme

*Françoise Battagliola* 449

L'enseignement technique et professionnel : promouvoir  
le changement et influencer les idées des jeunes  
sur l'emploi dans la Chine moderne

*Su Songxing* 463

Pourra-t-on intégrer les jeunes dans une société  
en transformation ?

*Sergueï Aleshenok, Vladimir Chuprov et Julia Zubok* 481

Rejet ou exclusion de l'école ? Remise en perspective  
de « la jeunesse non scolarisée » dans la nouvelle  
Afrique du Sud

*David Everatt* 493

Exclusion et intégration dans les pays du Maghreb :  
le rôle de l'éducation

*Ahmed Chabchoub et El Mostafa Haddiya* 513

L'insertion et l'exclusion des jeunes dans le système

éducatif argentin *Guillermina Tiramonti, Inés Dussel et Javier Hermo* 525

## TENDANCES/CAS

Le monoculturalisme en transition : incidences et promesses  
de l'internationalisation de la Finlande dans le domaine  
éducatif

*Glyn Hughes* 541

Objectifs de résultats et équité de financement  
dans le système d'enseignement secondaire  
du Zimbabwe : le cas de Harare

*Glyn Edwards et John Fisher* 567

## PROFILS D'ÉDUCATEURS

Malcolm Adiseshiah (1910-1994)

*Eric Prabhakar* 585

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

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

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée au : Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, France. (Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1995 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75700 Paris 07 SP, France

Composé par ITALIQ, Bourg-en-Bresse, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN: 0304-3045

© UNESCO:BIE 1995



---

# ÉDITORIAL

---

Des rapports de plus en plus étroits se tissent, dans nos sociétés, entre jeunesse et éducation. L'expansion de la scolarité — l'un des phénomènes de société les plus caractéristiques de l'époque actuelle et l'un de ceux dont les répercussions sont les plus étendues — nous a permis de scolariser plus d'enfants et de jeunes pendant plus longtemps. Mais cette scolarisation n'a pas aujourd'hui le même sens qu'autrefois, quand l'éducation ne parvenait à toucher qu'un nombre faible d'enfants issus des milieux socio-économiques les moins favorisés. Les indications empiriques dont nous disposons montrent que le développement de l'école s'est accompagné d'une déperdition progressive de sa capacité de socialisation et d'intégration. Les mécanismes classiques par lesquels l'école s'est employée à compenser cette perte consistent notamment à allonger la durée des études nécessaires à l'acquisition d'un même volume de connaissances, à dévaluer les titres et les diplômes sur le marché du travail, et à pratiquer la division interne de l'offre éducative.

Les transformations sociales, culturelles et économiques rapides par lesquelles la société moderne passe aujourd'hui ont grippé ces mécanismes. La crise actuelle n'a plus exclusivement pour origine l'affaiblissement des objectifs socialement acceptables. Le problème tient avant tout à la difficulté de définir les objectifs que nous voulons atteindre. Cette situation nouvelle se répercute directement sur l'institution éducative, puisque celle-ci s'appuie en principe sur une définition claire de ce qu'il faut transmettre aux générations nouvelles.

Cette livraison de *Perspectives* est consacrée à l'analyse de la façon dont, dans des contextes sociaux, culturels et économiques divers, les transformations culturelles, les profondes modifications du processus de production, les mutations de la famille et les nouvelles configurations politiques ont sensiblement altéré le rôle socialisateur et intégrateur de l'éducation. Dans la phase actuelle du déroulement de l'histoire, l'exclusion est devenue le phénomène de société le plus important et, de ce fait, la fonction de socialisation et d'intégration de l'éducation est plus importante qu'elle ne l'a jamais été. En simplifiant les paramètres du problème, on peut souscrire à l'idée que, dans les phases précédentes du développement social, l'inté-

gration grâce à la socialisation opérée par l'école était fortement conservatrice ; aujourd'hui, au contraire, elle est à vocation fortement progressiste. Quand l'exclusion est le phénomène dominant, promouvoir l'intégration ainsi que des mécanismes destinés à renforcer les possibilités de vivre ensemble et d'éviter les déchirures du tissu social ne constitue pas seulement une obligation éthique, c'est aussi l'un des moyens d'assurer la durabilité du développement social.

Incorporer cette dimension mondiale à l'analyse des politiques et des pratiques de l'éducation est un impératif qu'il n'est plus possible d'éluder. Ce numéro comprend, par conséquent, outre une analyse théorique de portée mondiale, due à S. N. Eisenstadt, une série d'études empiriques portant sur des contextes sociaux, politiques et économiques extrêmement divers. Dans leur introduction, René Bendit et Wolfgang Gaiser, qui ont assuré, à notre invitation, la coordination de ce numéro, expliquent avec clarté et précision les grands principes et la logique interne qui ont présidé au choix des articles. Nous tenons à leur exprimer ici, ainsi qu'au Deutsches Jugendinstitut, toute notre gratitude.

Ce numéro comprend aussi deux articles consacrés l'un à la transition du monoculturalisme au multiculturalisme en Finlande et l'autre à l'égalité des possibilités d'éducation offertes aux jeunes du Zimbabwe, illustrant des tendances et des situations dont l'intérêt et la signification dépassent le contexte strictement national dans lequel elles s'inscrivent.

JUAN CARLOS TEDESCO

---

# **POSITIONS/CONTROVERSES**

---

# MODERNISATION ET ÉVOLUTION

---

## DES IDÉES SUR LES JEUNES

---

## ET SUR LES GÉNÉRATIONS

---

*S. N. Eisenstadt*

---

### Introduction

La modernité a deux connotations étroitement associées, mais distinctes. La première, d'ordre structurel ou relative à l'organisation, est celle d'une différenciation structurelle toujours plus marquée et d'une tendance concomitante à une évolution connexe des structures et des institutions. La seconde concerne le programme, ou les programmes culturels spécifiques, généralement axés, eux aussi, sur le changement, dont des termes comme « progrès » ou « évolution » résument l'essence<sup>1</sup>.

La combinaison de ces connotations de la modernité a donné lieu, dans toutes les sociétés modernes, non seulement à une restructuration constante, mais aussi à une possibilité d'évolution dans la définition culturelle des différents domaines de la vie et des différentes catégories sociales, dont témoigne la façon dont les idées sur les jeunes et sur leurs relations avec les autres générations ont évolué en même temps que les sociétés modernes.

L'évolution permanente des institutions et des structures a intensifié la tendance aux conflits entre générations. Par ailleurs, cette évolution, associée aux

---

*S. N. Eisenstadt (Israël)*

Professeur honoraire de sociologie à l'Université hébraïque de Jérusalem (chaire Rose Isaacs). Membre de l'Académie israélienne des sciences et des humanités, membre honoraire étranger de l'American Academy of Arts and Sciences, membre étranger de l'American Philosophical Society, membre étranger de la National Academy of Sciences et membre honoraire de la London School of Economics. Titulaire de grades universitaires honorifiques décernés par l'Université d'Helsinki et l'Université Harvard, ainsi que de nombreuses autres distinctions aussi prestigieuses. Parmi ses récentes publications, on citera *Patterns of modernity, vol. I et II* [Schémas de la modernité] (1987), *Order and transcendence : the role of utopias in the dynamics of civilizations* [Ordre et transcendance : le rôle des utopies dans la dynamique des civilisations] (1988) et *Power, trust and meaning* [Pouvoir, confiance et signification] (1995).

mutations culturelles, pourrait également déboucher sur des façons différentes de concevoir les jeunes et les générations comme catégories culturelles.

Dans les pages qui suivent, j'analyserai certains aspects de cette évolution.

## **La formation des jeunes dans les sociétés modernes**

### LA DIVISION DU TRAVAIL

Mon analyse part du fait que, au cours des vingt dernières années, depuis la grande révolte des étudiants de la fin des années 60, une attitude différente se fait jour, dans les sociétés modernes, à l'égard de ce que l'on appelait autrefois « le problème des jeunes » et que — c'est là l'une des caractéristiques les plus intéressantes de la situation actuelle — cette expression est de moins en moins utilisée. Il est des problèmes concrets qui touchent différents groupes de secteurs de la jeunesse : problèmes de socialisation, d'adolescence, d'orientation professionnelle, etc. Mais le discours sur « le problème des jeunes », qui, entre les deux guerres et aussi après la seconde guerre mondiale, a occupé pendant un certain temps une place de premier plan dans les sciences sociales et parmi le grand public, a beaucoup perdu de sa vigueur. Cela tient au fait que les dramatiques affrontements entre générations, fréquents aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, jusqu'à la révolte des étudiants, se sont récemment atténués à de nombreux égards. Il se peut qu'ils resurgissent mais, pour le moment, du moins, ils sont en régression. Il serait intéressant de comprendre pourquoi.

Afin de hasarder quelques hypothèses sur les raisons de cette évolution, je voudrais replacer ces phénomènes dans un cadre un peu plus large, celui des différents types de formations des jeunes dans les sociétés modernes, et examiner la nature des forces sociales dont l'influence continue détermine la configuration des problèmes des jeunes dans ces sociétés, en analysant en quoi ces forces se sont modifiées et quelle est l'incidence de ces modifications sur le monde contemporain. La nature même de cette entreprise m'amènera à mettre l'accent, du moins à la fin, sur ce que la situation a de nouveau. Cela ne signifie toutefois pas que les anciennes forces ont disparu, mais simplement que, d'une manière ou d'une autre, elles n'occupent plus la même place dans l'ensemble du système.

Quelles sont les principales forces sociales et culturelles qui ont influé sur les différentes formations de jeunes — car il y a toujours eu, au sein de la jeunesse, des formations et des problèmes différents — dans les sociétés modernes ? La première et la plus évidente (et, à certains égards, la plus simple à analyser en apparence) est la division du travail qui s'y est progressivement instaurée, et ses conséquences. Parmi ces conséquences, les plus importantes sont la spécialisation croissante des différents secteurs institutionnels (professionnel, économique et éducatif) et des différents rôles sociaux, la place de moins en moins grande de la famille sur le plan professionnel, l'expansion de l'enseignement formel et l'allongement des périodes de transition durant lesquelles les jeunes ne vivent plus dans leur famille sans être encore complètement intégrés dans la société. Ces processus, à l'œuvre de façon



continue, selon des combinaisons concrètes différentes, sont devenus plus complexes et plus diversifiés. Cette diversification est d'ailleurs un aspect fondamental du monde contemporain. Les effets de ces processus sont étudiés depuis longtemps. J'ai mis l'accent sur ce problème, il y a plusieurs années, dans mon ouvrage *From generation to generation* [De génération en génération]<sup>2</sup>. J'y ai expliqué comment, suite à la complexité croissante de la division du travail, au recul du rôle de la famille, et à d'autres facteurs, les sociétés modernes avaient vu naître une grande diversité de cultures ou de sous-cultures de jeunes. Certaines de ces sous-cultures ont été organisées par des groupes de jeunes eux-mêmes, d'autres par différentes institutions de socialisation, et d'autres encore par une combinaison des deux, selon des modalités très diverses. La multiplicité des cultures et des sous-cultures de jeunes, phénomène constant dans les sociétés modernes, le demeurera, à moins que la société moderne (ou ce que l'on appelle maintenant la société postmoderne) n'évolue si radicalement que les raisons de l'apparition de ces sous-cultures, nées de la division sociale du travail, ne disparaissent. Mais cette éventualité me paraît assez peu vraisemblable.

#### LES RÔLES SOCIAUX

Le deuxième processus social est le changement intervenu dans la définition culturelle des rôles sociaux et des relations, dans les sociétés modernes, entre les rôles sociaux et les différents espaces de la vie sociale. À ma connaissance, la littérature existante ne met pas suffisamment en évidence l'importance de ce facteur comme force façonnant l'émergence, dans les sociétés modernes, de différents phénomènes et sous-cultures propres à la jeunesse.

Parmi les aspects les plus importants de la société moderne jusque dans les années 60 et 70 environ figurait une tendance marquée à établir une démarcation très nette entre les différentes catégories sociales et une catégorisation rigoureuse des différents espaces de vie.

L'une des caractéristiques fondamentales des sociétés dites « modernes » (tout particulièrement distinctes en cela des sociétés « postmodernes ») est en effet d'avoir instauré une combinaison très particulière de distinctions sémantiques et idéologiques entre différents domaines de la vie, tout en établissant entre eux des liens symboliques, institutionnels et touchant à l'organisation, qui soient très spécifiques. Ces grandes distinctions sémantiques traçaient notamment une ligne de démarcation entre la famille et le milieu professionnel, entre le travail et la culture, entre le secteur public et le secteur privé, entre les générations, entre les sexes et entre les différentes classes sociales, dont chacune envisageait différemment ces distinctions.

Par ailleurs, ces différents domaines étaient reliés de plusieurs façons sur les plans symbolique, institutionnel et concernant l'organisation. Sur le plan personnel, le lien était assuré par une structuration très précise des âges de la vie, et des parcours de différentes couches de la population et de différents secteurs au sein de ces dernières.

Au plan macrosociétal, ces différents domaines sémantiques étaient étroitement reliés par l'existence de deux phénomènes connexes : d'une part, la prépondérance accordée au développement économique et industriel, et à la créativité technique et économique et, d'autre part, la création de nouveaux types de grands centres sociopolitiques, censés être les lieux privilégiés où s'exprime la dimension charismatique de la vision ontologique et sociale qui était celle de ces sociétés.

Il va sans dire que cette vision de la société moderne et industrielle — dépeinte dans la littérature savante, mais aussi objet d'un discours plus général — n'était certainement pas acceptée par tous les secteurs des sociétés modernes, mais elle a incontestablement prédominé, jusqu'à l'hégémonie, pendant très longtemps. Même ceux qui la récusait — les romantiques, les prophètes de l'*Entzauberung* comme Nietzsche ou Max Weber, qui parlait en termes imagés du corset de fer de la modernité — s'élevaient contre précisément *cette* structure spécifique de la société moderne et ne peuvent être compris que par référence à elle.

La catégorie même de « jeunes » est une illustration du processus de catégorisation évoqué plus haut. Ce qui est important en l'occurrence, c'est que, au-delà de la reconnaissance de l'existence de personnes jeunes, de différences ou de groupes d'âge, on ait fait des jeunes une catégorie sociale distincte. Peut-être les prémices d'une telle catégorisation existaient-ils dans la Grèce et dans la Rome antiques, et sans doute en trouve-t-on des germes dans d'autres civilisations, mais la société moderne est probablement la première, et certainement la seule, à avoir conféré aux jeunes une telle importance en tant que catégorie nettement distincte<sup>3</sup>.

Il est intéressant de noter que, jusqu'à une date récente, il s'agissait, dans les sociétés modernes, de la seule catégorie fondée sur la différence d'âge. Ce n'est que récemment que l'on a commencé à parler des personnes âgées dans les mêmes termes. Cependant, « adulte » n'est pas le pendant de « jeune ». Il s'agit d'une dimension ou d'une catégorie différente. Aucun « mouvement d'adultes » ne s'est jamais développé dans les sociétés modernes. Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les jeunes occupent, dans ces sociétés, une place centrale comme catégorie sociale tout à fait distincte, dont la spécificité me semble aujourd'hui moins nettement affirmée. Mais, bien entendu, les jeunes n'étaient pas les seuls à faire l'objet d'une catégorie de ce type. Tous les grands rôles, professionnels, sexo-spécifiques et politiques, dans tous les grands espaces de vie, ont été clairement définis et circonscrits de façon relativement rigoureuse.

Ce mode de définition des différents rôles, des espaces de vie et des interconnexions entre eux n'est pas nécessairement lié à un niveau élevé de différenciation ou de division sociale du travail. Par exemple, on peut observer dans la société japonaise un mode de division sociale du travail très complexe qui n'est pas associé au même mode de caractérisation des espaces de vie. Ceux-ci sont organisés de façon différente, les frontières n'en sont pas si rigides et les transitions ne sont pas aussi nettes que dans les sociétés modernes occidentales. Dans ces dernières, certaines de ces transitions peuvent être très conflictuelles. D'autres ont un caractère pacifique, mais s'opèrent selon un mode dont le caractère rigoureux correspond à celui des frontières entre les catégories.

Ces définitions ont déterminé en grande partie le comportement, l'autoperception et l'autodéfinition d'importants secteurs des sociétés occidentales modernes. Une telle démarcation est devenue synonyme de ce que l'on a appelé un peu plus tard la « révolution bourgeoise », mais elle n'est pas nécessairement liée à la notion de « bourgeoisie » en tant que classe économique, dans la mesure où elle a une incidence sur la vie d'autres couches de la population. Par exemple, elle a eu un très fort impact sur d'autres secteurs de la société, comme la classe laborieuse, et elle est demeurée plus présente encore dans certains contextes tels que — du moins jusqu'à une date récente — les régimes communistes d'Europe de l'Est et, dans une certaine mesure, dans les kibboutz parvenus à maturité.

La distinction établie entre les couches ou classes sociales a bien entendu été particulièrement importante. Chaque classe avait son propre espace social, plus ou moins clairement défini, et il n'était guère facile de passer de l'un à l'autre. Même des mouvements sociaux comme le socialisme — qui visait à améliorer la position d'une certaine catégorie de la société sur le plan social, politique et économique en général — n'ont pas nécessairement cherché à supprimer les frontières bien définies entre les différentes catégories sociales et n'en ont pas forcément nié l'existence.

L'enseignement et le système d'éducation modernes ont été l'un des principaux vecteurs de ce mode de définition de l'espace de vie, et ont fortement influencé la perception et la définition des problèmes des jeunes dans les sociétés modernes.

Fait particulièrement intéressant, la jeunesse était perçue par elle-même — par les jeunes, les adolescents et les adultes nostalgiques de l'adolescence, et, dans une certaine mesure, par d'autres groupes aussi — comme potentiellement porteuse des pures vertus charismatiques qui avaient disparu avec l'apparition de la division moderne du travail, et ce parce que les jeunes constituaient apparemment la principale catégorie qui ne s'inscrivait pas *dans le cadre de* la division du travail. Certes, elle en subissait fortement l'influence et les contraintes, mais, fondamentalement, elle lui restait extérieure. Dans la mesure où les idéologies et les mouvements sociaux du monde moderne aspiraient pour une très large part à éliminer les aspects aliénants de la division sociale du travail, il n'est pas étonnant que la jeunesse ait pu facilement incarner les vertus charismatiques premières que l'on souhaitait voir se « recristalliser » dans un monde moderne par trop mécanisé. La jeunesse est ainsi devenue une catégorie distincte non seulement en termes d'âge, mais aussi de par le potentiel d'opposition, de confrontation et de différenciation qu'on lui attribuait.

#### CARACTÉRISTIQUES DES MOUVEMENTS SOCIAUX

L'impact de ce potentiel ne peut être pleinement compris qu'en relation avec le troisième grand facteur qui a fortement influencé la formation de la jeunesse dans les sociétés modernes : les caractéristiques essentielles des grands mouvements sociaux. La principale caractéristique des mouvements sociaux modernes de type « classique » — mouvements nationaux ou mouvements de classe — a été de

tendre à la reconstruction des centres de la société : nouveaux centres nationaux, centres des nouveaux États-nations et des sociétés de classes.

Dans les premières phases du développement des sociétés modernes et industrielles, la plupart des mouvements de contestation procédaient d'une vision révolutionnaire : il s'agissait d'élargir la participation et les voies d'accès aux centres, de transformer ou de reconstruire leurs contenus culturels et sociaux, de résoudre les problèmes liés à une participation inégale et de rechercher les moyens d'atténuer ou de résoudre, grâce aux politiques appliquées par le centre, les problèmes les plus importants engendrés par l'industrialisation. Le principal objectif de la plupart des mouvements sociaux et nationaux était, dans la première période de la modernité, la reconstruction des centres de la société, perçus comme l'incarnation de la dimension charismatique la plus importante de l'ordre socioculturel moderne. En d'autres termes, ce sont la construction du centre sociopolitique et la recherche de l'accès et de la participation à ce centre, combinées à la vision du progrès économique, qui se trouvaient au cœur des mouvements de contestation dans les premiers temps de la modernité. Les meilleures illustrations de leurs objectifs sont les tentatives d'édification d'« États-nations » et l'idéologie de la « lutte des classes » qui était celle des divers mouvements nationalistes et de la plupart des sociétés révolutionnaires et réformistes.

Au sein de ces mouvements sociaux ont pris naissance des mouvements de jeunes, révolutionnaires, conflictuels et idéologiques, qui ont également pris part à la reconstruction charismatique du centre, en particulier dans les périodes de grands changements historiques.

Durant ces périodes, qui ont été nombreuses au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, les mouvements de jeunes sont devenus, du moins dans certains pays européens continentaux, une composante très importante des nombreux mouvements sociaux qui ont cherché, souvent dans la confrontation, à présenter une nouvelle vision charismatique du centre.

Le mouvement des jeunes, de par son caractère dramatique, charismatique et contestataire, et l'élément de conflit de générations qu'il comporte, fondé sur une forte identification collective, sur le sentiment de la distance et des différences entre générations — distance exprimée dans les symboles qui confèrent à la jeunesse l'image forte qui est la sienne dans la réalité sociale —, est aussi devenu une image forte de l'étude des jeunes, influençant une bonne part de la littérature consacrée à la jeunesse et à ses problèmes.

## **Modification des rôles sociaux et des espaces de vie**

Les derniers mouvements de ce type ont été les mouvements étudiants de la fin des années 60, qui présentaient certaines caractéristiques particulières. D'une part, leur ampleur et leur diffusion internationale étaient bien supérieures à celles des mouvements de jeunes qui les avaient précédés. D'autre part, ils se signalaient par une très forte association d'antinomisme intellectuel et de conflit de générations ; ils avaient apparemment pour objectif de transformer le centre ou de créer un nouveau centre,

et une société entièrement nouvelle. Mais c'est là que les choses se sont compliquées. S'ils ont échoué, c'est du simple fait qu'ils n'ont pas réussi à modifier les centres de la société, qui avaient acquis une solide capacité de résistance. Les régimes politiques, loin de changer, ont fait face très efficacement aux mouvements étudiants. Aucun de ces régimes ne s'est effondré du fait de ces mouvements, même si d'importantes fractions de l'opinion attribuaient à ces derniers un fort potentiel révolutionnaire. Reconnaissons toutefois que les mouvements étudiants ont exercé une grande influence, ou du moins facilité des changements très profonds dans la structure des sociétés au sein desquelles ils s'étaient développés, en ce qui concerne notamment le mode de définition des rôles sociaux et des espaces de la vie sociale dans les sociétés contemporaines, ainsi que la définition et la place du centre politique dans la vision charismatique de la société.

Le premier changement important concerne les anciennes distinctions sémantiques et idéologiques entre les différents domaines de la vie sociale, la tendance étant aujourd'hui à estomper ces distinctions ou à regrouper quelques-uns au moins de ces domaines, à cristalliser une multiplicité de connexions sémantico-idéologiques entre certains d'entre eux — secteur public et secteur privé, mot et culture, profession et résidence — et à définir de nouveaux modes de vie en fonction de ces connexions.

Sous l'effet d'une deuxième et forte tendance, on a commencé à dissocier la plupart des principaux rôles des structures macrosociétales, symboliques et institutionnelles dans lesquelles ils s'inscrivaient. L'activité professionnelle, la famille, les rôles masculins et féminins et le lieu de résidence sont de moins en moins liés à l'appartenance à une classe ou à un parti politique régional. Ces divers rôles se sont progressivement cristallisés en grappes de composition changeante dont le rapport aux grandes structures en général, et au centre de la société en particulier, est assez ténu.

En troisième lieu, de nombreux rôles et grappes de rôles ont été redéfinis, tout spécialement dans le domaine professionnel. De plus en plus, des composantes de type « action sociale » ou « service » ont été intégrées dans les activités purement professionnelles et les emplois. Par ailleurs, une tendance croissante à dissocier les hautes sphères professionnelles et les comportements politiques et sociaux « conservateurs » a donné naissance à des générations de cadres et de spécialistes politiquement et culturellement « à gauche », et enclins à participer à certaines de ces nouvelles « enclaves permissives » ou sous-cultures. Dans le domaine politique, on a eu tendance à redéfinir les limites des collectivités, à dissocier de plus en plus les centres politiques des principales collectivités sociales et culturelles, et à jeter les bases d'identités culturelles et sociales transcendant les frontières politiques et culturelles existantes, redéfinissant par là même le rôle de la citoyenneté.

Pour finir, l'un des principaux changements institutionnels associés à ces tendances a été le développement de diverses enclaves structurelles, semi-liminales, au sein desquelles de nouvelles orientations culturelles (de nouveaux modes de recherche du sens) ont pris forme. Ces orientations, souvent énoncées en termes



transcendants, naissent et le plus souvent se développent en partie sous forme de contre-cultures et en partie en tant qu'éléments d'une nouvelle culture.

Ces enclaves, à la vie desquelles certains participent pleinement alors que d'autres le font de façon plus transitoire, peuvent servir dans certains cas de réservoirs alimentant des activités et des groupes révolutionnaires. Mais, dans l'ensemble, ce sont des lieux où s'élaborent et où naissent des changements profonds dans la conception des rôles et les orientations culturelles.

## Modes de vie et luttes

### LES DIFFICULTÉS

Ces modifications de la définition sémantique des différents domaines de la vie sociale, conjuguées à des changements structurels, se sont traduites par une diversification croissante du processus de formation des couches sociales et par le développement de diverses formations politiques, catégorielles et professionnelles.

Ainsi, alors que dans la société « moderne » et « industrielle », les différentes couches sociales avaient des traditions culturelles relativement distinctes, avec leurs symboles politiques propres, aujourd'hui, par suite d'une dissociation croissante entre les domaines de la vie professionnelle, culturelle et politique, les différentes couches sociales n'ont plus de « cultures » distinctes, totalement différentes. De plus en plus, elles ont tendance à partager les mêmes activités et fréquenter les mêmes lieux culturels en général, et à participer à la culture de masse en particulier.

Cette évolution a donné lieu à des différences très complexes dans les modes de vie des divers groupes de catégories sociales, à l'émergence de nouveaux groupes de statut, à de nouveaux types de conflits et de luttes entre les groupes et les classes sociales, à de nouvelles formes de conscience de statut ou de classe, et à l'affaiblissement de toute orientation générale (en particulier idéologique) dans la cristallisation de cette prise de conscience.

Parallèlement, un type nouveau et distinct de lutte pour le statut s'est développé, avec pour enjeu les différentes sortes de prestations sociales offertes par l'État, organisme redistributif et, dans une moindre mesure, organisme régulateur. Cette évolution est illustrée par la fréquence des grèves et conflits dont l'objectif est, dans une très grande mesure, d'obtenir différents droits sous forme d'avantages sociaux, entre autres. De par sa nature même, cette lutte s'est étendue à de nombreuses professions, mais elle n'a guère eu de connotations idéologiques ou politiques.

Pendant que les objectifs « économiques » concrets de ces luttes entre groupes de statut ou classes sociales se diversifiaient en fonction des différents types de revendications adressées à l'État par divers groupes professionnels, les expressions politiques et idéologiques de la perception du statut social, de moins en moins axées sur les problèmes économiques, le sont beaucoup plus, même si c'est, dans l'ensemble, de manière assez vague et imprécise, sur le développement de styles et de modes de vie distincts.

LES NOUVEAUX MOUVEMENTS SOCIAUX :  
TENDANCES ET CONSÉQUENCES

Toutes ces évolutions ont, bien sûr, eu de profondes conséquences sur la nature des nouveaux mouvements de contestation qui se sont développés depuis les années 60, de la rébellion des étudiants jusqu'aux mouvements féministes ou écologistes plus récents, ou encore à ceux qui demandent une participation croissante sur le lieu de travail, des orientations différentes au niveau local, etc. Alors que les premiers mouvements sociaux de type classique des sociétés modernes et industrielles, fortement inspirés par une idéologie contestataire, cherchaient à reconstruire le centre, ces nouveaux mouvements visaient l'extension à l'ensemble du système de la participation à la vie sociale, ainsi que l'élargissement de l'accès aux ressources, et parfois même aux symboles du centre, sans pour autant chercher véritablement à le reconstruire <sup>4</sup>.

Peut-être le phénomène qui, à lui seul, illustre le mieux cette évolution est-il l'accent mis désormais sur l'amélioration de la « qualité de vie », et non plus, comme dans les années 50, sur celle du « niveau de vie », considérée comme la quintessence d'un constant progrès technique et économique, selon un processus qualifié dans les années 70 de passage des valeurs matérialistes aux valeurs post-matérialistes.

Ces nouveaux mouvements sociaux se distinguent donc essentiellement des mouvements socialistes et nationaux de jeunes de type classique, en ceci que, au lieu de viser à reconstruire le centre, ils ont pour but d'en obtenir suffisamment de ressources pour recréer différemment leurs propres espaces de vie.

Ces deux tendances — atténuation, d'une part, des frontières entre les rôles et les grappes de rôles et diversification accrue de ces grappes, quête, d'autre part, d'un accomplissement semi-charismatique au sein de différentes enclaves de qualité de vie dans le cadre de mouvements revendiquant une place et un espace de vie, mais non la reconstruction totale du centre — jouent désormais un rôle essentiel dans les sociétés contemporaines.

Ce changement de nature des luttes politiques et de classes est allé de pair avec une tendance plus générale à ce qu'on pourrait appeler la « décharismatisation » du centre politique et administratif. Alors que, pendant la période moderne antérieure, les centres de l'État-nation et de la société de classes étaient, nous l'avons vu, perçus comme la principale incarnation de la dimension charismatique de l'ordre social et du sacré, leur construction ou leur reconstruction, dictée par une certaine vision charismatique, constituant l'objectif majeur de la lutte politique, les centres politiques modernes, en particulier en Europe, ne sont plus perçus comme tels. La quête du sacré, d'une certaine vision charismatique, s'est déplacée vers d'autres espaces sociaux, avant tout vers les diverses enclaves structurelles susmentionnées, vers des styles de vie qualitativement différents.

Cette « décharismatisation » du centre a également été associée à une profonde modification de la nature de la conscience historique. D'importantes mutations historiques s'opèrent certes dans les sociétés occidentales, mais la conscience

qu'en ont ces dernières diminuée à un rythme accéléré, de même que, de façon générale, la perception de l'histoire comme mouvement vers un but précis.

## Conclusions

Ces divers processus — restructuration des frontières entre les rôles et les espaces de vie, « décharismatisation » du centre politique et administratif et affaiblissement de la perception de l'histoire comme élément essentiel de l'auto-identité occidentale — sont d'ores et déjà à l'origine de profonds changements survenus dans la genèse des problèmes que connaissent les jeunes au sein des sociétés modernes.

Divers autres facteurs n'en continuent pas moins, bien entendu, d'exercer leurs effets : spécialisation et différenciation croissantes de la division du travail, spécialisation de plus en plus poussée de l'enseignement et affaiblissement de la place qu'occupe la famille dans le domaine professionnel.

Divers groupes et formations de jeunes — spontanés ou organisés par d'autres — continueront de faire leur apparition. Ces formations seront beaucoup plus diversifiées qu'elles ne l'étaient, et ce pour deux raisons : d'une part, la diversification de la division du travail elle-même ne cesse de s'accroître et, d'autre part, les divisions autrefois très marquées, entre les différentes classes, les différents métiers, les différentes professions et les différents niveaux d'enseignement, se sont quelque peu estompées. Parallèlement à la diversification croissante des formations de jeunes, de nouveaux modes de conflits entre générations apparaîtront.

On peut voir un signe important de ces changements dans le fait que — nous l'avons indiqué au début de cet article — l'on parle désormais beaucoup moins du « problème des jeunes ». La jeunesse n'est plus considérée comme une catégorie homogène et elle ne correspond plus nécessairement à ce qu'elle était naguère encore : une catégorie conflictuelle. Elle n'est même pas toujours perçue comme détentrice ou porteuse de qualités charismatiques potentielles. Nous assistons, me semble-t-il, à une évolution très intéressante, difficile à saisir et très importante, peut-être même à la décomposition de la catégorie des jeunes en tant que telle. Là encore, cela ne signifie pas que le problème des jeunes va disparaître. Cela ne veut pas dire non plus qu'il n'y aura plus de conflits familiaux ou de différences entre les générations. Mais même ces différences se transformeront à l'épreuve du profond changement de la conscience de l'histoire et de la transition historique que j'ai mentionné plus haut.

Il ne s'agit là, bien entendu, que d'indications très préliminaires, destinées à donner une idée des défis que devront affronter tous ceux qui étudient la jeunesse et la relation entre les jeunes, les générations et la modernité qu'implique la modernisation. Quiconque veut analyser le monde contemporain doit tenir compte, du moins dans une certaine mesure, de certaines des forces que j'ai évoquées ici.

## Notes

1. S. N. Eisenstadt, « A reappraisal of theories of social change and modernization » [Réévaluation des théories du changement social et de la modernisation], dans : H. Haferkamp et N. J. Smelser (dir. publ.), *Social change and modernity* [Le changement social et la modernité], Berkeley, Californie, University of California Press, 1992, p. 412-429.
2. S. N. Eisenstadt, *From generation to generation* [De génération en génération], Glencoe, Illinois, The Free Press, 1956, p. 19.
3. Pour plus de détails, voir *From generation to generation*, *op. cit.*
4. Quelques observations sur la société « postmoderne » sont formulées dans Volker Bornschier *et al.* (dir. publ.), *Diskontinuität des sozialen Wandels* [La discontinuité du changement social], Francfort, Campus Verlag, 1990, p. 287-296.

---

D O S S I E R

INTÉGRATION  
ET EXCLUSION DES JEUNES  
DANS UN MONDE  
EN MUTATION :  
CONSÉQUENCES  
POUR L'ÉDUCATION



---

# INTRODUCTION AU DOSSIER

---

*René Bendit et Wolfgang Gaiser*

---

## Introduction

Il s'est écoulé un demi-siècle depuis la création de l'Organisation des Nations Unies et dix ans depuis la célébration de l'Année internationale de la jeunesse. Au cours de cette période, des objectifs politiques ambitieux ont été fixés, alors que bien des espoirs de voir s'instaurer dans le monde la coexistence pacifique, plus de justice sociale et une répartition plus équitable des richesses étaient contrariés. Un certain

---

*René Bendit (Allemagne)*

Maître de recherche au Deutsches Jugendinstitut (Institut allemand pour la jeunesse) de Munich, et coordinateur technique du huitième rapport sur la jeunesse en Allemagne (*Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*, Bonn, 1990), René Bendit s'est particulièrement intéressé aux théories de l'éducation, à l'éducation des adultes en Amérique latine et en Europe, à la migration de la main-d'œuvre, à la formation professionnelle des jeunes appartenant à des groupes minoritaires et au travail avec eux. D'où ses travaux sur « la jeunesse en Europe » (*Diskurs*, vol. 2, 1992, en collaboration avec W. Gaiser) et la publication en 1993 (en tant que codirecteur de publication) de *Jugend und Gesellschaft : Deutsch-Französische Forschungsperspektiven* [Les jeunes et la société : perspectives de recherches en Allemagne et en France].

*Wolfgang Gaiser (Allemagne)*

Docteur en sciences sociales et maître de recherche au Deutsches Jugendinstitut (Institut allemand pour la jeunesse) de Munich, Wolfgang Gaiser travaille sur des sujets comme le chômage et le travail des jeunes, ou encore l'écologie sociale. Codirecteur de publication (avec R. Bendit) de *Diskurs*, vol. 2, 1992, consacré à « la jeunesse en Europe », il s'intéresse en particulier à la formation de réseaux sociaux ainsi qu'aux politiques pour la jeunesse. Wolfgang Gaiser est l'auteur du chapitre « L'importance des relations entre individus du même âge lorsqu'ils arrivent à l'âge adulte » dans l'ouvrage intitulé *Jugend und Gesellschaft : Deutsch-Französische Forschungsperspektiven* (1993). Il a aussi écrit dans des périodiques comme *The journal of education policy*, *The journal of critical analysis*, *Cuaderno do Instituto de ciências sociais et Jeugd en samenleving*.

nombre de conséquences en ont indéniablement résulté, notamment en ce qui concerne le rôle à venir de la jeunesse et les possibilités qu'offrent l'éducation et la formation de préparer les jeunes à contribuer à l'instauration d'un monde meilleur. À partir d'exemples régionaux ou nationaux, nous étudierons ici dans quelle mesure cela se produit déjà, ou peut se produire, dans un monde qui évolue rapidement. Dans ce cadre, nous nous demanderons avant tout dans quelle mesure les processus d'éducation organisés peuvent — ou ne peuvent pas — exercer un effet intégrateur dans un monde caractérisé par la contradiction entre, d'une part, la mondialisation croissante qu'entraînent la dépendance économique à l'échelon de la planète et l'expansion des techniques de communication et des médias, et, d'autre part, de nouvelles tendances à l'isolement, à la formation de blocs et au fondamentalisme.

Du point de vue de l'éducation, le problème de l'intégration se pose de multiples façons : aspects et problèmes structurels liés à la jeunesse et à la communauté, contexte social de l'école et de son environnement ; notions de fond comme le rôle de l'éducation dans la configuration changeante de la jeunesse, selon les sociétés et les époques, ou son importance dans le développement de l'égalité des chances, indépendamment du sexe et de l'origine sociale ou ethnique, et dans la promotion de l'interculturalisme comme moyen de favoriser la tolérance interethnique ou l'égalité raciale. Toutes ces questions ont une incidence — directe ou indirecte — non seulement sur les programmes scolaires, les méthodes spécifiques d'enseignement et les différentes voies menant au monde du travail, mais aussi sur les modes d'apprentissage extra-institutionnels et informels, tels que la participation des jeunes à des travaux d'intérêt collectif.

Les articles rassemblés dans ce numéro spécial de *Perspectives* traitent, chacun sous un angle différent, de ces questions et problèmes.

Ils se distinguent par la base sociologique de leur argumentation. L'évolution de la situation actuelle de la jeunesse et de l'éducation est décrite de manière détaillée à partir de données empiriques et statistiques et d'études de vaste portée. Les conclusions qui s'en dégagent peuvent, pour l'instant, se résumer comme suit : première donnée positive à souligner, à l'exception d'un pays, la Fédération de Russie, qui connaît actuellement un profond bouleversement social, le niveau de participation à l'éducation s'est accru au cours des dix dernières années.

L'insertion par la participation à l'éducation a donc progressé. Mais, en même temps, les distinctions sociales traditionnelles, par lesquelles la ségrégation se manifeste, persistent : différents milieux sociaux et divisions en couches et classes sociales, avec un écart croissant entre riches et pauvres, malgré une certaine transparence générale. Les politiques de l'éducation ont eu pour préoccupation constante d'améliorer le niveau de participation des filles et des jeunes femmes à l'éducation, et d'appuyer celle-ci dans les zones rurales. Des résultats ont été obtenus dans ces deux domaines, mais on constate encore, dans des situations concrètes, d'importantes disparités selon le sexe ; il y a en outre un manque chronique d'installations scolaires, essentiellement dans les régions rurales de certains pays en développement. Ces conclusions se retrouvent dans tous les articles. Des

analyses portant sur divers pays illustrent certaines tendances encourageantes, ainsi que les problèmes qui y sont associés.

Mais, avant de rendre compte de ces analyses, il convient de donner un aperçu des tendances mondiales macrosociales, ce qui permettra de mieux définir les situations — nationales et régionales — de la jeunesse et de l'éducation dans le contexte des phénomènes antagoniques d'intégration et d'exclusion.

## **Les problèmes d'intégration et de ségrégation dans le contexte de la mondialisation et de la dualisation à l'échelon planétaire**

Comme nous l'avons dit, il faut interpréter les phénomènes d'intégration et d'exclusion, ainsi que leurs conséquences pour l'éducation, en tenant compte de facteurs interdépendants très complexes qui sont à l'origine du développement dans le monde de deux tendances contradictoires : la mondialisation et la dualisation. On peut voir dans ces phénomènes l'expression d'une concurrence internationale féroce au sein du marché mondial néolibéral, qui, d'une part, force l'allure des processus de modernisation dans toutes les sociétés, et, d'autre part, empêche partiellement ou totalement de vastes groupes sociaux de participer à de tels phénomènes et d'en tirer profit.

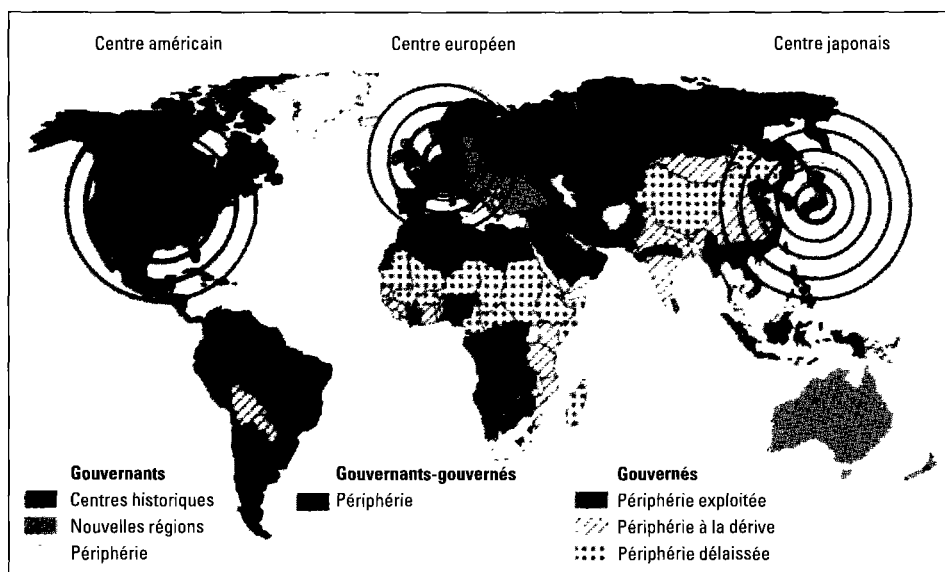
La mondialisation résulte des conditions matérielles d'une organisation de la production à l'échelon planétaire fondée sur la division du travail et des marchés commerciaux correspondants, ainsi que de la nécessité de reconnaître que les ressources naturelles sont limitées. Elle résulte aussi de l'influence des médias et de la consommation de masse, qui favorisent le développement d'une « société mondiale » orientée vers des styles de consommation, des structures de signification et des schémas d'interprétation communs. Ainsi, la croissance rapide de la consommation de télévision et de radio dans les pays en développement entre 1970 et 1990 (pour 1 000 habitants, le nombre de postes de radio est passé de 50 à 150, et celui des postes de télévision de 0, ou presque, à 50) illustre l'expansion de l'« industrie culturelle », selon l'expression de Horkheimer et d'Adorno (1984). Le nombre de minutes de communication dans les transmissions téléphoniques internationales est passé de l'indice 100 en 1985 à un indice de plus de 300 en 1993, 15 millions de télécopieurs avaient été vendus en 1992, et plus de 2 millions d'ordinateurs étaient reliés à Internet en 1993. Cela montre bien non seulement l'interdépendance créée par les communications électroniques et par satellite, mais aussi le savoir et les techniques qui façonnent déjà la manière dont, dans les pays industriels et les pays en développement, d'importants groupes de population travaillent, gèrent leur temps de loisir et organisent leurs relations personnelles.

La révolution technologique, l'ouverture des marchés et la création de réseaux de communication dans le monde ont donc rendu les frontières plus perméables et transparentes, d'où une certaine mobilité des populations, mais aussi une plus grande conscience des différences entre gagnants et perdants dans le pro-

cessus de modernisation, ainsi qu'entre orientations traditionalistes et systèmes de valeurs occidentaux postmodernes, conscience qui engendre des conditions propices à l'apparition de nouveaux conflits culturels et à une fermeture sélective des frontières, physiquement et idéologiquement.

Les tendances à la dualisation — telles que le développement d'une dynamique de polarisation et de ségrégation — résultent des inégalités structurelles existantes amplifiées par les lois du marché, non seulement entre pays ou macro-régions développés et sous-développés, mais aussi entre les régions elles-mêmes (figure 1). Ces tendances se manifestent à la fois par une différenciation fondée, par exemple, sur l'appartenance à une classe ou une couche sociale, le sexe, le groupe ethnique ou la religion, et par l'existence ou l'inexistence de possibilités de participer aux processus du travail et d'avoir accès aux systèmes sociaux, sanitaires et éducatifs.

FIGURE 1. Le monde vu par *Libération* : gouvernants et gouvernés dans le système international



Source : *Libération* (1990).

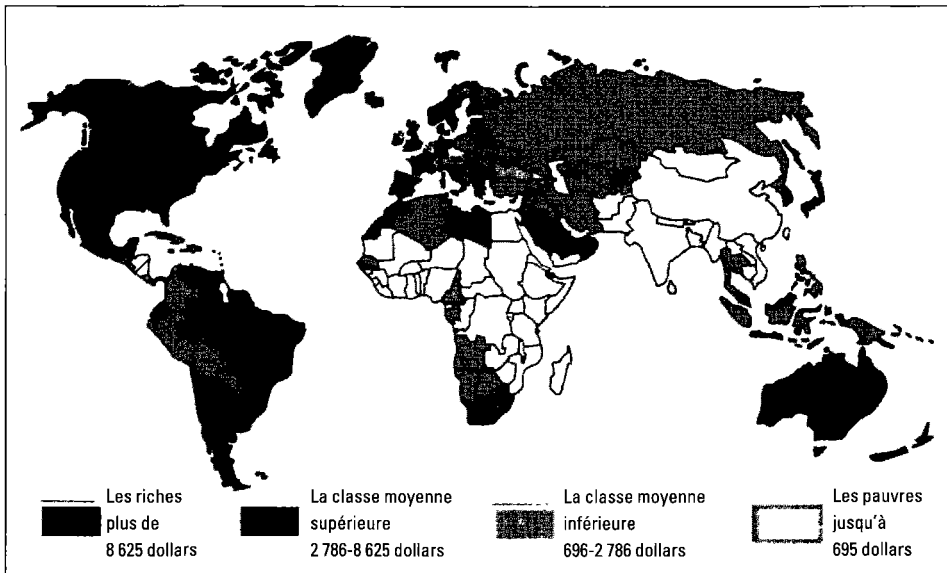
L'augmentation du chômage sur le « marché mondial du travail » — 120 millions de personnes sont actuellement sans emploi, et six fois plus sont sous-employées (les pauvres qui travaillent) (Terres des hommes, 1993) — semble être l'une des conséquences les plus graves des processus de modernisation. Pour les jeunes de nombreuses régions du monde, cela signifie, entre autres choses, qu'ils doivent de plus en plus travailler dès l'enfance, et qu'ils ne trouvent pas d'emploi leur permettant de gagner leur vie lorsqu'ils arrivent à l'âge adulte.

Le chômage a des effets dévastateurs qui ne se limitent pas aux individus, aux familles et aux communautés. Lorsqu'on évoque le lien entre le développement de la société et les générations futures, il faut aussi considérer les conséquences du

chômage sur l'économie tant des pays riches que des pays pauvres, où une part considérable du potentiel humain reste inexploité ou sous-utilisé. Selon des données fournies par la Commission de gouvernance globale des Nations Unies (1995), l'Europe de l'Ouest, par exemple, a perdu un dixième de ce que sa population active — en particulier les jeunes adultes — pouvait produire, alors même que l'aide aux chômeurs met les budgets nationaux à rude épreuve, engendrant ainsi de nouveaux déficits et de nouveaux problèmes.

Dans certaines régions d'Afrique et d'Amérique latine et, depuis les années 1990, en Europe orientale aussi, les politiques d'ouverture des marchés, d'orientation fiscale et de privatisation ont entraîné une limitation du rôle de l'État ainsi qu'une réduction des fonds publics consacrés au secteur social et à l'éducation. Les enfants et les jeunes issus des couches pauvres sont les premières victimes de cette situation. Sur le chemin qui les mène à l'âge adulte, ils n'ont que peu de chances de pouvoir se nourrir correctement et d'avoir accès aux services de santé, à l'éducation, à une qualification, à un travail et à un logement. Le déséquilibre de plus en plus marqué entre croissance démographique et ressources affecte ce groupe le plus durement, engendrant l'extrême pauvreté (figure 2).

FIGURE 2. Un monde à quatre classes : l'échelle de prospérité établie en fonction du produit économique par habitant en 1993



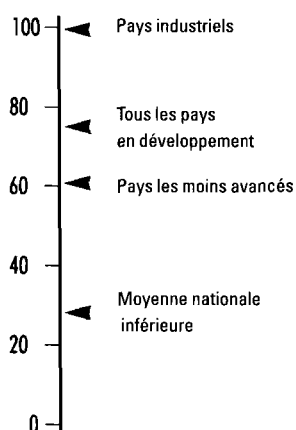
Plus de 1 milliard d'individus vivent dans la pauvreté absolue : ils manquent de nourriture, d'eau salubre, de soins de santé et d'accès à l'éducation. En même temps, le fossé entre les riches et les pauvres se creuse. Le rapport entre le revenu des 20 % les plus riches de la population mondiale et celui des 20 % les plus pauvres est passé de 1 à 30 en 1960 à 1 à 61 en 1991 (Association allemande pour les Nations Unies, 1994). La pauvreté, ainsi que les phénomènes économiques et



sociaux qui la définissent peuvent être différenciés selon les régions, le sexe et la composition par âge de la population. Ainsi, alors qu'à la fin des années 80 la sous-alimentation chronique ne concernait plus que 19 % de la population dans certaines régions d'Asie, elle touchait environ un tiers de la population — qui augmente rapidement — de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud.

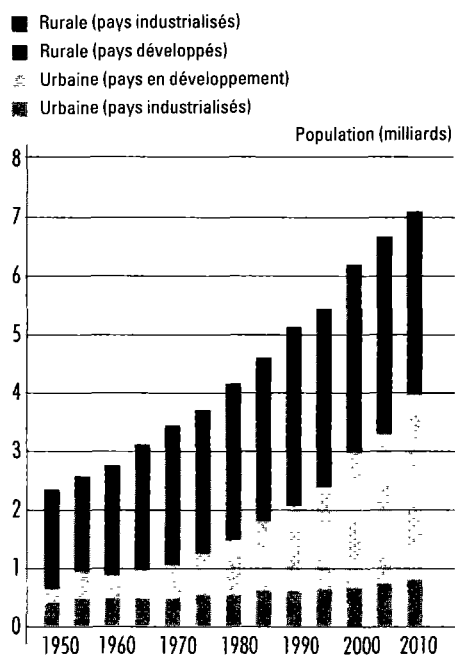
Dans différentes régions du monde, le phénomène de l'extrême pauvreté touche essentiellement les femmes et les enfants. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à être sous-alimentées, analphabètes et sans emploi ; quand elles arrivent sur le marché de l'emploi (pour y exercer dans la plupart des cas des tâches subalternes), elles sont généralement moins bien payées que les hommes pour un travail équivalent, et l'on continue de ne pas tenir compte du travail non rémunéré qu'elles font à la maison et dans les champs. Parmi les analphabètes (un tiers de la population adulte de tous les pays en développement), deux tiers sont des femmes et, dans la plupart des sociétés, il y a moins de filles que de garçons dans l'enseignement secondaire. Ainsi, en 1990, le taux de scolarisation des filles à ce niveau atteignait 60 % de celui des garçons dans les pays les moins avancés. Ce taux est de 80 % dans l'ensemble des pays en développement, et une certaine égalité des sexes dans l'éducation n'est observée que dans les pays occidentaux industrialisés (Commission de la gouvernance globale, 1995) (figure 3).

FIGURE 3. Taux de scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire en pourcentage de celui des garçons, 1990



Source : Commission de la gouvernance globale (1995).

FIGURE 4. L'urbanisation de l'humanité



La pauvreté étant étroitement liée à la composition par âge de la population, on peut aussi parler de la perpétuation matérielle, sociale et culturelle du dénuement de génération en génération. Des cultures de la pauvreté et de la marginalisation se développent partout dans le monde, dans les pays riches comme dans les pays pauvres. Dans les cas extrêmes, les taux de mortalité infantile sont élevés (dix fois plus dans les pays les moins avancés que dans les pays riches : sur 1 000 enfants, 73 meurent dans leur première année de vie), des pourcentages importants d'enfants ne reçoivent aucun enseignement de type scolaire ou abandonnent l'école très tôt et 40 % seulement des enfants remplissant les conditions requises suivent un enseignement secondaire. Des stratégies de survie du type « cultures de la rue » ou bandes de jeunes deviennent des phénomènes répandus dans les zones urbaines pauvres tant dans les pays en développement que dans les pays développés (figure 4). Comme le souligne la Commission de la gouvernance globale, l'extrême pauvreté ne permet ni le maintien, ou la reproduction de la société traditionnelle, ni la moindre forme de développement.

Dans quels contextes macroéconomiques, sociaux et politiques faut-il replacer ces phénomènes, et l'éducation peut-elle faire contrepoids ?

## **Les déterminants macroéconomiques et politiques de l'intégration et de l'exclusion**

Dans les sociétés modernes, plus que dans les sociétés traditionnelles, l'intégration ne se fait pas seulement, ou pas essentiellement, au moyen d'un consensus culturel fondé sur des valeurs communes. Elle se fonde aussi sur un niveau relativement élevé de participation de la majorité de la population à une « culture matérielle commune ». Cette culture repose sur la participation d'individus issus de couches très diverses, ayant des origines ethnoculturelles et des convictions différentes, à un système complexe qui tire sa légitimité de sa capacité à accroître la richesse (Brock, 1993). La production industrielle massive de biens et de services fondée sur la division du travail, qui a élargi l'accès à la richesse matérielle, donne leur cohésion à nos sociétés modernes. À mesure que les possibilités d'accès à la culture matérielle se restreignent, en particulier pour la génération montante, ces sociétés perdent de leur pouvoir d'intégration. L'écart entre gagnants et perdants ne cesse d'augmenter. Le rapport entre croissance économique et répartition équitable de la richesse devient de plus en plus déséquilibré, et l'espoir d'arriver à l'égalité des chances grâce à l'éducation de plus en plus douteux.

On peut, dans ses grandes lignes, expliquer une telle évolution à l'échelon de la planète, ainsi que les tendances aléatoires qui y sont liées, par les facteurs suivants :

- Avec l'effondrement et la privatisation des économies dites planifiées de l'ancien « bloc de l'Est », bon nombre de frontières se sont ouvertes aux capitaux, aux marchandises, aux services ainsi qu'aux personnes. Malgré les conséquences économiques, politiques et culturelles positives de ce processus de libéralisation, la pauvreté chez eux et la ligne de partage de la prospérité entre l'Est et l'Ouest

amènent de nombreux Européens de l'Est à émigrer à l'Ouest, dans des pays dont l'économie et les infrastructures sont plus solides. D'où la crainte d'une nouvelle « source » de danger parmi certains Occidentaux des régions dites « motrices », qui sont moins qualifiés et, de ce fait, menacés par les processus de modernisation. En réaction, ils s'isolent ou créent ce que l'on a appelé des constellations de pouvoir fondées sur la distinction entre « intégrés » et « exclus » (Elias et Scotson, 1965).

- L'établissement d'un système économique mondial de type néolibéral entraîne aussi l'exportation de capitaux et d'emplois vers des pays où la main-d'œuvre est bon marché. Ce phénomène engendre de nouvelles poussées de développement dans les régions bénéficiaires et, en même temps, menace les conditions de vie matérielles de ceux que cette concurrence concerne directement dans les pays industrialisés, en particulier les couches sociales et les individus considérés comme étant au-dessous du « seuil de la spécialisation ». Les discussions qui ont agité tous les pays de l'Union européenne sur l'intérêt que présente tel pays ou telle région, ou l'Europe tout entière, en tant que lieu d'implantation industrielle, ainsi que les conflits suscités au cours des négociations du GATT par la question de savoir dans quelle mesure le marché intérieur européen peut s'isoler du monde extérieur, sont des manifestations « externes » de la nouvelle férocité de la concurrence et de la lutte pour conquérir des parts de marché.
- La qualité de la vie et les perspectives offertes aux jeunes dépendent non seulement de la situation économique générale, mais aussi, et de plus en plus, des garanties de l'État-providence, de la couverture des risques et des choix de qualification (Bendit et Gaiser, 1992). Pourtant, la critique néoconservatrice de l'État-providence conduit à un changement de direction de la politique sociale dans bien des pays, et pas seulement là où des programmes d'ajustement sont en cours. On pense qu'il vaut mieux aider les forts que subventionner les faibles à leurs dépens, car ces derniers en tireront indirectement profit. De ce point de vue, la politique sociale devient un prolongement de la politique économique. Selon une hypothèse de Galbraith (1992), une majorité de riches et de satisfaits rend possible l'évolution néoconservatrice de la politique sociale dans les sociétés industrialisées. Des courants rétrogrades dans le domaine de la politique sociale entraînent donc aussi un processus de dualisation. La politique néolibérale est axée sur de faibles taux d'imposition et d'inflation, et non sur de faibles taux de chômage. Il s'ensuit que le principal risque que courent les pauvres est non pas d'être exploités — comme le veut l'analyse marxiste du capitalisme —, mais d'être exclus du marché du travail.
- Les risques écologiques élevés créés par la production et la consommation de masse, particulièrement lourds de conséquences pour l'avenir des jeunes, appellent des mesures restrictives en faveur de la protection de l'environnement, telles que l'augmentation des prix du pétrole, la taxation de l'énergie, ou la prise en charge du coût du traitement des déchets par les consommateurs. Toutefois, de telles mesures sont plus durement ressenties par les couches à faible revenu. Ainsi, même la politique de l'environnement, qui vise à servir un objectif indé-

niablement commun, peut diviser à certains égards, au lieu d'avoir un effet intégrateur au sein d'un juste équilibre coûts-avantages.

- Enfin, le fait que de nombreux pays en développement sont incapables d'intégrer à leur économie de vastes secteurs d'une population qui augmente rapidement, en particulier les jeunes, et l'instabilité politique et les conflits armés créent des conditions qui entraînent la migration des pauvres (figure 5). Il s'ensuit en outre, dans certains pays industriels, de nouveaux processus de ségrégation et des réactions racistes que l'on pensait disparus à jamais. Ceux-ci résultent en partie de la perspective d'une concurrence plus forte sur les marchés du travail et du logement — déjà considérablement rétrécis — où les couches inférieures de la population de « nationaux » pouvaient auparavant trouver une place. De nouvelles formes de différenciation ethnosociales apparaissent, de même que des sous-classes et l'exclusion. En Europe de l'Ouest et en Amérique du Nord, l'absence de conventions internationales conduit parfois à l'exploitation des travailleurs migrants et des réfugiés politiques, ainsi qu'à des mesures restrictives, bureaucratiques et discriminatoires à leur encontre, tandis que les gouvernements autorisant ou encourageant ces pratiques posent comme principe la nécessité d'ouvrir les marchés (y compris ceux du travail). Si les peurs et les réactions de certains secteurs de la population des pays industriels et de leurs gouvernements peuvent renforcer une politique économique de repli sur soi, l'opinion publique a rarement conscience de la migration qui, pour des raisons économiques et politiques, se produit aussi à grande échelle entre pays en développement (on parle de migration Sud-Sud), causant aussi de graves problèmes économiques et sociaux (figure 6). Les données fournies en 1993 par l'Organisation des Nations Unies montrent que l'Afrique et l'Europe (l'ex-URSS et l'ex-Yougoslavie non comprises) étaient les deux régions du monde qui abritaient le plus grand nombre de non-nationaux des différents pays qui les

FIGURE 5. Pauvreté au Sud, richesse au Nord : le partage du monde (données de 1993)

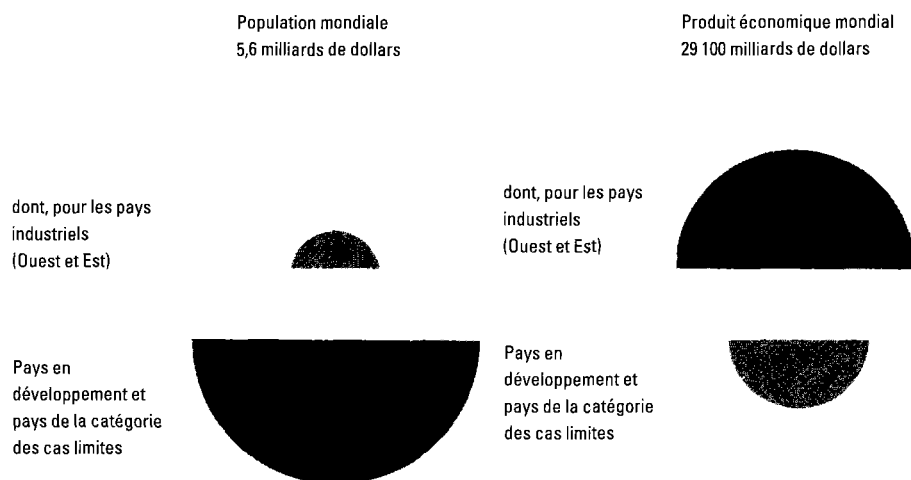


FIGURE 6. Les migrations

(En 1993, plus de 16 millions de personnes dans le monde ont fui leur pays d'origine.)

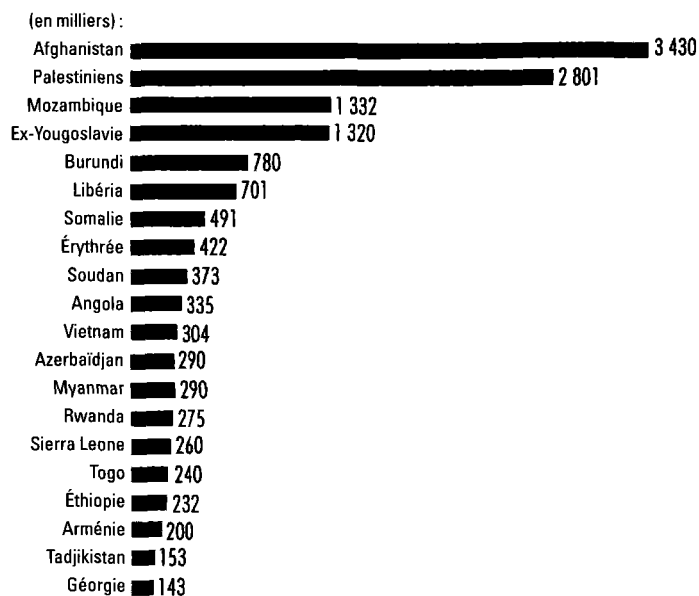
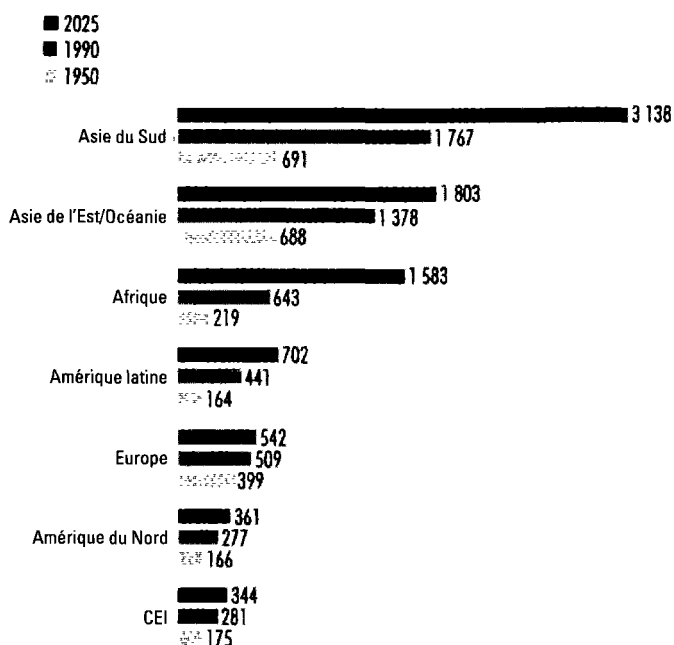


FIGURE 7. L'augmentation de la population mondiale (en millions)



composent (quelque 20 millions de personnes dans chaque région, dont 7 à 8 millions économiquement actives). Venaient ensuite les États-Unis d'Amérique (17 millions), l'Amérique latine (12 millions), l'Asie du Sud-Est (9 millions) et les États arabes (7 millions) (figure 7).

## **Les défis pour les jeunes et l'éducation dans un monde qui change**

Les tendances que nous venons de décrire dans les domaines sociopolitiques et économiques mettent en péril le pouvoir intégrateur de différents types de société, en particulier là où l'intégration est non pas fondée sur des valeurs traditionnelles communes, mais sur la participation à une culture matérielle. Les structures anciennes et nouvelles d'inégalité — relatives à la classe sociale, au sexe, à l'éducation, au groupe ethnique, à l'âge et à la région — ont un effet désintégrateur et cumulatif qui aggrave le handicap. Les adolescents et les jeunes adultes en sont les principales victimes. L'origine familiale redevient un facteur important dans leurs perspectives d'avenir. Les rôles attribués à chaque sexe entravent la réalisation de leurs projets. L'éducation devient plus complexe et plus coûteuse. On se dispute plus âprement de rares emplois et, sans logement, comment se construire une vie indépendante ? Parce qu'ils ont peu de chances de tirer profit de la culture matérielle, les jeunes mettent tous leurs espoirs dans l'éducation. Mais les systèmes d'éducation peuvent-ils répondre à leur attente ? Comment devraient-ils résoudre la contradiction entre intégration et sélection ? Quels modèles, anciens ou nouveaux, se sont révélés utiles ?

Il est donc évident que le problème de l'éducation, comme celui de la jeunesse, exige une approche spécifique selon la région. Tant sur le plan des priorités que sur celui des possibilités de les réaliser, l'éducation n'a pas le même sens dans les pays industriels modernes et dans le tiers monde.

Pour ce qui concerne le modèle occidental, on pourrait évoquer la nécessité d'arriver à une capacité de réflexion permettant la survie grâce à l'autolimitation : l'humanité, la tolérance, la fiabilité, la paix, la solidarité avec les êtres humains et la nature. Si l'on pouvait autrefois considérer automatiquement l'éducation comme un moteur de progrès, il faut aujourd'hui jeter un regard critique sur le contenu et les formes du progrès. « Préserver plutôt que consommer », « être plutôt qu'avoir » sont les nouveaux objectifs pour l'avenir. Il est courant de transférer l'ancien modèle occidental dans les pays en développement. Pourtant, cette pratique est de plus en plus contestable : l'éducation et la formation ne peuvent contribuer à l'intégration que de manière limitée si les « emplois normaux » manquent.

Peut-être même ont-elles en fait des effets contraires : la désintégration peut être accélérée par des processus d'aliénation dus à l'application de savoirs qui ne correspondent ni à la culture ni à la situation économique et aux objectifs de développement locaux. L'éducation se trouve donc de nouveau face à une contradiction : communiquer de nouveaux savoirs et types de comportement tout en devant préserver des éléments précieux de cultures traditionnelles tangibles et intangibles.

Se pose alors la question de savoir comment élaborer des systèmes de régionalisation de l'éducation, de décentralisation des décisions et d'adaptation des programmes d'enseignement à des groupes spécifiques sans nuire à l'interculturalisme et aux échanges à l'échelon de la planète. Le point à ne pas dépasser est à l'évidence celui où la régionalisation de l'éducation perpétuerait ou intensifierait les inégalités régionales et sociales et les lignes de fracture.

Pour ce qui concerne le contenu de l'éducation, une contradiction se fait jour dans de nombreuses régions et sociétés entre la fin des anciennes idéologies et la montée simultanée d'utopies religieuses et politiques. Pourtant, on pourrait à coup sûr associer la « mémoire » de valeurs traditionnelles à des modèles d'intégration multiculturelle. La tendance à l'individualisation qui émane des sociétés occidentales peut être incompatible avec des mécanismes d'intégration traditionnels, plus collectifs. La nouvelle idéologie, qui fait du marché et de l'entreprise privée un mécanisme régulateur équitable, peut entraîner la désolidarisation.

Les tendances analysées montrent que si les problèmes actuels et à venir de l'intégration sociale des enfants, des adolescents et des jeunes adultes, et donc les défis à relever par les institutions éducatives, diffèrent considérablement selon les régions, on ne peut néanmoins plus les étudier ou les résoudre uniquement dans leurs contextes nationaux.

Ce numéro spécial de *Perspectives* tente d'aborder divers aspects de ce problème complexe. Il rassemble des articles sur la situation des jeunes et le rôle de l'éducation formelle et informelle dans le contexte des tendances générales à la mondialisation, à la polarisation, à l'intégration et à l'exclusion qui se manifestent dans des régions du monde et des sociétés aussi différentes que les États-Unis d'Amérique et des pays de l'Union européenne comme l'Allemagne et la France (choisies ici comme exemples caractéristiques de sociétés occidentales postindustrielles), la Chine et la Fédération de Russie (qui illustrent différentes formes de passage d'une économie planifiée et fermée à une économie ouverte et de marché), l'Afrique du Sud (cas particulier de transition d'une société ségrégative à une société intégrée), deux pays du Maghreb et un pays d'Amérique latine, dans lesquels des processus de modernisation rapide ont, au cours des dernières décennies, transformé des sociétés traditionnelles. Pour ce qui concerne ces régions du monde, on s'attachera à étudier en même temps différents aspects du problème et les solutions que les politiques de l'éducation tentent d'y apporter.

Aux États-Unis et dans les pays de l'Union européenne, par exemple, la configuration de « la jeunesse » et les « problèmes des jeunes », mais aussi les relations entre les générations et entre les jeunes et la société, doivent être réinterprétés à la lumière du passage de l'époque moderne à l'époque postmoderne.

La contribution de Dennie Briggs est axée pour partie sur l'incapacité du système éducatif américain à faire face aux défis sociaux actuels : la multiplication des problèmes des jeunes — difficulté à entrer dans le monde du travail, progression de la pauvreté, grossesse des adolescentes, toxicomanie, intolérance envers les minorités, délinquance juvénile et violence — reflète le fait que les écoles n'ont plus aucun lien avec la réalité. Mais l'auteur souligne aussi des signes et des aspects positifs

chez les jeunes d'aujourd'hui (par exemple, leur souci de participer à la vie politique et sociale), ainsi que le potentiel des nouvelles formes d'organisation et des nouvelles technologies et les effets positifs qu'elles peuvent avoir sur l'éducation formelle et informelle.

L'article d'Ingo Richter, qui retrace l'évolution du système éducatif allemand aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, analyse les stratégies qui ont été appliquées à différentes époques pour traiter les problèmes d'intégration et de ségrégation des groupes défavorisés (par exemple, les élèves de religions et d'origines sociales différentes, les femmes, les handicapés, les élèves étrangers, etc.). La question centrale est ici de savoir comment l'objectif d'une certaine égalité des possibilités d'éducation évolue, s'opérationnalise avec le temps et au gré des changements sociétaux, juridiques et politiques qui accompagnent le passage d'une société prémoderne, ségréguée selon la religion, le sexe, la classe sociale et l'origine des individus, à une forme de société moderne où la communauté, la démocratie, la réussite et la qualité sont devenues les principes fondamentaux qui sous-tendent l'organisation du système d'enseignement. Une observation est au centre de cette analyse, à savoir que, à la fin de ce siècle, c'est-à-dire dans le contexte de la société postindustrielle, les tendances à l'intégration changent : de nouveaux mouvements religieux revendiquent leurs propres écoles, les féministes remettent en question le caractère progressiste de l'éducation mixte et certains défenseurs du multiculturalisme réclament des écoles séparées comme moyen d'affirmer leur identité culturelle. Pluralité au lieu d'égalité : séparée, inégale et diverse ? S'agit-il, sur le plan de l'éducation, des principales tendances concomitantes aux courants de pluralisation et d'individualisation dans la société ? Telles sont les questions que pose Ingo Richter.

L'exemple de la France (Françoise Battagliola) montre que, malgré une scolarisation plus générale et plus longue, le pourcentage des abandons scolaires reste constant. La détérioration des conditions du marché du travail et, partant, l'importance accrue des diplômes pour trouver un emploi font que les jeunes, en particulier les filles et les jeunes femmes, issus de milieux défavorisés se trouvent exclus. On voit donc à l'œuvre dans ce pays, où l'émancipation des femmes semble plus avancée que dans tout autre aux plans public et privé, un processus de sélection assez discriminatoire s'agissant des voies menant à l'argent et au pouvoir qui sont ouvertes ou fermées par le système d'enseignement. La difficile transition de ces groupes vers le monde du travail a aussi des effets déterminants (avec toutefois des variations selon le sexe) sur la façon dont le passage au monde des adultes se fait, par exemple quand il s'agit de quitter ses parents ou de fonder sa propre famille.

En Chine et en Russie, l'analyse des liens entre les jeunes et la société, ou du rôle de l'éducation dans l'insertion des jeunes dans la société, se situe dans un contexte entièrement différent de celui des pays industriels occidentaux. Les articles de S. Su, S. Aleshenok et V. Chuprova permettent de mieux saisir les multiples problèmes que les jeunes eux-mêmes et l'institution qu'est le système d'enseignement doivent surmonter avec, en toile de fond, différents courants de transformation sociale. Les défis que les jeunes et les institutions éducatives ont à relever peuvent varier dans un pays vaste et fortement peuplé comme la Chine que



caractérisent aujourd'hui un essor économique rapide et des écarts considérables entre des types de production préindustriels et des usines de haute technologie et entre les régions du centre et celles de la périphérie. L'article de S. Su traite essentiellement de l'intégration au monde professionnel dans ce pays, qui connaît depuis peu de profonds bouleversements sociaux. La recherche pédagogique et sociologique porte aujourd'hui de plus en plus sur les besoins à l'échelle mondiale, les demandes futures et les exigences de la modernisation. Les jeunes Chinois doivent affronter une situation difficile et il faudra du temps pour établir de nouvelles normes sociales et un système d'éducation orienté vers l'avenir. Des efforts considérables ont été faits dans le domaine de l'enseignement technique et professionnel, et les jeunes semblent s'adapter à la nouvelle situation économique et sociale. La jeunesse chinoise a maintenant une approche plus différenciée de la sélection et de l'évaluation de l'emploi, de la mobilité et de la souplesse professionnelles. L'enseignement technique et professionnel lui donne des possibilités accrues de s'adapter à de nouveaux métiers, d'y progresser et d'obtenir des qualifications qui, à leur tour, développent leur conscience professionnelle.

En Russie, les jeunes sont aux prises non seulement avec les transformations qu'implique le passage d'une économie centralisée et planifiée à une économie néolibérale, mais aussi à un processus de libéralisation et de démocratisation mis en œuvre par le pouvoir qui n'atteint pas toujours les buts fixés au départ. Dans le contexte des fortes tendances centrifuges qui menacent l'unité de la Fédération de Russie, les jeunes et l'éducation doivent aussi faire face à des explosions de nationalisme, à des conflits ethniques et aux mesures répressives que prend le pouvoir central pour y faire face. De plus, en l'absence de modèles de vie promus par l'État, les jeunes d'aujourd'hui doivent façonner eux-mêmes leur avenir. Ils font donc l'expérience des contradictions sociales entre nouveaux riches et victimes de la paupérisation, et doivent survivre avec des aides sociales réduites. L'auteur montre comment, dans ces conditions, le bouleversement social que connaît la Russie a ébranlé le système éducatif traditionnel et comment l'accès à la richesse et au pouvoir ne passe plus par la qualification. On constate actuellement en Russie une marginalisation de l'école en tant qu'institution, sans que l'on sache encore s'il s'agit d'un phénomène à court terme, c'est-à-dire du résultat d'un difficile processus de transition vers un nouvel ordre social, ou de l'émergence d'une tendance à long terme.

En Afrique du Sud, où une société à orientation égalitaire est en train de remplacer la ségrégation par ethnie, les objectifs importants pour la jeunesse et l'éducation se nomment qualification, participation à l'éducation et définition de perspectives pour l'avenir. Il est également essentiel de mettre fin aux conflits et de vaincre la maladie et la malnutrition.

L'exemple de l'Afrique du Sud (David Everatt) met en lumière les handicaps et les problèmes d'exclusion auxquels sont confrontés les jeunes qui abandonnent leurs études. Une conclusion se dégage qui pourrait s'appliquer à d'autres pays : outre une politique de l'éducation qui établisse une structure favorisant l'égalité des chances, il faudrait chercher à réduire les handicaps non seulement en offrant

aux élèves abandonnant l'école une aide ciblée sur l'éducation et les qualifications, mais aussi en encourageant l'apprentissage permanent. Pareille politique faciliterait considérablement l'insertion au niveau individuel et à celui de la société. Dans cette mesure, le problème de l'éducation ne concerne plus la jeunesse en tant que groupe charismatique dans une société nouvelle et meilleure, mais soulève des questions qui ont trait à la survie pratique des jeunes en tant qu'individus ainsi que de la société tout entière jusqu'au prochain millénaire dans un climat de coexistence pacifique, ou du moins libéré des conflits.

Au Maghreb, la contradiction entre modernité et tradition ainsi que le conflit entre, d'une part, les valeurs occidentales ou l'éducation à l'occidentale et, d'autre part, l'orientation vers la tradition et la montée des courants fondamentalistes sur fond de crise économique servent de cadre au débat sur les processus d'intégration et d'exclusion. Les articles de A. Chabchoub (Tunisie) et Haddiya el Mostafa (Maroc) montrent combien il est difficile de mettre en œuvre une campagne éducative qui traite en même temps un grand nombre de problèmes : conflits entre ville et campagne, entre sexes, et entre cultures anciennes et nouvelles.

Enfin, en Amérique latine, c'est sur fond de politique néolibérale de modernisation et d'ajustement, ou parfois même d'évolution d'un modèle protectionniste et populiste à un modèle libéral et capitaliste, qu'il convient d'étudier non seulement les processus d'intégration et de marginalisation des jeunes dans la société aujourd'hui, mais aussi les réformes de l'éducation entreprises ou déjà menées à bien. Dans leur article, Tiramonti, Dussel et Hermo prennent l'exemple de l'Argentine pour mettre en lumière les problèmes qui se font jour. Malgré des progrès évidents sur le plan de la participation des jeunes à l'éducation, les écoles ont en fait cessé d'être des établissements d'enseignement pour devenir des institutions de protection sociale dans la mesure où elles sont confrontées à la détresse grandissante créée par la crise économique et les processus d'ajustement. Les auteurs soulignent en outre que, malgré des tentatives de modernisation, le système d'éducation n'a pas pris conscience de la nécessité d'associer aux programmes scolaires les problèmes quotidiens des jeunes, leurs intérêts et leur sous-culture. Cette lacune nuit à l'apprentissage social de ceux qui fréquentent les établissements scolaires et a en outre pour effet de les démotiver et de les exclure.

Dans les différents articles rassemblés ici, le lecteur peut espérer trouver des réponses — ou du moins des éléments de réponse — à quelques-unes des principales questions qui se posent aujourd'hui non seulement aux jeunes, mais aussi aux sociétés en général, et aux éducateurs en particulier. Ces questions peuvent se résumer comme suit :

— Tout au long de son histoire, l'humanité n'a cessé d'espérer ardemment que les générations futures vivraient dans un monde meilleur. Mais, aujourd'hui, les générations montantes semblent plus que jamais menacées par un ensemble de facteurs tels que la destruction de l'environnement, le chômage généralisé et l'exclusion sociale, et, dans bien des régions, l'extrême pauvreté, la faim, des conditions de vie insalubres, de graves conflits sociaux et ethniques, la guerre. Où voit-on l'éducation susciter des changements qui justifieraient l'es-

- poir que l'humanité vive, de génération en génération, dans un monde meilleur ?
- Compte tenu du fait que, depuis les années 80, la recherche montre systématiquement que dans différents types de société le travail et le métier perdent leur pouvoir intégrateur, peut-on espérer un renouveau des valeurs familiales, ou doit-on au contraire prévoir que la famille continuera de perdre son importance fonctionnelle en tant qu'institution ?
  - On observe dans le monde entier des processus complexes de modernisation technique et sociale : les technologies du travail évoluent, les structures sociales se modernisent — transformation des relations à l'intérieur de la famille et entre les sexes, nouvelle conception de la vie chez les jeunes femmes instruites, par exemple. Compte tenu de ces changements et de l'impact des moyens de communication de masse interdépendants à l'échelon de la planète, ne faut-il pas réévaluer les rapports entre les générations ?
  - Les mouvements sociaux et la culture des jeunes ont joué un rôle important dans l'édification sociale de la jeunesse moderne. Quelle est l'importance de ces facteurs aujourd'hui pour l'éducation dans différents types de société ?
  - L'inégalité entre les sexes joue un rôle important dans les phénomènes de ségrégation et de discrimination. Les sociétés occidentales s'enorgueillissent d'avoir considérablement progressé vers l'égalité des sexes grâce à l'éducation, et elles ont même exporté ce modèle dans le monde entier. Compte tenu du manque d'emplois et du rôle croissant des idéologies fondamentalistes, un retour en arrière pourrait-il se produire sur ce plan, même dans les sociétés industrielles occidentales ? Comment les institutions éducatives devraient-elles réagir à cet égard ?
  - On observe un retour à l'ethnocentrisme et des tendances à l'exclusion sociale. Les plus touchés par la xénophobie sont les groupes dont la culture et la situation sociale et culturelle sont menacées par la modernisation et la mondialisation, c'est-à-dire par l'augmentation de la concurrence économique, de l'insécurité, de la pauvreté, etc. Ces courants conduisent à l'intolérance à l'égard de la diversité culturelle et ethnique, à la formation de nouvelles configurations sociales « intégrés-exclus », au fondamentalisme et au radicalisme politiques, ainsi qu'à une discrimination officielle et institutionnalisée contre les minorités. Dans des cas extrêmes, ces conflits économiques et ethniques ont mené, dans divers types de société, à des massacres et à des guerres d'extermination qui semblaient impossibles à notre époque. Quel rôle l'éducation formelle peut-elle jouer à cet égard ? Comment différents types de société peuvent-ils organiser l'éducation de façon à transmettre non seulement des connaissances utiles et ce que l'on appelle des « qualifications stratégiques », mais aussi les valeurs universelles de la civilisation humaine ?
  - Si nous voyons les jeunes comme un groupe stratégique pour le développement de la société, nous ne devons pas considérer seulement les possibilités d'éducation et de qualification qui leur sont offertes. Il faut aussi nous préoccuper de leurs conditions de vie et de leur capacité à se comporter de façon responsable et

réfléchie dans un monde qui change, un monde de possibilités et de risques, ambivalent, complexe et contradictoire. Quelles nouvelles formes, possibilités et stratégies d'éducation peut-on concevoir pour atteindre des objectifs qui seront importants à l'avenir dans le monde entier, tels qu'une croissance économique sans danger pour l'environnement, plus de liberté, de justice et d'égalité, l'apprentissage et la pratique du respect mutuel, de la tolérance et de l'acceptation interculturelles, ainsi que le sens de la responsabilité face à des problèmes tels que l'explosion démographique, l'extrême pauvreté, l'urbanisation croissante, etc. ?

Pour répondre à ces questions, nous devons donner de nouvelles priorités aux systèmes d'enseignement, voir dans l'éducation une action socialement organisée et institutionnalisée. Faut-il axer ces priorités sur de nouveaux types de formation et de qualification des maîtres, par exemple ? Sur la gestion de l'éducation ? Sur la mise en place d'écoles novatrices (« communautaires » ou « productives ») et l'élaboration de programmes d'enseignement orientés vers la situation et les besoins spécifiques des élèves, etc. ? Quelle importance accorder à des formes d'éducation qui supposent des stratégies de décentralisation et de régionalisation, et à des projets d'intégration des disciplines ?

On parlait naguère du principe que la croissance économique, la mondialisation de l'économie et des moyens de communication, ainsi que l'ouverture des frontières seraient dans l'intérêt de tous. Mais le manque de travail productif et satisfaisant, le chômage, en particulier dans le cas des jeunes, ont non seulement entraîné un sentiment de scepticisme à l'égard de l'éducation, mais aussi conduit à la désintégration sociale, aux conflits et aux migrations. Ces phénomènes obligent à une réflexion critique sur les potentialités réelles de l'éducation dans un monde qui évolue rapidement. Est-il encore possible de définir des objectifs éducatifs qui aident les jeunes à s'adapter, à s'identifier et à s'intégrer à la société de leur pays dans un monde de plus en plus complexe ? Un monde dans lequel les interdépendances économiques augmentent en même temps que l'inégalité et la ségrégation.

## Références et bibliographie

- Banque mondiale. 1990. *Rapport sur le développement dans le monde 1990 : la pauvreté*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Bell, D. 1976. *The cultural contradictions of capitalism* [Les contradictions culturelles du capitalisme]. New York, Basic Books.
- Bendit, R. ; Gaiser, W. 1992. « Europa und sein Nachwuchs » [L'Europe et sa génération montante]. *Diskurs* (Munich), vol. 2, n° 2, p. 2-10.
- Boff, L. 1992. « Markt statt Entwicklung » [Le marché au lieu du développement]. *Academia* (Vienne), n° 6, décembre, p. 21-24.
- Brock, D. 1993. « Rückkehr der Klassen. Die neuen Trennungslinien in einer materialistischen Kultur » [Le retour des classes : les nouvelles frontières de la culture matérialiste]. *Süddeutsche Zeitung*, 13-14 mars, p. 15.
- Commission de la gouvernance globale. 1995. *Notre voisinage global : rapport de la Commission de la gouvernance globale*. New York, Oxford University Press.

- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen. 1992. *Mega-Städte-Zeitbombe mit globalen Folgen* [Mégapoles : des bombes à retardement aux conséquences mondiales]. Bonn. (Blaue Reihe, Informationen, Meinungen, Dokumentationen, n° 44.)
- . 1994. *Bericht über die menschliche Entwicklung* [Rapport sur le développement humain]. Bonn.
- Elias, N. ; Scotson, J. L. 1965. *The established and the outsiders : a sociological enquiry of intra-community problems* [Les établis et les inconnus : enquête sociologique sur les problèmes intercommunautaires]. Londres, Frank Cass.
- Galbraith, J. K. 1992. « Herrschaft der Zufriedenen: Die Kapitulation der Demokratie vor der Armut » [La loi des satisfaits : la capitulation de la démocratie face à la pauvreté]. *Der Spiegel* (Hambourg), 31 août, p. 136.
- Horkheimer, M. ; Adorno, T. W. 1969. *Dialektik der Aufklärung*. 11<sup>e</sup> édition, Francfort, Fischer. Traduction française : *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Paris, Gallimard, 1974, coll. Tel.
- Hornstein, W. ; Mutz, G. 1993. *Die europäische Einigung als gesellschaftlicher Prozeß. Soziale Problemlagen, Partizipation und kulturelle Transformation* [L'unification européenne comme processus social : problèmes sociaux, participation et transformation culturelle]. Baden-Baden, Nomos Verlag. 275 p.
- Institut de prospective mondiale, rapport. 1994. *L'état de la planète, 1994*. Paris, La Découverte.
- Jazairy, I. ; Alamjir, M. ; Panuccio, T. 1992. *The state of world rural poverty : an enquiry into its causes and consequences* [L'état de la pauvreté rurale dans le monde : enquête sur ses causes et ses conséquences]. Rome, International Fund for Agricultural Development.
- Koch, C. 1995. *Die Gier des Marktes. Die Ohnmacht des Staates im Kampf der Weltwirtschaft* [La cupidité du marché : l'impuissance de l'État dans la lutte économique mondiale]. Munich, Carl Hanser Verlag.
- Meadows, D. ; Meadows, D. ; Randers, J. 1993. *Die neuen Grenzen des Wachstums* [Les nouvelles frontières de la croissance]. Reinbeck.
- Organisation des Nations Unies. 1993. *Carte statistique sur les familles à travers le monde*. New York (ST/ESA/STAT/SE RS/Y/7).
- Organisation mondiale de la santé. 1994. *Annuaire de statistiques sanitaires mondiales*. Genève.
- Sommet mondial pour le développement social, Copenhague, Danemark, 6-12 mars 1995. *Déclaration de Copenhague sur le développement social et Programme d'action du Sommet mondial pour le développement social*. Genève, Organisation des Nations Unies.
- . *Croissance sans création d'emploi et le droit au travail*. Genève, Organisation des Nations Unies.
- . *Population et développement social*. Genève, Organisation des Nations Unies.
- . *Logement, emploi et déshérités urbains*. Genève, Organisation des Nations Unies.
- Tedesco, J. C. 1994. *Connaissances ou valeurs ? Information et innovation en éducation* (Genève), n° 78.
- Terre des hommes, République fédérale d'Allemagne. *Schuften statt Spielen, Kinderarbeit weltweit* [Travailler au lieu de jouer, les enfants au travail dans le monde]. Osnabrück.

---

# NOUVELLES MANIÈRES D'APPRENDRE

---

## AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE :

---

### UN BREF APERÇU

---

*Dennie Briggs*

---

Dans les dix années à venir, les écoliers seront 7 millions de plus aux États-Unis, tandis que le nombre des adolescents âgés de 14 à 17 ans augmentera de 20 %. Il est peut-être temps de nous demander quels changements nous devons prévoir en matière d'éducation pour que ces enfants et ces jeunes soient mieux préparés à aborder le prochain millénaire.

On a peine à croire que, dans un pays riche comme le nôtre, un enfant sur quatre vit dans la pauvreté et qu'un sans-abri sur quatre a moins de dix-huit ans. Un sondage *New York Times/CBS* a révélé que la moitié des adolescents interrogés connaissaient quelqu'un qui avait été tué par balle au cours des cinq années écoulées et qu'un sur cinq était déjà venu en classe porteur d'une arme pour se protéger. Telle est la situation dans laquelle nous nous préoccupons des résultats des examens, de la question de savoir qui pourra entrer au collège universitaire et de savoir ce que va nous réserver le marché du travail.

Nous avons été témoins de changements surprenants en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. L'étudiant américain moyen est plus âgé (vingt-quatre ans), vit en dehors des campus et paie ses études sans l'aide de ses parents, le plus souvent grâce à des prêts ou des bourses.

De leur côté, les employeurs font preuve d'une animosité croissante envers la jeunesse en général. Pour l'embauche, ils accordent plus d'importance à l'attitude du candidat qu'à son niveau d'instruction, plus d'intérêt à ses capacités de communication qu'au nombre de ses années d'études, et plus de poids à une expérience professionnelle antérieure qu'à la recommandation d'un professeur. Hommes

---

*Dennie Briggs (États-Unis d'Amérique)*

A longtemps enseigné à l'école et à l'université, et s'est occupé d'adolescents à problèmes et de jeunes délinquants. Consultant pour les questions relatives à la jeunesse, à la justice pénale et à l'abus de drogues, il est également écrivain indépendant. Il est l'auteur de *Fermer les prisons* (1977), coauteur de *Dealing with deviants* [S'occuper des marginaux] (1972) et coéditeur de *An open life : Michael Toms in conversation with Joseph Campbell* [Une vie ouverte : Michael Toms dialoguant avec Joseph Campbell] (1990).

d'affaires et industriels ne croient plus guère aux vertus de l'enseignement formel pour développer le raisonnement et les compétences ; le plus souvent, ils font appel pour se faire aider à des consultants ou à d'autres firmes plutôt qu'à des universitaires. Or, malgré le conservatisme politique, les deux tiers du public sont favorables à une augmentation des dépenses consenties à l'éducation. Les coûts croissants de celle-ci et la précarité des sources de financement sont pour les administrateurs de l'éducation une source permanente d'irritation.

Pourtant, des initiatives passionnantes voient le jour à tous les niveaux du système éducatif. Des méthodes expérimentales autrefois marginales, telles que l'enseignement par les pairs et la formation par la résolution de conflits, sont devenues choses courantes. La technologie conserve un rôle de premier plan dans l'enseignement, et les dernières innovations concilient le mécanique et l'humain. Le mouvement en faveur des écoles ouvertes et des écoles de substitution, dites « alternatives », est d'une ampleur sans précédent. L'acceptation croissante du système des « coupons » (*vouchers*) pour le financement de l'éducation ouvre aux parents et aux élèves un choix plus étendu d'établissements, tout en encourageant les expériences novatrices.

Enfin, sous quelque forme que se présente l'« école », tout nouveau programme d'enseignement devra faire une large place à la façon dont les enfants et les adolescents pourront vivre et prospérer dans un monde pacifique.

## Les difficultés des jeunes

Les problèmes sociaux font qu'il est de plus en plus difficile et complexe de grandir, et de trouver sa place dans la société. Les enfants et les jeunes doivent affronter tous les jours des situations que n'avaient pas connues les générations précédentes. Traditionnellement, les jeunes citadins des quartiers pauvres devaient faire face aux innombrables conséquences de la détérioration des infrastructures tandis que les banlieues et la campagne restaient épargnées par l'agitation sociale et politique. Aujourd'hui, la pauvreté, la faim, la violence, la drogue, les maladies sexuellement transmissibles, les tensions raciales et l'indifférence ont envahi ces îlots de sécurité, si bien qu'aucun secteur géographique n'est plus à l'abri. Les responsables politiques, les travailleurs sociaux et les éducateurs sont mis à rude épreuve pour trouver des solutions pratiques aux problèmes engendrés par ces situations de transition. Par ailleurs, beaucoup d'organismes se heurtent à des difficultés financières quand il s'agit de mettre en œuvre des solutions.

Pour ce qui est des problèmes de la jeunesse, c'est la criminalité qui, aux yeux du public, arrive en tête de liste. Alors que le taux de délinquance global a diminué, les crimes violents ont grimpé en flèche parmi les jeunes, et un nombre croissant de jeunes en sont victimes. Hommes politiques, législateurs et parents ont quotidiennement les oreilles rebattues d'histoires de délits commis par des adolescents. Agissements de bandes, fusillades en voiture et destruction de locaux scolaires sont devenus monnaie courante dans certains quartiers des villes et des banlieues. Les zones rurales ne sont plus à l'abri.

Malgré les mesures palliatives qui ont été prises — port d'uniformes scolaires, couvre-feu, dispositifs de surveillance et abaissement de l'âge à partir duquel les jeunes peuvent passer en justice comme les adultes (treize ans, avec condamnation obligatoire à la prison pour adultes dès dix-huit ans pour certains délits) —, il ne semble pas que le taux de criminalité juvénile ait sensiblement baissé. Le plus préoccupant est que, dans les dix années à venir, la population adolescente des États-Unis va probablement augmenter de 23 %. Selon le FBI (Federal Bureau of Investigation), si la criminalité juvénile se maintient au même niveau qu'aujourd'hui, le taux de cette criminalité par rapport à la criminalité totale doublera.

La sexualité occupe bien sûr une place importante parmi les problèmes de la jeunesse. Outre les expériences sexuelles et le nombre élevé de grossesses d'adolescentes (dont le chiffre reste relativement stable, autour de 1 million chaque année aux États-Unis), l'épidémie de SIDA constitue toujours une menace. Cette maladie est actuellement la première cause de décès chez les jeunes adultes. La peur de voir des jeunes contracter le SIDA et d'autres maladies sexuellement transmissibles a amené les adultes à prendre de plus en plus conscience de l'importance des pratiques sexuelles en général. Toutes les études montrent néanmoins qu'une importante proportion de jeunes est sexuellement active. Il n'est donc pas surprenant que la « solution » populaire consistant à prôner l'abstinence reste inopérante. Par ailleurs, malgré les efforts déployés à grande échelle en matière d'éducation sexuelle, les jeunes acceptent mal l'usage de la contraception.

Bien qu'on commence à accepter l'existence de différents penchants sexuels, les éducateurs hésitent à parler de formes de sexualité et de pratiques sexuelles divergentes. Les jeunes homosexuels des deux sexes et les bisexuels commencent, cependant, à « se montrer » plus souvent, et forment leurs propres groupes de soutien et de secours.

En ce qui concerne la toxicomanie, on peut observer que l'usage de certains stupéfiants, comme la marie-jeanne, est en augmentation. Une étude sur le long terme, réalisée à l'Université du Michigan à partir de 1975, a montré que la consommation de drogues illicites n'a cessé de progresser depuis vingt ans dans toutes les classes depuis la huitième jusqu'à la douzième année d'études. En 1994, près de la moitié de tous les lycéens avaient déjà pris de la drogue.

L'alcoolisme n'a pas diminué non plus chez les jeunes, bien que l'âge légal de la consommation d'alcool ait été relevé de dix-huit à vingt et un ans. Le « binge drinking » (quatre ou cinq verres qu'on boit d'affilée) est en honneur sur les campus des universités. Selon un sondage, 43 % au moins des étudiants interrogés avaient participé à au moins une de ces beuveries au cours des deux semaines écoulées. L'École de santé publique (School of Public Health) de Harvard a révélé que 16 % seulement des étudiants étaient des non-buveurs. Plus d'un quart des garçons (28 %) et 19 % des filles déclaraient avoir été ivres au cours du mois précédent.

Les adolescents sont parfaitement conscients du fait que le public s'efforce de maintenir une morale à deux poids et deux mesures qui proscriit certaines habitudes (les drogues illicites et les relations sexuelles, par exemple) et en accepte, ou même, en apprécie d'autres (comme le tabac, l'alcool et certains médicaments).



Ce qui est fait en matière de prévention est extrêmement superficiel par rapport à ce qui pourrait et devrait être fait. Jusqu'à présent, la prévention s'est essentiellement bornée à des actions pédagogiques destinées à sensibiliser les jeunes aux effets nocifs des drogues et de l'alcool, à leur apprendre à veiller à leur dignité personnelle et à leur enseigner des techniques pour résister à la pression de leurs pairs.

Les suicides d'adolescents augmentent régulièrement. Chaque année, un nombre croissant de jeunes mettent prématurément fin à leur vie ; la proportion est particulièrement élevée chez les homosexuels filles et garçons, et chez les bisexuels. Malgré quelques réponses nationales sporadiques, telles que les « lignes vertes » et les groupes de soutien, ce grave problème est en général passé pudiquement sous silence par la société.

Comme ailleurs dans le monde, l'agitation sociale aux États-Unis s'est traduite par une augmentation des tensions raciales. Dans certaines régions, l'afflux de nombreuses cultures et religions et la montée de divers mouvements de libération ont eu pour conséquence un recul de la tolérance. Les hommes politiques se sont empressés de tirer profit à leurs fins personnelles des explosions de violence ethnique et religieuse, mais sans tenir compte dans l'ensemble des causes profondes des grands problèmes sociaux comme le chômage, la récession économique et le changement des mentalités.

Il est naturellement impossible de dissocier ce qui se passe à l'école de ce qui se produit à l'extérieur, et ce ne serait d'ailleurs pas souhaitable. La violence et l'indifférence n'ont jamais pesé aussi lourd dans les classes. Beaucoup d'écoles se sont dotées de dispositifs de surveillance et de personnel de sécurité. Les tentatives visant à faire résoudre les conflits par les pairs se généralisent, mais on est peu enclin au niveau national à inclure dans les programmes des matières telles que la formation à la résolution des conflits, le bénévolat ou le travail social.

Sous la rubrique des mesures préventives, des sommes énormes sont consacrées à l'éducation sexuelle et à l'éducation contre l'abus des drogues, suscitant l'opposition des fondamentalistes religieux et des groupes politiques conservateurs, sans compter les parents concernés.

Le terme de « prévention » est devenu un slogan, sinon un mot d'ordre. Le nombre croissant de jeunes garçons arrivant dans les services d'urgence avec des blessures par balles a amené le corps médical à déclarer que la violence constituait un problème de santé publique<sup>1</sup>. De nombreux programmes de prévention, et d'éducation, visent de façon à peine déguisée à exercer un contrôle sur les comportements. D'aucuns pensent que la multiplication des travailleurs sociaux dans les divers secteurs publics et privés a surtout pour effet de créer un besoin pour leurs services. La vraie prévention consiste à créer des infrastructures plus efficaces et mieux adaptées<sup>2</sup>. Nous commençons tout juste à aborder sérieusement l'un des problèmes les plus critiques de notre temps, à savoir la redéfinition du travail à l'approche du nouveau millénaire.

## Des signes encourageants

Du côté positif, on observe beaucoup de conscience sociale chez les jeunes. C'est ainsi que les lycéens ont été plus nombreux à participer à des manifestations politiques en 1994 qu'au plus fort de la révolte étudiante des années 60 (50 % contre 16 % en 1967). La même année (1994), les deux tiers d'entre eux ont participé à des activités relevant du bénévolat.

Un quart des étudiants interrogés à leur entrée à l'université en 1994 ont déclaré vouloir prendre part, dans le cadre de leurs études, à des programmes d'action communautaires. Les enquêtes font apparaître un intérêt croissant pour les professions médicales et une désaffection significative pour les études commerciales, qui reflète dans une certaine mesure les perspectives d'emploi. Un grand nombre de lycéens et d'étudiants s'impliquent dans des questions sociales comme les droits des homosexuels, la liberté de procréation, l'égalité raciale et l'environnement.

La relance par le gouvernement Clinton d'un service national sous la forme d'un « corps de la paix » intérieur (AmeriCorps) a été aussi bien accueillie parmi les jeunes que critiquée dans les milieux politiques conservateurs. Le premier appel de volontaires a amené plus de cent mille candidats à se présenter aux vingt mille postes disponibles. Certains étaient sans aucun doute motivés par la perspective d'un chômage prolongé. Le travail exigé est difficile et mal payé, mais il offre aux jeunes des possibilités d'apporter « sur le tas » leur contribution à la société et d'apprendre en travaillant tout en faisant des économies qui leur permettront plus tard de reprendre des études.

Depuis l'effondrement du bloc soviétique, nous n'avons pas encore pris la pleine mesure du passage de notre pays d'une culture de guerre à une culture de paix. La métaphore guerrière a pénétré dans notre conscience quotidienne au point de dominer toute forme de mobilisation ou d'action collective : ainsi, la guerre contre la pauvreté, la guerre contre la drogue, etc. L'élection à la présidence, pour la première fois depuis des décennies, d'un homme sans passé militaire et qui avait participé à la protestation contre la guerre du Viet Nam, ainsi que les élections de 1994, où moins de 25 % des nouveaux élus à la Chambre des représentants avaient servi dans l'armée, ont contribué pour beaucoup à changer l'optique de la jeunesse.

Aujourd'hui, les jeunes ont une conscience aiguë de l'hypocrisie avec laquelle on fustige certains de leurs comportements (sexualité, grossesses, toxicomanie, alcoolisme, etc.). Au moment même où les médias présentent comme souhaitable un certain type de comportement, les groupes de pression conservateurs et les institutions du même bord prônent exactement l'inverse. La campagne du précédent gouvernement, basée sur la panacée du « vous n'avez qu'à dire non », a fait son temps. Un adolescent remarquait : « Nous avons vu toutes les affiches. Qu'y a-t-il donc de nouveau ? » L'un des premiers sondages d'opinion jamais consacrés aux jeunes a révélé que, pour les 10 à 16 ans, la télévision « encourage le manque de respect envers les parents, les relations sexuelles avant le mariage, les coups de

poing plutôt que la résolution raisonnée des conflits et la tromperie plutôt que la responsabilité »<sup>3</sup>.

## Les perspectives d'avenir

### L'EMPLOI EN MUTATION

Dans le magazine populaire pour la jeunesse *Rolling stone*, le Secrétaire au travail des États-Unis, Robert Reich, décrivait la situation qui attend les jeunes sur le marché du travail. L'un des changements les plus importants, selon Reich, sera le passage de la compétition et de l'exploitation qui ont dominé l'âge industriel à la collaboration et à la flexibilité. À l'ère technologique, les jeunes devront être préparés à changer souvent d'emploi, pratiquant la mobilité non seulement à l'intérieur d'une même entreprise, mais encore d'une firme à l'autre.

Le travail en équipe est une stratégie nouvelle qui transcende les frontières traditionnelles, entre les entreprises et même entre les pays. Les gens travailleront ensemble, se sépareront à la fin d'un projet et rejoindront d'autres équipes, comme cela se fait déjà dans la recherche spatiale et dans l'industrie japonaise.

On personnalisera un plus grand nombre de biens et de services, ce qui exigera des spécialistes ayant reçu un nouveau type d'enseignement et de formation (comme l'apprentissage), rarement proposé aujourd'hui. Le goût du métier bien fait s'étend à de nouveaux secteurs tels que l'action sociale et la santé.

Les changements révolutionnaires entraînés dans l'industrie et le commerce par la technologie, associés à la stabilité politique et à la réduction de la taille des entreprises, vont entraîner la multiplication de petites sociétés indépendantes dans le domaine du commerce et des services. Les capitaux d'amorçage et les prêts à faible intérêt permettront l'expansion de ces activités. Même dans les grosses sociétés, la participation du personnel se développe. United Airlines, par exemple, est la première grande entreprise américaine qui appartienne à ses employés.

### LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

En 1994, le nombre des personnes reliées à Internet aux États-Unis était estimé à 25 ou 30 millions, chiffre auquel venaient s'ajouter chaque mois 2,5 millions de nouveaux usagers. La technologie offre déjà aux jeunes la possibilité de contacts directs par le truchement des forums locaux de conversation électronique (« computer bulletin boards »). Par l'intermédiaire d'Internet et d'autres réseaux, des alliances se constitueront qui permettront à des jeunes non seulement de créer leur propre entreprise et d'accéder à un volume illimité d'information, mais aussi de constituer des alliances influant sur la vie politique aussi bien par le biais des partis traditionnels que par la formation de nouveaux partis.

Cependant, l'aspect le plus important des technologies nouvelles est sans doute l'autonomie qu'elles apportent aux jeunes par rapport aux structures éduca-

tives et économiques traditionnelles, tout en leur permettant de développer leur créativité. Avec un accès direct à la Bibliothèque du congrès et aux corps législatifs des États, ainsi qu'à de nombreuses banques de données, les jeunes peuvent se tenir au courant dans un large éventail de domaines. Des techniques largement disponibles aujourd'hui, comme le CD-ROM, offrent d'innombrables sources d'informations approfondies. Ceux qui n'ont pas le matériel nécessaire peuvent accéder à ces techniques dans beaucoup de bibliothèques locales, rendant cet accès aussi simple que l'obtention d'une carte de lecteur.

Non seulement les « autoroutes de l'information » permettent une communication instantanée, mais elles fournissent une énorme masse d'information pouvant faire l'objet d'utilisations pratiques. L'accès à l'information permet par exemple à des jeunes de créer de nouveaux services et de diriger leur propre entreprise. À quatorze ans, Jeff Cornathan, élève de neuvième année au lycée de Terra Linda, près de San Francisco, gère déjà son propre forum informatique national baptisé « Terminal Velocity », à partir duquel il autorise les demandeurs à télécharger gratuitement des fichiers à partir de son serveur. Jeff accepte toutefois les versements bénévoles<sup>4</sup>.

On peut citer aussi le cas de John McGraw, seize ans, étudiant de première année dans un collège universitaire de Californie, qui met environ 50 dollars par mois dans son service télématique. Celui-ci est spécialisé dans l'animation japonaise et attire des demandeurs du monde entier<sup>5</sup>. Certains étudiants déclarent gagner de 1 000 à 5 000 dollars par mois pour un investissement mensuel inférieur à 100 dollars. Après avoir choisi un centre d'intérêt, les jeunes doivent repérer un créneau, apprendre comment et où faire leur publicité, tenir des comptes, évaluer les services existants et en créer de nouveaux. Ils acquièrent la plupart des connaissances nécessaires par eux-mêmes ou en faisant appel à des « collègues ». Malheureusement, les établissements secondaires ne donnent guère de formation dans ces domaines ou n'en donnent pas du tout.

Les innovations en matière de télécommunications ont permis à des jeunes d'entrer directement en contact avec des scientifiques auprès desquels ils ont appris à rechercher, collecter et interpréter les données. Ils n'ont plus besoin d'attendre que des enseignants leur livrent des informations par bribes, et ce seulement quand et où elles sont disponibles dans les formes traditionnelles, par exemple au moyen de cours et de manuels.

Récemment, des jeunes ont pu communiquer directement avec les astronomes qui mettaient en service le nouveau télescope d'Hawaii. Non seulement ils ont pu participer aux explorations par satellite, mais ils ont été invités à formuler des questions auxquelles les scientifiques devaient essayer de trouver des réponses, devenant ainsi leurs collègues.

À la NASA (Centre de recherche Aimes de la National Aeronautics and Space Administration), près de San Francisco, des enfants de dix et onze ans ont la possibilité de s'exercer à commander à distance le robot Marsokhod (réalisation conjointe de scientifiques américains et russes) sur le volcan Kilauea d'Hawaii, à plus de 3 800 km de là. L'automate de 135 kg diffuse en retour des images sur un

écran de contrôle, permettant ainsi aux enfants de surveiller leurs progrès. Les scientifiques espèrent envoyer un robot analogue sur Mars en 2001.

En mars 1995, la NASA a également autorisé le public à suivre le vol de quinze jours et demi de la navette spatiale Endeavor. Parmi les trois cent cinquante mille usagers d'Internet et de World Wide Web ayant saisi l'occasion se trouvaient beaucoup d'enfants et d'adolescents, qui ont reçu des images et des enregistrements sonores et ont même pu parler aux sept astronautes qui étaient à bord.

Des expériences de ce genre vont modifier profondément le rôle des enseignants et des élèves, et les rapports qu'ils entretiennent. Les jeunes peuvent maintenant devenir des partenaires ou des collaborateurs, partageant avec les experts leurs conclusions et leurs interprétations. Un tel revirement exigera une transformation radicale de la formation des enseignants et une redéfinition de leur statut et de leurs fonctions.

Le progrès technique est en train de raccourcir la distance entre l'école et la maison. Apprendre à se servir d'un ordinateur personnel est un exemple de la façon dont les parents peuvent s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants, tout en s'employant activement à apprendre pour eux-mêmes.

Au nouveau lycée Thurgood Marshall de San Francisco, chaque élève a accès à un ordinateur personnel, de même que chaque enseignant. L'établissement fournit en outre à chaque élève un ordinateur et un modem. Les élèves font ainsi une grande partie de leurs devoirs sur leurs ordinateurs ; en outre, ils se connectent entre eux, et les parents peuvent dialoguer avec les enseignants par courrier électronique. Les centaines d'ordinateurs de l'école ont été offerts par des organismes militaires ou des administrations. Les élèves viennent principalement de quartiers pauvres, où beaucoup n'auraient vraisemblablement jamais eu l'occasion de toucher à un ordinateur.

Non loin de là, à Oakland, une autre école incite les parents à emprunter un ordinateur personnel pour un mois, aussi facilement qu'un livre dans une bibliothèque. Les parents, et même les grands-parents, apprennent à s'en servir, souvent sur les indications de leurs enfants. Les relations entre générations sont ainsi renouvelées, et les jeunes y donnent une nouvelle image d'eux-mêmes.

La classe traditionnelle de l'enseignement formel a tendance à céder la place à l'apprentissage autonome. L'élève prend l'initiative d'apprendre sur le tas en s'aidant d'auxiliaires pédagogiques (manuels programmés, cassettes vidéo, disquettes, cassettes audio), à son rythme et selon l'horaire de son choix.

#### ÉDUCATION ET FORMATION

Ce meilleur des mondes qui est le nôtre exige des formes nouvelles d'enseignement et de formation. Alors que le fait d'avoir suivi un enseignement secondaire constitue un atout et qu'un diplôme universitaire permet de doubler son salaire, le Secrétaire au travail Robert Reich fait observer que 30 millions des personnes les mieux rémunérées aux États-Unis n'ont pas de diplôme universitaire. Le meilleur exemple est probablement celui de Bill Gates, qui, après avoir abandonné l'univer-

sité, a fondé le géant du logiciel informatique Microsoft et est devenu, à moins de quarante ans, l'une des personnes les plus riches des États-Unis. Peter Jennings, le présentateur de journal télévisé le plus regardé aux États-Unis, n'a pas terminé ses études secondaires. De telles réussites illustrent la nouvelle frontière commerciale de l'accès technologique à l'information.

Les collèges universitaires et les universités, qui continuent à dominer l'enseignement formel, sont en train de se mettre rapidement hors de la portée de la majorité des jeunes. En outre, la plupart des universités, fidèles aux programmes d'études et aux méthodes d'enseignement traditionnels, ne changent pas assez vite pour s'adapter aux besoins du marché ou ne retiennent pas l'intérêt des jeunes. De nombreuses entreprises et industries préfèrent que leurs employés aient suivi les cours de collèges universitaires communautaires de deux ans, un télé-enseignement ou aient pratiqué d'autres modalités d'autodidactisme. Selon une enquête du Bureau du recensement des États-Unis, les employeurs estimaient qu'un cinquième de leurs employés n'étaient pas pleinement compétents pour le poste qu'ils occupaient, et disaient « ne pas faire confiance aux écoles et aux collèges universitaires pour préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail »<sup>6</sup>.

Comme je l'ai dit, le progrès technique et ses applications sont en train de transformer radicalement nos vues sur ce qu'on apprend et où on l'apprend. Le village planétaire de Marshall McLuhan est devenu réalité, et nous abandonnons rapidement la salle de classe. Nous nous en remettons davantage à des instructeurs qui seront des savants, des artistes et autres experts sur leur lieu de travail. En plus de la technologie, de nouvelles structures et de nouveaux concepts seront nécessaires. Les stages et les apprentissages, la création d'entreprises et les écoles d'un nouveau type offrent compétence technique et souplesse tout en fournissant la possibilité d'apprendre autrement et de continuer à apprendre tout au long de la vie.

Les cours télévisés, qui sont l'une des innovations, permettent aux élèves d'enregistrer les leçons qu'ils verront et reverront quand ils en auront le temps. Avec l'enseignement à distance, les élèves n'ont pas à interrompre leur travail rémunéré ; c'est donc une porte ouverte à de nombreuses personnes qui, en son absence, ne seraient pas en mesure de suivre un enseignement supérieur ou spécialisé. Un nombre non négligeable de détenus et de militaires peuvent s'instruire grâce à l'enseignement à distance. Les cours télévisés sont utilisés seuls ou complétés par un enseignement donné à l'université pendant les week-ends ou durant les vacances, formule inaugurée par l'Open University au Royaume-Uni. De nombreuses zones urbaines ont des chaînes de télévision entièrement consacrées à l'enseignement, qui permettent de compléter les connaissances requises pour les diplômes universitaires.

On peut même s'instruire alors qu'on n'est pas chez soi ni à son travail. À New York, les travailleurs peuvent le faire pendant leurs navettes entre leur domicile et leur lieu de travail. Les trains du réseau de banlieue new-yorkais ont en effet une voiture équipée d'un poste de télévision diffusant des programmes matinaux, et les banlieusards peuvent, là encore, s'inscrire pour des unités de valeur.

S'adressant à l'Association américaine de psychologie en 1991, Morton Deutsch présentait sa vision de « l'éducation pour un monde en paix ». Il mettait l'accent sur l'apprentissage en coopération, et citait le travail en équipe et l'interdépendance (des objectifs, des tâches, des ressources et des récompenses) comme essentiels pour apprendre aux enfants à oublier l'esprit de compétition<sup>7</sup>. Il proposait de mettre les enfants face à face dans des situations d'apprentissage par petits groupes hétérogènes. Ils apprennent ainsi qu'il est de l'intérêt de chacun que tous réussissent et que l'échec d'un seul est dommageable pour tous. Les enfants acquièrent ainsi le sens des relations interpersonnelles et du travail en groupe tout en développant leur sens personnel des responsabilités. Parmi les activités d'apprentissage préconisées par Morton Deutsch figure la « formation par la controverse constructive », au cours de laquelle les élèves simulent des questions et des situations conflictuelles, puis imaginent des moyens de les résoudre sans recourir à des méthodes reposant principalement sur la compétition.

On peut prévoir que ces élèves pourront participer à des jeux de rôle, mener à bien des critiques de groupe, puis passer en revue des solutions possibles en empruntant à leur vie quotidienne des exemples fournissant matière à apprentissage, jetant ainsi un pont entre l'école et la communauté. Enregistrer les séances au magnétoscope pour les repasser aussitôt permettrait de consolider l'apprentissage et de soutenir l'intérêt des élèves<sup>8</sup>.

Un exemple de l'utilisation de la technologie pour l'apprentissage en commun est fourni par l'initiative de Bill Bural, « enseignant de l'année » en 1993. Pour son unité de travail sur les problèmes de société, il avait obtenu que ses élèves de l'école moyenne communiquent anonymement avec les détenus d'un pénitencier de haute sécurité sur messagerie électronique<sup>9</sup>.

Il n'est pas nécessaire de disposer d'une technologie complexe et onéreuse pour donner aux enfants des possibilités de s'impliquer dans des questions sociales. Dans une classe de seconde année d'une école publique de Springfield, dans l'Oregon, l'institutrice a demandé aux enfants d'enquêter sur la violence à la télévision. Elle leur avait donné un devoir simple à faire : regarder chez eux une demi-heure d'émissions pour enfants et compter le nombre d'incidents violents, l'utilisation d'armes, etc. En douze heures de programmation, les enfants ont compté six cent quarante-neuf actes de violence, près d'un par minute. Une petite fille a dit : « Je ne savais pas qu'il y avait autant de violence à la télévision ; avant, je ne savais même pas ce que c'était que la violence. »

À partir de ce simple devoir, les enfants ont rédigé une « Déclaration d'indépendance » de la violence. Non seulement ils ont juré de ne plus regarder de programmes pour enfants faisant étalage de violence, mais ils ont demandé à leurs parents de boycotter les firmes parrainant ces programmes. Ils ont ensuite présenté leur déclaration à la réunion des élèves pour obtenir un soutien supplémentaire. Maintenant, quand le petit Jeremiah Allen, huit ans, va faire les courses avec sa grand-mère, il prend une liste des sociétés parrainant les programmes et ils cherchent ensemble des produits d'autres marques. Jeremiah a déclaré au bulletin d'in-

formations d'ABC : « Je me suis aperçu que d'autres sociétés font le même genre d'aliments, et je n'ai plus de mal à trouver. »

Acte social remarquable en soi, le boycottage n'était qu'un avantage secondaire. Comme l'institutrice l'a expliqué, le fait d'avoir recueilli des informations de première main permettra aux enfants de faire des choix qu'ils n'auraient pas été capables de faire autrement.

L'idée qu'on peut tirer une leçon de ses propres expériences, notamment en s'observant soi-même dans un contexte différent, est connue de longue date. On sait aussi que chacun a quelque chose à offrir pour aider les autres. Ces deux idées gagnent progressivement du terrain dans les domaines de l'éducation et du développement de la jeunesse.

Elles doivent beaucoup au travail du spécialiste britannique de psychiatrie sociale Maxwell Jones, qui les a mises en pratique dans les communautés thérapeutiques dont il avait pris l'initiative pendant la seconde guerre mondiale. Au sein de la structure sociale spéciale ainsi créée, les individus, libérés des limitations qu'on leur imposait habituellement pour les obliger à se conformer, pouvaient laisser leur vraie personnalité s'exprimer dans leurs relations avec autrui. Confrontés ainsi en permanence à leur propre comportement et à ses effets sur la communauté, ils prenaient mieux conscience d'eux-mêmes et apprenaient des modes de relation nouveaux plus constructifs.

Abandonnant la conception de l'enseignant-dirigeant qui transmet l'information, Maxwell Jones a changé ce rôle en introduisant un processus où chacun pouvait démontrer ses capacités dans des situations d'apprentissage vécues. Les élèves pouvaient observer l'enseignant au travail (comme dans un laboratoire), engager librement une discussion et participer ensuite ensemble à des tâches communes. L'intimité des situations et la structure nouvelle permettaient aux élèves de mettre en question l'autorité, de suggérer d'autres possibilités et de coopérer à des tentatives d'apprentissage mutuel. L'apprentissage s'en est trouvé accéléré pour les élèves comme pour le maître. Jones avait aussi pris position en faveur d'un apprentissage par les crises considérées comme des « moments enseignables », où les participants pouvaient saisir l'occasion d'examiner les aspects comportementaux au moment où ils étaient le plus ouverts à l'examen<sup>10</sup>.

Le lien entre cet apprentissage et le comportement est simple. Jones a écrit que si le système scolaire accordait autant d'attention à l'apprentissage en tant que processus social qu'il en accorde aux contenus, beaucoup des problèmes rencontrés plus tard dans la vie pourraient être évités. Lorsque je l'ai vu pour la dernière fois, je lui ai demandé d'explicitement cette remarque.

Les enfants [m'a-t-il dit] devraient devenir aussi habiles à résoudre les problèmes de la vie qu'ils le sont à pratiquer les mathématiques ou les langues. En grandissant, ils n'auraient pas accumulé autant de manières destructrices d'entretenir des rapports avec les autres et disposeraient de moyens différents pour gérer les conflits et en tirer une leçon. Les psychiatres et les travailleurs sociaux n'auraient presque plus rien à faire<sup>11</sup>.



Le mouvement des New Careers, dans les années 60, reposait sur la conviction qu'aider est à la portée de tous. Des milliers de « défavorisés » (pauvres, délinquants, toxicomanes, malades mentaux, assistés sociaux, analphabètes, etc.) étaient employés à des travaux divers pour aider les autres, et recevaient une formation professionnelle et un soutien.

Par la suite, de nombreux projets « à la base » ont vu le jour, dont beaucoup dans les quartiers pauvres du centre des villes, où des chômeurs habitant là (et dont certains étaient assistés par les services sociaux) étaient embauchés pour venir en aide à d'autres personnes, ce qui combinait la réinsertion et l'emploi. Les bénéficiaires de ces projets recevaient un complément d'enseignement qui leur permettait d'améliorer leur niveau de compétence et de gravir des échelons professionnels<sup>12</sup>.

Dans un de ces projets, le psychologue J. Douglas Grant avait pris dix-huit délinquants récidivistes encore en détention pour leur donner une formation d'agents du changement social. Une dizaine d'années plus tard, dix d'entre eux avaient poursuivi des études supérieures, et trois avaient un doctorat. L'un est devenu professeur d'université, un autre chef de service au Département de la santé et de la protection sociale des États-Unis et le troisième était cadre à l'Office de la jeunesse du même département. L'intéressant est que tous ces jeunes hommes avaient été précédemment étiquetés comme « ratés » à cause d'une mauvaise scolarité et de leurs actes de délinquance<sup>13</sup>.

Lorsque j'ai parlé avec Doug Grant de ce projet, il m'a dit :

Les vrais intellectuels n'apprennent pas par cœur. Les vrais intellectuels sortent et étudient les problèmes, et c'est cela qui est au cœur de la question. Nous nous sommes lancés dans les New Careers parce que nous voulions utiliser le principe d'apprentissage-vécu de Max Jones pour apprendre, mais nous voulions aussi faire apprécier la méthode scientifique en l'appliquant dans la vie réelle et en lui donnant son vrai sens.

Il s'agit là d'un modèle très puissant, combinant l'éducation et la prestation de services parce que les étudiants peuvent être engagés dans un projet, et nous leur fournirons non pas une conférence, mais des personnes qui travailleront avec eux et qui les instruiront.

Ils définissent alors des hypothèses. Ils commencent à parler de ce que vous attendez comme résultat de l'intervention. Puis, ils commencent à parler de la façon dont vous observeriez si ce que vous prévoyez se produira ou non. Donc, vous préparez une étude appropriée. Vous la réalisez. Vous vous enrichissez sans arrêt d'éléments nouveaux en faisant ce travail autour de votre objectif pédagogique.

Il y a aussi le développement d'une carrière, il y a le sens politique, il y a la sensibilité à la culture, le genre de choses qui a toujours existé dans l'enseignement : dans la conceptualisation, dans la connaissance de l'art, de la littérature, de l'histoire, etc. — un certain sentiment de la richesse de votre culture et des étapes qu'elle a franchies pour en arriver là, et ainsi de suite.

Ainsi, je suis extrêmement intéressé de savoir jusqu'où nous pourrions aller avec des gens ordinaires en leur demandant d'anticiper un peu et de se faire une idée plus claire de ce qu'ils s'attendent à voir arriver. Et si c'est un groupe, nous les faisons parler de leurs buts en tant que groupe, c'est-à-dire de ce qu'ils pensent réaliser, en les encourageant à parler aussi librement qu'ils en éprouvent le besoin. Ensuite, nous essayons de définir cela sous la forme de quelque chose qui soit effectivement observable ; quelque chose qu'ils voudraient voir

arriver s'ils sont sur la bonne piste. Cela relève de la méthode scientifique : nous mettons les hypothèses à l'épreuve.

Les implications pour la libération de l'individu grâce aux méthodes traditionnelles de l'éducation et du développement, tout en contribuant à de vastes changements sociaux, sont énormes.

La résolution des différends entre enfants est devenue une question de plus en plus importante. Nous avons là des exemples de jeunes qu'on forme pour qu'ils deviennent des arbitres extérieurs de conflits entre pairs, des conciliateurs et des médiateurs chargés de travailler avec des enfants pour résoudre des conflits interpersonnels individuels. Les élèves, désignés ou volontaires pour ce travail, reçoivent une courte formation avant de se mettre à l'œuvre. Ils montrent leur efficacité sur les terrains de jeu, dans les classes et dans des situations extérieures à l'école qui concernent leurs pairs (par exemple, dans des bandes de jeunes).

À Honolulu (Hawaii), à l'école élémentaire de Palolo, fréquentée par des enfants d'immigrants et de familles à faible revenu, un programme de médiation exemplaire fonctionne depuis 1987. Les élèves choisissent des camarades de classe qu'ils respectent, ceux qui sont dignes de confiance, loyaux et qui savent écouter. Les enfants ainsi choisis suivent une formation allant de six heures à deux jours pleins, et travaillent deux par deux. Chaque médiateur interroge l'un des opposants dans un différend, puis tous se réunissent pour trouver une solution. Les deux parties adverses signent alors un contrat définissant les moyens par lesquels elles régleront pacifiquement leur conflit. Plus de la moitié des écoles publiques d'Hawaii ont adopté ce système de leur propre initiative ; selon les enseignants, la grande majorité des différends sont maintenant réglés sans l'intervention des adultes. Pour Susan Chang, qui forme des enfants à ce type de programme dans tout l'État, « apprendre à maintenir de bons rapports est aussi important qu'apprendre à lire »<sup>14</sup>.

On est en droit d'espérer que la résolution de conflits et la formation aux relations interpersonnelles trouveront leur place dans les programmes scolaires à tous les niveaux. Ce mouvement est accéléré par la formation sociale, de plus en plus courante, financée par le gouvernement fédéral et les États pour inciter des organismes, tant publics que privés, à mettre en œuvre des projets associés à l'enseignement formel.

La Feinstein High School, à Providence (Rhode Island), est le premier lycée public du pays à être entièrement consacré au service public. Les élèves y participent activement à une belle gamme d'activités bénévoles. Il n'y a pas d'examens ni de notes. Les élèves sont appelés « explorateurs majeurs » ou « maîtres explorateurs », au lieu de « sophomores » et « juniors » (étudiants de deuxième et de troisième année), et évaluent eux-mêmes leurs progrès. À la différence de la plupart des lycées américains, Feinstein n'a pas d'équipe de football ni de sympathisants de ce sport, mais elle n'a pas non plus d'auteurs de viols collectifs ni de détecteur de métaux<sup>15</sup>.

Dans tout le pays, les établissements scolaires se rendent compte qu'il est important d'améliorer la transition entre l'école et le marché du travail. Beaucoup

d'enfants et d'adolescents pratiquent des façons d'apprendre par l'action que l'on néglige dans les classes traditionnelles. Ils présentent souvent des troubles du comportement et abandonnent précocement le système scolaire parce que leur manière d'apprendre ne correspond pas à celle qui a cours en classe. Les enfants recherchent les occasions d'apprendre en agissant, et ils en ont besoin. Toutefois, beaucoup des places d'apprenti proposées aux jeunes en dehors de l'école se limitent à des métiers tels que la soudure ou la plomberie. En étendant la pratique des stages et de l'apprentissage à d'autres domaines que celui des métiers manuels, on permettrait à un plus grand nombre de jeunes d'apprendre quelque chose de concret tout en leur offrant un revenu.

Le changement à grande échelle des valeurs et des attitudes à l'égard du travail relève aussi de l'expérience directe et peut commencer jeune. En avril 1993, la Ms Foundation a lancé une journée nationale sur le thème « Emmenez vos filles au travail ». Les mères qui travaillaient (et celles qui n'avaient pas de filles étaient invitées à emmener la fille d'une autre) devaient ainsi donner à leurs filles de neuf à quinze ans une meilleure idée de ce à quoi le lieu de travail ressemble pour les femmes et leur permettre d'observer des femmes se livrant à des activités autres que les tâches ménagères<sup>16</sup>.

Pour aider les jeunes à fonder leur propre entreprise et à devenir ainsi des travailleurs indépendants, il faut leur permettre de développer leurs compétences en matière de gestion et d'être financièrement autonomes. Les possibilités en la matière n'ont de limites que celles de l'imagination.

Jorge Martínez, garçon de treize ans vivant à San Francisco, a créé sa société de *tee-shirts* grâce à un prêt de 50 dollars de la National Foundation for Teaching Entrepreneurship (NFTE). Margaret March, instructrice à la NFTE, explique : « Dans les rapports avec les gens, pour fidéliser la clientèle, nous montrons qu'il est important de développer la confiance. » La Fondation a pour objectif de former et d'aider chaque année un millier d'élèves à monter leur entreprise.

Alors qu'il était encore étudiant à l'Université de Californie, Sam Sorokin avait ouvert un bureau pour aider les étudiants à se loger en dehors du campus. Il employait des camarades et a fait en 1994 un chiffre d'affaires de plus de 100 000 dollars. Il est en train de préparer l'ouverture d'agences du même genre à proximité d'autres campus universitaires.

Après avoir obtenu un diplôme de Harvard, John Noonan a créé son propre « corps de la paix », qui accepte chaque année vingt-quatre jeunes, puis les forme et les emploie dans des projets communautaires variés. Noonan, âgé seulement de vingt-quatre ans, a obtenu plus de 400 000 dollars de fondations privées pour lancer son opération, qui a servi plus tard de modèle à l'AmeriCorps du président Clinton.

Un domaine dans lequel enfants et adolescents peuvent apporter une contribution importante à la société est celui des monnaies de substitution. Au lieu d'activités scolaires où l'on simule les banques et l'argent, les élèves pourraient créer de vrais systèmes économiques locaux de substitution auxquels ils pourraient partici-

per d'une manière réaliste. Plusieurs projets font déjà des heures de travail une monnaie locale qui peut s'échanger contre des biens et services<sup>17</sup>.

Dans un entretien accordé à la National Public Radio, l'économiste autodidacte Hazel Henderson rendait compte d'une loi nouvelle adoptée dans son État, la Floride :

Le Département de la santé et de la protection sociale doit gérer une banque de crédit informatisée. Toute personne désireuse de se porter volontaire pour aider des voisins et s'occuper d'eux quand ils sont malades, ou de garder des enfants, ou de construire des étagères, etc., pourra faire porter ces services à son compte de la banque de crédit afin que, lorsqu'elle aura elle-même besoin de services, elle puisse encaisser les heures correspondant à son bénévolat. Nous espérons que ce système finira par amener les gens à tenir un compte exact du travail bénévole qu'ils effectuent, ce qui nous permettra de délivrer des cartes de crédit de services qu'ils pourront utiliser sur les lignes de transport en commun et pour entrer dans les parcs de l'État. C'est une façon de combiner le social et l'économique, en montrant qu'on peut faire beaucoup sans argent, lequel n'est fait désormais que de morceaux de papier vert, et que nous savons tous faire des choses pour nous aider mutuellement sans argent. Nous avons besoin de voir passer des idées comme celle-là dans des textes législatifs, afin que l'économie bénévole soit reconnue à son juste mérite<sup>18</sup>.

Il y a même des arrangements qui permettent de payer les amendes de stationnement en heures de service pour des associations à but non lucratif, telles que Project 20 à San Francisco. On pourrait mettre au point des activités de troc au niveau local dans n'importe quelle communauté pour permettre aux enfants de participer avec des adultes à des efforts d'assistance mutuelle d'un type totalement nouveau.

Les écoles de substitution sont devenues populaires dans les années 60 à un moment où l'exploration sociale était en vogue. L'expérimentation portait sur les programmes d'études, la taille des classes (beaucoup d'activités d'apprentissage ont pris naissance en dehors des écoles), l'origine des enseignants et la participation des parents. Beaucoup de ces écoles ont cessé d'exister depuis lors, mais bien des leçons ont été tirées qui sont restées en pratique dans des écoles expérimentales, tandis que d'autres éléments étaient incorporés dans le système éducatif normal.

Depuis vingt ans, l'Open School de Saint Paul, dans le Minnesota, est un modèle d'innovation dans le domaine de l'éducation. De la maternelle au lycée, cinq cents élèves abordent des matières aussi diverses que les questions d'environnement et la défense des consommateurs. Ils apprennent à étudier la situation autour d'eux et à agir. L'une de leurs plus grandes prouesses a été de s'en prendre à la puissante société Proctor and Gamble, qui violait la législation sur la pollution atmosphérique. L'enquête et l'instance judiciaire ont mobilisé la totalité des élèves pendant plus de deux ans, mais les élèves l'ont emporté. L'un d'eux a ensuite entrepris des études de droit et est devenu un avocat célèbre spécialisé dans les affaires d'environnement. Dans le cadre de leur cours « Protégez vos droits et votre argent », les élèves ont organisé un « service d'action pour les consommateurs ». Des membres de la communauté viennent leur soumettre des problèmes rencontrés dans la vie réelle auprès de propriétaires, de parents ou de commerçants qui ont profité d'eux. Les jeunes assistent leurs « clients » pour évaluer la situation et les

aident à prendre les mesures nécessaires pour être dédommagés. Ils font état d'un taux de réussite s'élevant à 70 %<sup>19</sup>.

On s'intéresse actuellement aux « charter schools », système grâce auquel les écoles publiques peuvent se libérer de beaucoup des règles et règlements imposés par l'administration fédérale et par les États. Ces écoles sont libres de fixer elles-mêmes leurs programmes et leurs méthodes d'enseignement. Les parents participent à l'élaboration et à l'application des programmes scolaires. En 1993, on dénombrait en Californie quarante-quatre établissements de ce type, dont la plupart étaient du niveau primaire et étaient situés dans des zones urbaines<sup>20</sup>.

Dans les années 60, de plus en plus de parents se sont trouvés déçus par l'enseignement formel traditionnel et par le manque d'imagination des éducateurs. Certains ont commencé à assumer la responsabilité d'instruire eux-mêmes leurs enfants. Depuis ces débuts, le mouvement américain de l'école au foyer a pris une telle extension qu'il compte aujourd'hui plus d'un demi-million d'enfants et d'adolescents dont l'enseignement se fait uniquement à la maison. Les célèbres parents Colfax avaient acheté dans la campagne californienne un terrain vague sur lequel ils construisirent leur maison littéralement de la cave au grenier. Ils voulaient que leurs enfants fassent cette expérience comme partie intégrante de leur instruction à la maison. Aucun des quatre enfants n'a jamais fréquenté d'école, mais trois d'entre eux sont allés à Harvard<sup>21</sup>. Loin de présenter seulement un intérêt marginal, la scolarisation à la maison crée une relation nouvelle entre parent et enfant en leur donnant l'occasion d'apprendre ensemble.

Bien que le concept ne soit pas nouveau, un certain nombre de projets ont été entrepris dans les années 60 et 70 pour faire aider les jeunes élèves par des camarades plus âgés dans les écoles publiques. Des études novatrices ont été conduites sur cette question à l'Université du Michigan par Peggy et Ronald Lipitt<sup>22</sup>. En règle générale, un aîné se voyait confier la charge d'un seul élève, mais certains s'occupaient de deux enfants ou même d'un groupe. D'autres, parmi les enseignants, sélectionnaient dans leurs classes les enfants ayant besoin d'une assistance, mais d'autres laissaient les élèves-maîtres faire le tour de la classe pour choisir les enfants dont ils pensaient qu'ils avaient besoin d'une aide supplémentaire dans leurs études. Le plus intéressant de ces projets comportait un enseignement entre pairs à plusieurs niveaux, ce qui permettait à de nombreux enfants d'être à la fois élèves et maîtres.

J'ai personnellement observé un enseignant âgé de dix ans qui avait conçu une « trousse d'apprentissage » pour les deux enfants de sept ans dont il s'occupait. Il les emmenait faire des « promenades instructives » dans le voisinage à la recherche de noms. Tout se passa bien jusqu'à ce qu'un jour l'enthousiasme s'émoussa, que d'autres intérêts surgirent et qu'un des élèves s'égara. Le « maître » recourut à la contrainte physique et regagna la classe en proie à la tristesse et au remords. Mais l'incident avait ouvert pour lui une phase nouvelle de son apprentissage social, lui faisant prendre conscience des circonstances atténuantes que rencontrent tous les enseignants : il avait dû chercher auprès d'eux des moyens d'apprendre et les intégrer dans la situation d'apprentissage<sup>23</sup>.

Pendant que le corps enseignant continue à fixer des normes d'habilitation, les employeurs sont de plus en plus nombreux à reconnaître d'autres moyens de mesurer les compétences. Le CV s'accompagne de plus en plus souvent d'un dossier qui peut comporter des cassettes audio et vidéo, des photographies, des diapositives, des disquettes d'ordinateur et d'autres spécimens de ce qu'a réalisé le candidat. Celui-ci doit faire preuve d'ingéniosité pour présenter ce qu'il a appris au cours d'expériences variées. J'ai évalué les dossiers de nombreux détenus (qui s'étaient inscrits par correspondance dans une université expérimentale) pour déterminer la leçon qu'ils avaient tirée de leur activité criminelle et de leur détention. Je n'ai pas été surpris de trouver chez eux une bien meilleure compréhension des principes de base de la justice pénale que chez mes étudiants diplômés. Nous avons négocié avec ces détenus l'organisation de cours pour compléter ce qu'ils avaient appris par l'expérience. Aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans d'autres pays, certaines universités ont depuis longtemps l'habitude de combiner les cours magistraux avec des travaux pratiques dans le pays et à l'étranger.

## Conclusion

Nous vivons dans ce que les Grecs appelaient *χαιρὸς*, écrivait Carl Jung, « le bon moment pour une métamorphose des dieux ». Si Jung se référait expressément aux changements considérables que connaissait la psyché, les mutations qui se produisent dans la manière dont nous obtenons et utilisons l'information sont tout aussi décisives à notre époque. C'est le bon moment, si seulement nous savions comment en tirer parti.

J'ai commencé cet article en mettant en lumière certains des problèmes sociaux et économiques que les enfants et les jeunes Américains rencontrent dans une société qui subit des changements rapides et catastrophiques. Malgré tout, il y a beaucoup plus de raisons d'être optimiste pour l'avenir que de s'abandonner à la mélancolie. Le rôle central de l'apprentissage demeure l'élément stable dans la manière dont la société finit par être façonnée. Nous avons vu dans le domaine de l'éducation une pléthore d'idées et de tendances nouvelles, qu'accélèrent le progrès technique et un mécontentement créateur envers les choses telles qu'elles étaient. Il faut que nos systèmes d'enseignement démodés se transforment. Les questions de savoir à ce qu'est l'éducation, qui sont les éducateurs et où a lieu l'éducation connaissent toutes des changements qui démocratiseront les pratiques élitistes que nous avons chéries avec tant d'acharnement dans les pays industrialisés et que d'autres ont tant enviées.

L'enseignement formel a trop longtemps accordé une importance excessive à l'acquisition de l'information en en faisant son objectif premier, tout en en négligeant le discernement et l'application. L'enseignant a eu pour fonction peu enviable de débiter en tranches l'information dans un certain ordre et d'être tenu pour responsable de la mémorisation du contenu par les élèves. Les façons individuelles d'apprendre étant rarement reconnues, il était inévitable que les enseignants devinssent aussi les tenants de la discipline. Les raisons pour lesquelles les jeunes

ont une attitude destructrice envers leurs écoles, leurs maîtres et leurs camarades en disent autant sur l'obsolescence de l'institution et de ses pratiques que sur n'importe quelle croissance, phénomène de développement ou conjoncture économique.

Cela étant, nous pouvons nous féliciter des changements qui sont en train de s'opérer sans bruit dans les coulisses. La technologie et l'apprentissage hors de l'enceinte universitaire permettent à des étudiants de tout âge d'acquérir plus d'information qu'on n'avait jamais pu en obtenir auparavant dans une classe.

À cet égard, une grande partie du rôle traditionnel de l'enseignant est devenue superflue. Ou, comme mes propres étudiants me l'avaient dit une fois : « Maintenant, vous êtes libre d'apprendre avec nous. » Cela est très bien ainsi. Aujourd'hui, les professeurs aident leurs jeunes élèves à se servir de l'énorme quantité d'information disponible, ce qui demande des capacités d'évaluation, d'interprétation et surtout d'application. C'est pourquoi les rôles du maître et de l'élève et les rapports qu'ils entretiennent deviennent ceux de collègues et se fondent sur le partage de l'information. En même temps, de nouveaux modèles, des héros et des stratégies font leur apparition dans l'éducation.

À mesure que les parents deviennent des compagnons d'apprentissage et aident leurs enfants, leurs relations avec ceux-ci changent, comme celles qui existent entre l'élève et le maître. L'inversion des rôles qui se produit lorsqu'un enfant enseigne un savoir nouveau à ses parents ne transformera pas seulement l'image des jeunes, mais aussi celle des parents à mesure qu'ils assument plus de responsabilités (et acquièrent les connaissances) pour l'éducation de leurs enfants.

De nombreux projets destinés à remédier à des comportements qui font problèmes se fondent sur des déficits plutôt que sur des actifs. C'est ainsi que nous dépensons des sommes énormes pour « corriger des comportements déviants ». Des méthodes d'enseignement plus pertinentes finiraient peut-être par améliorer beaucoup de ces situations, ou peut-être celles-ci, comme le suggérait Maxwell Jones, disparaîtront-elles purement et simplement.

Ce qui nous ramène à la prévention de base. J'ai pu observer plusieurs exemples de transformations dans des écoles où l'enseignement par les pairs était pratiqué à grande échelle. Les comportements destructeurs ont été modifiés : comment, en effet, un pair pourrait-il maltraiter son propre élève, ou se faire respecter dans l'école s'il passe pour une terreur ?

Nous en arrivons finalement à la création d'emplois. Comment passerons-nous à une société d'apprentissage ? L'une des voies est d'étendre la pratique de l'apprentissage au domaine du travail social, tout en favorisant la création de nouvelles entreprises. L'aspect qui semble commun à ces deux tendances est un mouvement allant de la simulation pédagogique vers la vie réelle. Nous avons trop longtemps tenu les enfants et les adolescents à l'écart de toute participation directe ; nous les privions ainsi d'occasions d'apprendre en exerçant des responsabilités et nous ne les récompensions pas de leurs succès.

L'accès instantané à l'information finira par permettre aux jeunes de s'impliquer davantage dans le processus démocratique. Par exemple, ils pourront suivre

quotidiennement l'activité législative et influencer sur l'adoption des lois. Avec plus d'indépendance et plus de créativité, les jeunes pourront démocratiser l'information elle-même en prenant des décisions après s'être bien informés.

C'est lorsque nous apprendrons à utiliser l'information pour améliorer notre démocratie que non seulement beaucoup de nos difficultés sociales et économiques s'arrangeront, mais encore que nous irons de l'avant. Comme l'a dit l'avocat des consommateurs Ralph Nader : « Lorsque des centaines, des milliers, voire des centaines de milliers de personnes s'organisent en forums pour débattre d'importantes questions de politique générale, ils rassemblent des quantités considérables de connaissances spécialisées et d'information qui créent des synergies plus puissantes et plus utiles que les bases de données informatiques les plus sophistiquées. »

## Notes

1. C. Everett Koop *et al.*, *Surgeon General's workshop on violence and public health : source book* [Atelier du Ministre de la santé sur la violence et la santé publique : livre de référence], 1986 ; Mark L. Rosenberg et Mary Ann Fenley (dir. publ.), *Violence in America : a public health approach* [La violence en Amérique : approche sous l'angle de la santé publique], 1991 ; John Lagone, *Violence ! Our fastest-growing public health problem* [La violence ! Notre problème de santé publique à la croissance la plus rapide], 1984.
2. Barbara Long, « A model for elementary school behavioral science as an agent of primary prevention » [Modèle pour la science du comportement à l'école élémentaire comme agent de la prévention primaire], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 25, p. 571-573, juin 1970 ; John Coie *et al.*, « The science of prevention : a conceptual framework and some directions for a national research program » [La science de la prévention : cadre conceptuel et quelques orientations pour un programme de recherche national], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 48, p. 1013-1022, octobre 1993 ; Ronald Kessler et Richard Price, « Primary prevention of secondary disorders : a proposal and agenda » [Prévention première de troubles secondaires : proposition et programme], *American journal of community psychology* (New York), vol. 21, p. 607-633 ; Raymond Lorion, « Counting the stitches that count : preventive interventions, promises and public health » [Compter les mailles qui comptent : interventions préventives, promesses et santé publique], *American journal of community psychology* (New York), vol. 21, p. 673-679, 1993.
3. Éditorial « The one-eyed monster and America's youth » [Le monstre borgne et la jeunesse de l'Amérique], *San Francisco chronicle* (San Francisco), 4 mars 1995. (Sondage national d'opinion auprès des jeunes de 10 à 16 ans réalisé par l'association de défense « Children Now » [Les enfants d'abord] d'Oakland, Californie.)
4. « Off-roading beyond the Internet : boom in computer bulletin boards » [Balade hors-piste au-delà d'Internet : explosion des panneaux d'affichage électroniques], *San Francisco chronicle* (San Francisco), 3 décembre 1994.
5. *Ibid.*
6. Peter Applebone, « Bosses say 20 % of workers are not proficient enough » [Les patrons disent que 20 % des travailleurs ne sont pas suffisamment capables], *New York Times*, repris dans le *San Francisco chronicle* (San Francisco), 20 février 1995.



7. Morton Deutsch, « Educating for a peaceful world » [Éduquer pour un monde en paix], *American psychologist* (Washington, D.C.), vol. 48, p. 510-517, mai 1993.
8. Harry Wilmer, « Television as participant recorder » [La télévision comme enregistreur participant], *American journal of psychiatry* (Washington, D.C.), vol. 124, p. 1157-1163, 1968 ; « Innovative uses of videotape on a psychiatric ward » [Utilisations novatrices de la bande vidéo dans une salle psychiatrique], *Hospital and community psychiatry* (Washington, D.C.), vol. 9, p. 129-133, 1968.
9. Janet Coburn, « Bill Burrell, 1993 national teacher of the year, uses E-Mail to help students explore society's most difficult problems » [Bill Burrell, enseignant national 1993, emploie le courrier électronique pour aider les élèves à explorer les problèmes les plus difficiles de la société], *Technology and leadership* (Dayton, Ohio), vol. 14, p. 48, 1993.
10. Maxwell Jones, *Social psychiatry in the community, in hospitals, and in prisons* [La psychiatrie sociale dans la communauté, les hôpitaux et les prisons], Springfield, Illinois, Thomas, 1962 ; *Au-delà de la communauté thérapeutique*, Simep, 1972 ; Maxwell Jones et Gene Stanford, « Transforming schools into learning communities » [Transformer les écoles en communautés d'apprentissage], *Phi delta kappa* (Bloomington, Indiana), p. 291-303, novembre 1973.
11. Dennie Briggs, « Social learning, a holistic approach : a conversation with Maxwell Jones, MD » [L'apprentissage social, approche holistique : conversation avec Maxwell Jones, médecin], *Journal of holistic nursing* (Newbury Park, Californie), p. 31, 1988.
12. Arthur Pearl et Frank Reissman, *New careers for the poor : the non-professional in human service* [Nouvelles carrières pour les pauvres : le non-professionnel dans le service des hommes], New York, Free Press, 1965 ; Frank Reissman et H. I. Popper (dir. publ.), *Up from poverty : new careers ladders for non-professionals* [Hors de la pauvreté : nouvelles échelles de carrière pour les non-professionnels], New York, Harper and Row, 1968 ; J. D. Grant, « The use of correctional institutions as self-study communities in social research » [L'utilisation des institutions correctionnelles comme communautés d'auto-examen en matière de recherche sociale], *British journal of delinquency*, vol. 7, p. 301-306, 1957 ; J. D. Grant et Joan Grant, « Client participation and community change » [Participation des clients et changement communautaire], dans : D. Adelson et B. I. Kalis (dir. publ.), *Community psychology and mental health : perspectives and challenges* [Psychologie communautaire et santé mentale : perspectives et défis à relever], Scranton, Pennsylvanie, Chandler, 1970 ; « Evaluation of new careers programs » [Évaluation des programmes consacrés aux nouvelles carrières], dans : E. L. Struening et M. Guttentag (dir. publ.), *Handbook of evaluation research* [Manuel de recherche sur l'évaluation], Beverly Hills, Californie, Sage Publications, 1975.
13. J. Douglas Grant, « A strategy for new careers development » [Stratégie pour le développement de nouvelles carrières], dans : Arthur Pearl et Frank Reissman (dir. publ.), *New careers for the poor* [Nouvelles carrières pour les pauvres], New York, Free Press, 1965 ; Dennie Briggs, « New careers for delinquents in education : an alternative to confinement » [Nouvelles carrières pour les délinquants de l'éducation : une solution autre que la détention], *American journal of corrections*, mai 1966 ; « New careers for offenders » [Nouvelles carrières pour les délinquants], dans : J. Fabry (dir. publ.), *The meaning of the moment : logotherapy in action* [La signification du moment : la logothérapie en action], New York, Aronson, 1979.

14. Susan Essoyan, « In Hawaii schools, peer mediation rates an " A " » [Dans les écoles d'Hawaii, la médiation par les pairs a très bonne cote], *Los Angeles Times* (Los Angeles), 23 février 1995.
15. Lynn Smith, « At Feinstein, youths learn the value of volunteering » [À Feinstein, les jeunes apprennent la valeur du volontariat], *Los Angeles Times* (Los Angeles), 21 décembre 1994 ; Edward Gold, Howard Jetter et Alvin Cook, « High school students as social scientists » [Les lycéens comme spécialistes des sciences de l'homme], *Professional psychology* (Washington, D.C.), p. 251-258, été 1972 ; Nevitt Sanford, « Research with students as action and education » [La recherche utilisant les élèves pour agir et pour instruire], *American psychologist* (Washington, D.C.), p. 544-546, mai 1969.
16. Bruce M. Smith, « A big " butter and egg " man » [Un grand « BOF »], *Phi delta kappa* (Bloomington, Indiana), vol. 74, p. 427, février 1993.
17. Michelle Silver, « The ultimate barter : a currency based on time-hours is a boon to a rural community » [Le dernier troc : une monnaie basée sur des heures de travail est une bénédiction pour une communauté rurale], *Mother Earth news* (New York), août-septembre 1993, p. 32 ; Deirde McMurdy, « The new free agents » [Les nouveaux agents libres], *Maclean's* (Toronto), vol. 105, p. 38, 16 mars 1992.
18. Hazel Henderson, *New dimensions* [Nouvelles dimensions], émission de la National Public Radio, n° 1 956.
19. Students of St. Paul Open School, « Consumer action service : how you can do it ! » [Service d'action des consommateurs : comment y arriver !], dans : Arthur Pearl, Douglas Grant et Ernst Wenk (dir. publ.), *The value of youth : a call for a national youth policy* [La valeur de la jeunesse : appel à une politique nationale de la jeunesse], Davis, Californie, International Dialogue Press, 1978.
20. Marcella Dianda et Ronald G. Corwin, « Start-up experiences : a survey (California's charter schools) » [Expériences de débutant : enquête (les écoles privilégiées de Californie)], *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 52, n° 42, septembre 1994.
21. David et Miki Colfax, *Home schooling for excellence* [L'enseignement à domicile pour atteindre la qualité], New York, Warner Books, 1988 ; *Hard times in paradise* [Temps difficiles au paradis], New York, Warner Books, 1992.
22. Dennie Briggs, « Une méthode d'enseignement mutuel entre enfants », *Perspectives* (Paris), vol. 4, p. 487-501, 1976.
23. Dennie Briggs, « Juniors in charge » [Les jeunes en charge], *Times educational supplement*, 11 janvier 1974 ; « Across the ages » [À travers les âges], *Times educational supplement*, 15 août 1975 ; « Older children teaching youngers » [Enfants plus âgés enseignant aux plus jeunes], *California teachers association action* (Burlingame, Californie), janvier 1967.

---

# SÉPARÉS, INÉGAUX ET DIVERS ?

---

## PLURALISME ET INTÉGRATION

---

### DANS LE SYSTÈME

---

### D'ENSEIGNEMENT ALLEMAND

---

*Ingo Richter*

---

#### Introduction

DE PLESSY À BROWN... ET RETOUR ?

L'INTÉGRATION SCOLAIRE AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Plessy était le nom d'un métis (il disait avoir sept huitièmes de sang caucasique et un huitième de sang africain dans les veines) qui se fit arrêter dans le sud des États-Unis d'Amérique à la fin du siècle dernier, parce qu'il prétendait voyager dans un wagon de chemin de fer réservé aux Blancs. Une loi de l'État de Louisiane datant de 1890 prévoyait en effet des wagons de chemin de fer « séparés », mais « dans l'égalité » pour les Blancs et les Noirs. En 1896, la Cour suprême des États-Unis, devant laquelle Plessy avait fait appel, entérinait la loi de l'État de Louisiane et, par là même, la doctrine de l'« égalité séparée »<sup>1</sup>, qui devait rester en vigueur pendant plus de cinquante ans et s'appliquer dans de nombreux secteurs de la vie publique,

---

*Ingo Richter (Allemagne)*

Diplômé d'universités de Hambourg et de Paris. Après avoir travaillé à l'Institut Max Planck de recherche pédagogique, Ingo Richter a enseigné le droit constitutionnel et administratif à l'Université libre de Berlin, puis le droit public à l'Université de Hambourg. Il a également enseigné en France, au Royaume-Uni et aux États-Unis d'Amérique. Rédacteur en chef, depuis 1977, de la revue *Recht der Jugend und des Bildungswesen* [Études juridiques sur la jeunesse et l'éducation] et directeur, depuis 1993, de l'Institut allemand de la jeunesse, à Munich, il a collaboré à de nombreux ouvrages collectifs, dont *Casebook Verfassungsrecht* [Recueil de jurisprudence en droit constitutionnel] (1991), *Casebook Verwaltungsrecht* [Recueil de jurisprudence en droit administratif] (1991) et *Comparative school law* [Droit scolaire comparé] (1991).

et en particulier dans les établissements scolaires. La Cour suprême avait estimé en l'occurrence que ségrégation ne voulait pas nécessairement dire inégalité. Elle observait dans sa décision que, s'il existait des différences naturelles et sociales entre les races, il ne suffirait pas que la Constitution proclamât l'égalité pour les supprimer. Le juge Harlan, dans un avis concordant, s'éleva contre les procédures de ce type dans une phrase restée célèbre : « Notre Constitution ne distingue pas les couleurs et ne reconnaît ni ne tolère de classes parmi les citoyens. »

À partir de 1950, des élèves noirs du Kansas, de Caroline du Sud, de Virginie et du Delaware demandèrent à être admis dans les mêmes écoles que les Blancs. À l'époque, la ségrégation raciale était encore pratiquée dans les établissements scolaires. Les autorités et les tribunaux de ces États refusaient l'accès des écoles « blanches » aux Noirs, invoquant la doctrine de l'égalité séparée et l'arrêt de 1896. Certes, depuis l'affaire Plessy, la Cour suprême avait bien autorisé quelques rares élèves et étudiants noirs à s'inscrire dans des établissements blancs, au motif que les élèves noirs n'avaient pas accès à des installations éducatives équivalant à celles qui étaient offertes aux Blancs, mais elle restait attachée à la doctrine de l'égalité séparée. Or, les affaires qu'elle avait à trancher en 1952 différaient des précédentes en ce sens que, sur des points essentiels comme les infrastructures, les programmes d'enseignement, les diplômes et les salaires des enseignants, les écoles « noires » offraient désormais des conditions comparables à celles des écoles « blanches ». Il s'agissait donc pour la Cour d'établir si c'était la ségrégation scolaire en soi qui entachait d'inégalité l'éducation des enfants. Les juges estimèrent, après réflexion, qu'elle contribuait effectivement à perpétuer les inégalités en matière d'éducation, ce qui entraîna l'abandon de la doctrine de l'égalité séparée. « L'existence d'établissements d'enseignement séparés est par définition inégalitaire », telle est la conclusion fameuse d'un jugement qui reconnaissait que le fait d'isoler des jeunes Noirs dans des écoles à eux réservées suscitait des sentiments d'infériorité qui les démotivaient, de sorte qu'ils obtenaient de moins bons résultats que ce n'aurait été le cas dans des écoles intégrées. Cet arrêt, qui mit un terme à l'affaire *Brown v. Board of Education*<sup>2</sup>, fut le point de départ de la controverse sur l'intégration à l'école, controverse d'ordre à la fois juridique, politique et pédagogique qui dure encore aujourd'hui<sup>3</sup>.

Si les établissements scolaires étaient désormais intégrés en droit, la ségrégation des élèves noirs et blancs restait très présente dans la pratique. Et, de fait, quarante ans de politique d'intégration n'ont pas permis de rapprocher les résultats scolaires comme la Cour suprême l'avait espéré en 1954<sup>4</sup>. D'où le sentiment de résignation aujourd'hui largement répandu dans l'opinion publique américaine sur ce chapitre. D'aucuns prétendent que toute tentative d'intégration est vouée à l'échec, l'intelligence étant essentiellement une question d'hérédité<sup>5</sup>, tandis que d'autres se font les défenseurs d'une politique pluriculturelle qui met l'accent sur les différences entre cultures et tend à les favoriser<sup>6</sup>. Ainsi pris entre deux feux, les milieux politiques libéraux traditionnels, qui furent les promoteurs de la doctrine de l'intégration, ont bien du mal à se faire entendre<sup>7</sup>. Il semblerait que, en fonction de son appartenance politique, l'on tolère, accepte ou même approuve la ségréga-

tion de fait des groupes culturels dans le domaine de l'éducation, avec ce qu'elle implique d'inégalités entre les élèves ou étudiants et dans leurs résultats, inégalités qui sont inscrites dans les faits et se perpétuent indéfiniment. On aurait en somme affaire à une sorte d'« inégalité séparée » — mais où chacun revendique hautement sa spécificité.

## Ségrégation et intégration dans l'histoire de l'enseignement en Allemagne

Il serait difficile d'établir un lien entre les grandes étapes de l'histoire de l'enseignement aux États-Unis que nous venons d'évoquer et l'évolution de l'enseignement en Allemagne. À une tragique exception près, la ségrégation raciale n'a joué aucun rôle dans le développement du système scolaire en Allemagne, et cette exception — l'expulsion et l'extermination des enfants juifs — est un cas tellement à part qu'il est tout bonnement impossible d'établir des rapprochements entre les deux pays à cet égard.

Il n'en est pas moins vrai que l'histoire de l'enseignement aux États-Unis soulève des questions qui touchent aux principes mêmes de l'éducation en général, à savoir le problème du choix entre ségrégation et intégration des différents groupes et celui des critères et des raisons, déclarés ou non, de ce choix. En ce qui concerne l'Allemagne, on constate qu'il existait déjà à la fin du siècle dernier plusieurs types d'établissements dont l'existence était à rattacher à des critères et à des raisons de cet ordre. En effet, les écoles de l'Empire allemand, entre 1871 et 1919, n'étaient pas des établissements « communs » recrutant leurs effectifs sans considération de religion, de culture, de sexe, d'origine sociale et d'aptitudes intellectuelles, et où tout le monde aurait reçu la même instruction et la même éducation. Au contraire, elles se répartissaient les élèves en fonction de différents critères :

1. Le plus important était celui de la religion. Dans les États constituant l'Empire allemand, l'enseignement était dispensé soit par des établissements communs ouverts à toutes les confessions religieuses, soit par des écoles confessionnelles réservées aux membres de chacune d'entre elles ; parfois encore, les deux types d'établissements pouvaient coexister. Mais, en fait, 85 % environ des élèves du primaire fréquentaient une école confessionnelle.
2. Aux marches de l'Empire, les problèmes de culture et en particulier de langue jouaient aussi un rôle non négligeable. Les minorités danoise, sorabe, néerlandaise et belge de l'Empire allemand avaient leurs écoles. En revanche, il n'y avait pas d'écoles polonaises ni françaises, alors que, dans la partie orientale de la Prusse et dans la « terre d'Empire » d'Alsace-Lorraine, la majorité de la population, ou à tout le moins une importante minorité, était de culture polonaise ou française.
3. À cela s'ajoutait la séparation des sexes. Il y avait des écoles distinctes pour les garçons et pour les filles ; la mixité n'existait que dans les écoles de village. Les degrés supérieurs de l'enseignement s'ouvraient lentement aux filles, mais celles-ci étaient moins nombreuses que les garçons dans le secondaire, tandis

qu'à l'université leur nombre resta dans un premier temps limité officiellement par la loi et, par la suite, de manière officieuse dans la pratique.

4. L'accès à l'enseignement secondaire et en particulier aux établissements qui conduisaient à l'université, avec leurs écoles dites préparatoires, était en fait déterminé par l'origine sociale. La moitié des effectifs provenaient des classes dirigeantes et de la bourgeoisie aisée, qui ne représentaient que 6 à 7 % de la population. Pour l'autre moitié, les écoles secondaires de l'Empire allemand offraient déjà des chances irremplaçables de promotion sociale.

Les pères de la République de Weimar, proclamée après la révolution de 1918, décidèrent d'abolir ces distinctions. On peut lire au paragraphe 1 de l'article 146 de la Constitution de Weimar :

Le système d'enseignement public doit être conçu de manière organique. Une école primaire ouverte à tous doit conduire à l'enseignement secondaire du premier et du second cycle. Le principal critère d'organisation à ce niveau est la diversité des professions futures des élèves : les enfants doivent être admis dans un établissement donné en fonction de leurs aptitudes et de leurs aspirations, non de la situation économique ou sociale de leurs parents ou de leur appartenance religieuse.

En d'autres termes, les distinctions de religion et de classe sociale étaient appelées à disparaître, sauf si les parents optaient pour la ségrégation religieuse (article 146, par. 2). Les minorités culturelles conservaient un statut spécial et le principe de l'égalité des sexes était instauré, même si la mixité ne devait s'imposer qu'après la seconde guerre mondiale. En outre, la loi mettant en place des écoles communes à toutes les confessions ne fut jamais votée, si bien que la situation resta en grande partie inchangée sous la République de Weimar (voir *Reichsgesetzblatt*, 1919, p. 1383).

La seule raison autorisant désormais à séparer les élèves après l'école primaire était « la diversité des professions futures des élèves » et de leurs « aptitudes et aspirations ». Les critères traditionnels de différenciation (religion, culture, sexe et milieu social) étaient dénoncés et abolis, tout du moins en droit. Personne, et en tout cas pas les auteurs de la Constitution, ne s'était apparemment avisé que « les aptitudes et aspirations » et « la diversité des professions futures des élèves » n'étaient peut-être pas sans rapport avec les critères dépréciés de la religion, de la culture, du sexe et du milieu social.

L'arrivée au pouvoir du Parti national-socialiste allait transformer profondément l'idéologie et le contenu de l'éducation, sans changer grand-chose toutefois à la structure et à l'organisation du système d'enseignement : les choses demeurèrent pour l'essentiel en l'état. Il en alla de même durant l'immédiat après-guerre. À l'inverse, les années 60 et 70 furent une période de changements décisifs, que nous allons tenter de résumer. Le confessionnalisme dans le degré primaire fut, à de très rares exceptions près, supprimé et les écoles « communes » chrétiennes devinrent la règle à peu près partout. Il n'y avait plus d'urgence en matière de protection des minorités culturelles. La mixité se généralisa. L'enseignement primaire universel fut maintenu, avec une durée de six ans à Berlin et en République démocratique alle-

mande (RDA), et de quatre ans ailleurs. Lui faisaient suite, en RDA, un enseignement secondaire du premier cycle unifié et, pour les rares élèves appelés à aller à l'université, un enseignement secondaire du second cycle. En République fédérale d'Allemagne, c'était les trois filières du *Gymnasium* (essentiellement pour les élèves qui voulaient poursuivre des études supérieures), de la *Realschule* (en général, pour ceux qui envisageaient un apprentissage) et de la *Hauptschule* (pour les autres). Il existait en outre en République fédérale des écoles spéciales (*Sonderschulen*) pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un handicap physique ou mental.

En RDA, le développement du système scolaire tendait vers ce qu'on appelait l'école secondaire polyvalente socialiste. En République fédérale, l'idéal était l'école « commune » fondée sur le principe de la mixité et le respect des religions et des cultures, mais où l'on pratiquait une nette compartimentation au niveau des capacités intellectuelles, avec répartition des effectifs entre les différents types d'établissements secondaires énumérés ci-dessus. L'intégration était donc devenue la règle, à la seule exception du système secondaire d'Allemagne de l'Ouest.

## Les raisons des efforts d'intégration du système scolaire en Allemagne

### L'ÉCOLE COMME COMMUNAUTÉ

La Constitution de Weimar avait énoncé comme principe suprême que le système scolaire devait être conçu d'une manière « organique ». En utilisant ce terme, ses auteurs souscrivaient à l'idée que les groupes sociaux sont des organismes vivants, ou doivent tout du moins être considérés comme tels, et que les différentes parties qui les composent forment un tout doté d'une finalité commune<sup>8</sup> — conception qui s'oppose à la compartimentation des groupes sociaux en fonction de la religion, de la culture, du sexe et de la classe sociale. Dans cette perspective, la communauté suprême est la communauté nationale, au sein de laquelle les distinctions de religion, de culture, de sexe et de classe sont abolies ou, en tout cas, ne constituent plus des barrières<sup>9</sup>.

Le système scolaire pouvait donc être envisagé comme un « organisme vivant », comme une communauté dont toutes les parties devaient être « organiquement » liées. Et l'expérience communautaire de l'école devait préparer les élèves à la vie au sein de la communauté nationale.

Dès lors, l'essentiel du point de vue de l'école n'est plus ni la religion, ni le sexe, ni la classe sociale, ni même les caractéristiques culturelles, mais le sentiment d'appartenance à la nation allemande<sup>10</sup>. Les écoles communes à toutes les confessions, la mixité de l'éducation et l'enseignement primaire pour tous étaient les produits logiques en termes d'organisation de cette conception communautaire de l'école.

Loin d'être une idée ancienne qui aurait été discréditée parce que les nationaux-socialistes l'ont détournée à leurs fins politiques, la conception de l'école comme communauté alimente toujours les projets de réforme de l'école, comme l'a récemment redit à sa façon Hartmut von Hentig<sup>11</sup>. Pour cet auteur, l'école est un « lieu de vie et d'expérience », pas seulement un endroit où l'on aborde les problèmes existentiels des élèves, mais un milieu où ceux-ci peuvent « vivre des expériences déterminantes pour leur avenir — avec toutes les difficultés et toutes les promesses que notre société leur offre en perspective ». Il s'agit d'un « lieu de vie » où les enfants peuvent découvrir par l'expérience les plus importantes « caractéristiques de notre société » et où ils apprennent « les avantages de la vie en communauté et le prix à payer pour en bénéficier ». Et surtout, l'expérience d'apprentissage qu'elle leur propose est une « expérience holistique », qui implique « la totalité de la personne ». L'école fait office de « passerelle entre la famille nucléaire... et les systèmes d'organisation de masse de la vie sociale ». Cela dit, elle n'en reste pas moins l'école, c'est-à-dire un lieu où l'on s'instruit. Il est évident que, vue sous ce jour, elle ne peut être qu'une « école polyvalente », même si Hentig n'aime pas beaucoup cette appellation. Elle ne peut se passer de la présence d'enfants de toutes religions, des deux sexes, de nombreuses cultures et de toutes les classes sociales, car elle ne saurait sans cela être un « lieu de vie et d'expérience ». Hentig précise que son école doit accueillir tous les enfants de la zone concernée et que si la composition de la population locale n'est pas assez diversifiée, il faut intervenir pour que la communauté puisse se constituer sur une base pluraliste. Cette conception de l'école répond chez Hentig à des préoccupations non seulement pédagogiques, mais aussi démocratiques.

#### L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE ET DÉMOCRATIQUE

L'État-nation issu de la Révolution française a pris la forme d'une république conçue comme une et indivisible, toute distinction de religion, de classe, de culture et de sexe étant rejetée et renvoyée au domaine privé. Tout Français, qu'il fût catholique ou protestant, fermier ou valet de ferme, breton ou basque, était d'abord et avant tout citoyen de la République. L'école de la République ne pouvait donc être que publique, universelle, laïque et nationale, refusant toute distinction de confession, de culture et de classe sociale. L'école était « républicaine » parce que tous les organismes gérés par l'État devaient obéir aux principes républicains.

Après la révolution de 1918, l'Allemagne devint à son tour une république. Quoi de plus naturel, à partir de ce moment, que de considérer l'école comme une institution nationale, publique, non confessionnelle et universelle ? Mais la révolution allemande n'alla pas si loin, et la République de Weimar accepta un certain nombre de compromis, qui eurent pour effet de limiter le caractère public et laïc de l'école. Mais elle n'en restait pas moins démocratique, en ce sens que le pouvoir de l'État devait émaner du peuple. Pour atteindre cet objectif, les démocraties représentatives ont élaboré la règle majoritaire, en vertu de laquelle le gouvernement est



exercé par une majorité élue périodiquement pour une durée limitée. Mais que se passe-t-il si la majorité des électeurs se trompe dans ses choix ? L'« éducation à la démocratie » se présentait comme le moyen de garantir en permanence l'exercice de la démocratie sur la base d'élections régulières. Et la meilleure manière d'assurer l'« éducation à la démocratie » n'était-elle pas d'organiser les écoles elles-mêmes selon les principes démocratiques ? Comme l'a noté John Dewey, seule l'« école pour tous » est en mesure de garantir une éducation démocratique, car seul ce type d'école peut apporter les expériences nécessaires à la vie en démocratie<sup>12</sup>. D'une manière générale, le système d'enseignement aux États-Unis ressemblait au système français par son caractère public et laïc ; mais contrairement aux écoles françaises, gérées par l'État, les écoles de ce pays dépendaient des autorités démocratiques locales et, si la mixité et l'intégration religieuse et culturelle y étaient la règle, elles pratiquaient la ségrégation raciale.

Si, en Allemagne, les villes et municipalités avaient une longue tradition d'autonomie locale reposant sur des structures d'organisation démocratique et si elles faisaient corps avec « leurs » écoles, le système scolaire n'a jamais connu le même degré de décentralisation dans ce pays qu'aux États-Unis et les écoles du secteur public y ont toujours été gérées par les États. Le paragraphe 1 de l'article 146 de la Constitution de Weimar posait comme principe que, dans un régime républicain et démocratique, les enfants devaient être éduqués et instruits sans considération de sexe ni d'appartenance religieuse, culturelle ou sociale, mais nous avons déjà vu que tel ne fut pas le cas dans la pratique. À l'époque de la République de Weimar, et dans les années de l'immédiat après-guerre en République fédérale, l'« école pour tous » de la démocratie allait demeurer une aspiration plutôt qu'une réalité. En République démocratique allemande, elle prit la forme de l'école polyvalente, fondée sur les principes communistes.

Au cours des années 60 et 70, un fait particulier imprima sa marque sur l'organisation des écoles d'Allemagne de l'Ouest, à savoir la transposition dans le domaine pédagogique du principe de démocratie. On voulut alors démocratiser les écoles suivant le modèle de la représentation paritaire, les élèves, les parents et les enseignants se voyant reconnaître certains droits de participation à la prise de décisions selon des règles inspirées du code des relations du travail. Cela ne voulait pas dire que les écoles devaient être réellement dirigées et gérées par un collectif d'élèves, de parents et d'enseignants : il s'agissait simplement d'en faire un terrain d'exercice pour l'apprentissage de la démocratie par la « démocratie scolaire ». Hartmut von Hentig a reformulé cette idée en se référant au modèle de la cité grecque.

Nous avons besoin d'une éducation à la vie politique. Dans le monde où nous intervenons aujourd'hui comme citoyens, gérer habilement les affaires courantes est devenu chose si difficile qu'il y faut une préparation spécifique dans un cadre artificiel conçu à cette fin : c'est ce que j'appellerais la *polis* scolaire. Il faut avoir d'abord connu et compris les lois fondamentales d'une communauté restreinte que l'on appréhende aisément — les lois de la *res publica*, du *logon didonai*, de la démocratie, l'obligation de transparence générale dans les affaires collectives, en d'autres termes, l'exigence de clarté, de confiance, de fiabilité, de res-

pect entre concitoyens, et, enfin et surtout, de bienveillance et de solidarité entre personnes en général —, pour pouvoir les reconnaître et les observer avec sûreté dans la *polis* au sens large<sup>13</sup>.

Il va sans dire que cette *polis* de l'école, contrairement à la cité grecque, se veut ouverte aux enfants des deux sexes, sans distinction de religion, de culture et d'appartenance sociale.

#### LA PROMOTION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Le paragraphe 1 de l'article 146 de la Constitution de Weimar stipulait que, en dehors de l'orientation professionnelle, le seul critère d'admission dans les différents établissements scolaires devait être « les aptitudes et les aspirations » des élèves. Cela supposait l'existence de divers types d'écoles secondaires, « organiquement » rattachées à un enseignement primaire commun. C'est ainsi que, à l'époque de la République de Weimar et dans les premières années de la République fédérale, les enfants au sortir du primaire, vers l'âge de dix ans, étaient répartis en fonction de leurs résultats scolaires entre les trois types d'établissements secondaires — *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* — ou quatre, en comptant la *Sonderschule*. Mais on se rendit compte, l'expérience se poursuivant, que le critère prétendument neutre des résultats n'était pas indépendant du sexe des élèves ni de leur appartenance religieuse, sociale et culturelle, et qu'il en allait fort différemment, par exemple, pour la fille d'un ouvrier agricole catholique et pour l'héritier protestant d'un fonctionnaire occupant un poste en ville. D'où le but recherché par la politique d'intégration, à savoir encourager les élèves qui réussissaient moins bien. Le motif qui inspirait cette politique était le même que celui de la Cour suprême des États-Unis estimant, dans l'affaire Brown, que l'éducation séparée des enfants noirs et blancs démobilise les jeunes Noirs, qui obtiennent ainsi de moins bons résultats que s'ils fréquentaient des écoles intégrées. À cet égard, les filles, les enfants d'ouvriers, les catholiques et les immigrés étaient les « nègres » de la République fédérale. L'intégration devait encourager ces catégories d'élèves, et en particulier les enfants d'ouvriers.

À la différence de ce qui se passait en RDA avec l'école polyvalente socialiste, l'intégration en République fédérale devait s'effectuer dans « des écoles démocratiques organisées sur la base des résultats », auxquelles on donna également le nom d'écoles « polyvalentes » (*Gesamtschulen*). Tous les enfants avaient accès à ces établissements, mais ils y suivaient des cours distincts, répartis par matières et par niveaux. Les éducateurs espéraient qu'une combinaison de cours homogènes et hétérogènes, quant au niveau, constituerait le meilleur moyen de motiver les élèves faibles, sans pour autant retarder les plus doués. En outre, l'intégration des enfants au sein d'une seule et même « école pour tous » devait contribuer à l'insertion sociale et à l'éducation à la démocratie, conformément aux idéaux pédagogiques de l'école comme « communauté » et de l'école « républicaine ».

Cette hésitation, en matière de promotion de la réussite scolaire, entre intégration et ségrégation devient particulièrement apparente dans le cas des

*Sonderschulen*. À l'égard des élèves inadaptés ou ayant de grosses difficultés d'apprentissage, les politiques appliquées en République fédérale ont connu un total retournement. La tradition pédagogique allemande voulait que les enfants qui ne pouvaient pas suivre l'enseignement primaire et qui freinaient la progression des autres enfants fussent envoyés dans des écoles spéciales (*Hilfsschulen*), qui regroupaient ainsi une sorte d'anti-élite, avec la flétrissure sociale et l'ostracisme que cela impliquait. Avec les réformes de l'enseignement des années 60 et 70, ces écoles spéciales se sont converties en écoles « de soutien » pour les enfants handicapés, dont la prise en charge et l'éducation étaient considérées comme une responsabilité pédagogique spéciale de la société, le mot d'ordre étant « un soutien spécial grâce à un développement séparé ». Les progrès des États sur le plan social et éducatif se mesuraient à leurs *Sonderschulen* : plus le pourcentage d'enfants accueillis dans ces écoles de soutien était élevé, plus la politique éducative de l'État considéré passait pour progressiste.

De 2,2 % en 1960, la proportion des enfants fréquentant les *Sonderschulen* en République fédérale est passée à 5,3 % en 1973, mais avec encore à cette date des différences d'un État à l'autre. Par exemple, le pourcentage des enfants bava-rois qui allaient dans les *Sonderschulen* en 1973 était de 3,8 % contre 7,2 % pour ceux du Schleswig-Holstein. Mais on assista cette année-là à un changement complet d'orientation : le Conseil allemand de l'éducation (*Deutscher Bildungsrat*) pré-senta en effet une proposition « pour l'avancement pédagogique des enfants et jeunes handicapés ou menacés d'un handicap », dans laquelle il recommandait que, « dans la mesure du possible, les enfants handicapés et non handicapés aillent en classe ensemble », avec pour conséquence logique la suppression d'une partie au moins des *Sonderschulen*. Les raisons du Conseil étaient les suivantes :

Pour le Conseil de l'éducation, ce nouveau concept est justifié tout d'abord parce que l'intégration des handicapés dans la société est l'un des premiers devoirs de tout pays démocratique. Le Conseil de l'éducation pense que ce problème, qui se pose aux non-handicapés comme aux handicapés, se résoudra plus facilement si l'on surmonte la tendance du système scolaire à la sélection et au cloisonnement pour donner la priorité à l'enseignement et à l'apprentissage groupés des handicapés et des non-handicapés. Un handicapé que l'on tient à l'écart lorsqu'il est à l'école risque de ne pas s'intégrer une fois adulte<sup>14</sup>.

Ce raisonnement procède moins de la volonté de promouvoir la réussite scolaire dans un cadre rationnellement organisé, qui avait conduit à la création des *Gesamtschulen*, que de la conviction qu'en démocratie nous sommes socialement responsables de nos concitoyens handicapés, en leur qualité aussi bien d'élèves que de futurs adultes appelés à jouer un rôle dans la société. Dans les années 80, les milieux éducatifs dans leur quasi-totalité se sont ralliés à ce point de vue, mais sans que l'idée se généralise encore dans la pratique.

## L'ÉGALITÉ DES CHANCES

La Constitution de l'Allemagne fédérale (*Grundgesetz*) garantit l'égalité d'accès au système scolaire. Nul, lit-on à l'article 3, paragraphe 3, de ce texte, ne doit subir de discrimination du fait de son sexe, de sa religion, de sa langue ou de ses origines. Le paragraphe 1 du même article 3 précise d'ailleurs que tous sont égaux aux yeux de la loi, mais aussi « aux yeux de l'école ». Il n'est, bien sûr, rien dit dans ce paragraphe de l'organisation du système scolaire. C'est en effet à chacun des États qu'il appartient de définir les modalités garantissant l'égalité d'accès pour tous les enfants. Qui dit égalité d'accès ne dit évidemment pas égalité des résultats. Le fait que tous soient égaux devant la loi ne veut pas dire que les connaissances, compétences et attitudes acquises à l'école soient les mêmes pour tous. On observe au contraire des différences considérables et il ne semble pas que l'école fasse grand-chose pour les atténuer.

Telle était du moins, aux États-Unis d'Amérique, la conclusion d'un rapport intitulé *On equality of educational opportunity* [De l'égalité des chances en matière d'éducation], dit rapport Coleman (Mosteller et Moynihan, 1972). L'auteur constatait que, dix ans après le jugement rendu dans l'affaire Brown, la ségrégation raciale existait toujours dans les écoles des États-Unis, que les résultats différaient considérablement selon les races et que pas plus les investissements consentis dans le système scolaire (notamment les dépenses par élève et l'équipement des locaux) que les lois et les programmes n'avaient réussi à éliminer ces différences. En revanche, les résultats de chaque élève étaient d'abord fonction de son milieu familial, de la composition sociale de sa classe et de l'attitude des enseignants. En conséquence, le rapport recommandait de renforcer l'égalité des chances, en s'appuyant sur l'intégration, la compensation et la professionnalisation<sup>15</sup>.

En Allemagne, cette séduisante formule, l'« égalité des chances », ne tarda pas à conquérir tous les milieux politiques, de la « gauche », avec son souci d'égalité, à la « droite », préoccupée d'équité, en passant par les libéraux dont elle satisfaisait l'aspiration à la liberté. Mais que signifiait vraiment cette expression à l'époque, c'est-à-dire dans les années 60 ? L'égalité d'accès à l'éducation était depuis longtemps une réalité au moins formelle ; or, cette égalité d'accès n'entraînait-elle pas automatiquement l'égalité des chances ? Personne ne réclamait l'égalité des résultats, on voulait simplement des chances égales pour chacun, afin que tous aient la possibilité d'obtenir des résultats comparables. Mais comment garantir cette égalité des chances, compte tenu des différences d'ordre individuel et social ? À l'instar des États-Unis, on proposait comme solutions l'intégration (ou, du moins, la flexibilité), la compensation (ou, à défaut, un effort de soutien) et la professionnalisation (ou, à tout le moins, l'amélioration de la formation des enseignants).

La République fédérale, que l'article 20, paragraphe 1, de la *Grundgesetz* définit comme un État fédéral social et démocratique, rejette officiellement tous les critères traditionnels de répartition du pouvoir et des richesses — et en particulier l'origine sociale, l'appartenance religieuse ou politique, le sexe, l'éducation bour-

geoise ou l'argent. Même si ces considérations avaient conservé leur importance dans la pratique, on ne pouvait plus les invoquer officiellement pour justifier sa position sociale. Désormais, tout se passait comme si les seuls critères d'appréciation suffisamment objectifs étaient la réussite dans les études ou la profession. Dès 1961, Schelsky décrivait d'ailleurs l'école comme « un mécanisme de répartition des chances sociales »<sup>16</sup> ; cette définition semblait à présent devenir réalité — encore fallait-il que ces chances fussent également réparties à l'école et par l'école.

On pourrait comparer cette démarche à une épreuve de course à pied où l'on fait partir tous les coureurs, qu'ils soient rapides ou lents, de la même ligne de départ, alors que chacun sait pertinemment qu'ils n'atteindront pas en même temps la ligne d'arrivée. L'égalité des chances était donc d'abord et avant tout une condition préalable aux efforts d'intégration ; elle n'avait que peu ou pas de rapport avec la question de savoir comment y réussir — comme on va le voir ci-après.

## L'intégration : expériences et résultats

L'histoire du système d'enseignement en République fédérale d'Allemagne est donc marquée par une volonté d'intégration qui a abouti à supprimer dans une grande mesure, tant en fait qu'en droit, la séparation officielle des élèves en fonction de la religion, du sexe, de la culture et de l'appartenance sociale — si l'on excepte le maintien des trois filières de l'enseignement secondaire et la *Sonderschule* (voir plus haut). On peut toutefois se demander si les objectifs visés par ces mesures juridiques et politiques d'intégration ont été atteints. Étant donné le nombre des enquêtes et rapports où l'on peut trouver des informations détaillées sur ce point, je me bornerai à quelques constatations.

### LA RELIGION

Alors que, en 1931-1932, 85 % des élèves de l'enseignement primaire de l'Empire allemand fréquentaient des écoles strictement confessionnelles, les établissements de ce type n'accueillent plus aujourd'hui qu'un très faible pourcentage des effectifs, et cela dans deux États seulement sur seize. L'afflux d'immigrants par vagues successives en République fédérale a aussi contribué à faire du principe d'intégration prévu par la loi une réalité. Il y a vingt ans maintenant que la Cour constitutionnelle d'Allemagne de l'Ouest (*Bundesverfassungsgericht*) a adopté ses décisions sur la structure confessionnelle du système scolaire, par lesquelles elle mettait fin aux controverses relatives aux politiques d'intégration en matière d'éducation. Aujourd'hui, chaque État peut indifféremment ouvrir et financer des écoles confessionnelles, à condition que celles-ci respectent les principes d'ouverture et de tolérance des écoles « communes », à condition qu'elles offrent à leurs élèves la possibilité d'exprimer leurs convictions religieuses, par exemple, en autorisant la prière à l'école<sup>17</sup>.

En ce qui concerne la religion chrétienne, les objectifs d'intégration sont atteints. L'école est effectivement devenue, pour les enfants catholiques et protes-

tants, une communauté au sein de laquelle ils découvrent le monde ensemble — dans la mesure où l'école est encore capable de proposer des expériences communautaires. Aujourd'hui, on compte des parents catholiques et protestants dans tous les partis démocratiques, et les membres de toutes les confessions sont censés respecter les règles de la démocratie. S'il subsiste des différences entre élèves catholiques et protestants en matière de réussite scolaire, elles ne sont pas assez prononcées pour apparaître dans les statistiques. L'égalité des chances entre enfants protestants et catholiques semble donc acquise dans le domaine de l'éducation. Reste à savoir si c'est là vraiment le résultat de la politique d'intégration ou si ce n'est pas plutôt cette politique elle-même qui est le produit de la sécularisation générale de la vie publique en République fédérale.

#### LE SEXE

En République fédérale d'Allemagne, la mixité de l'enseignement était généralement considérée comme naturelle et allant de soi quand, vers la fin des années 70 et le début des années 80, la question fut de nouveau soulevée par les mouvements féministes. L'expérience avait montré que certains des objectifs visés par ce type d'éducation avaient été atteints, voire dépassés, tandis que d'autres ne s'étaient pas réalisés. Bien que censées être des lieux « de vie et d'expérience en commun » pour les deux sexes, les écoles n'avaient pas empêché le développement d'attitudes conformes aux rôles traditionnels de l'homme et de la femme, elles l'avaient même, à certains égards, favorisé.

L'égalité démocratique entre les hommes et les femmes, dont la mixité de l'enseignement constitue la base, n'a jamais été mise en question en République fédérale. L'un des résultats de cette politique égalitaire est que l'on compte généralement davantage de filles que de garçons dans les établissements d'enseignement secondaire. En revanche, au niveau des programmes, on retrouve les clivages, les garçons s'orientant vers les mathématiques et les disciplines techniques, les filles vers les lettres. On les retrouve aussi au stade de l'entrée à l'université. Le choix de la profession reste lié au sexe, ce qui favorise les garçons au détriment des filles. C'est pourquoi, malgré des décennies d'enseignement mixte, on ne saurait parler d'une complète égalité des chances, dès lors qu'on entend par là non seulement l'égalité d'accès à l'éducation, mais aussi l'égalité des chances sur le plan professionnel.

#### L'ORIGINE SOCIALE

La multiplication des établissements d'enseignement secondaire et l'assouplissement du système ont modifié la composition sociale des effectifs : la sélectivité sociale n'a pas complètement disparu, mais elle s'est considérablement atténuée. Il n'en reste pas moins que le pourcentage d'élèves des classes les plus modestes (et en particulier d'étrangers) qui accèdent au *Gymnasium* et à l'université reste très faible par rapport à l'ensemble de la population. Dans la tranche d'âge des

13-14 ans, seuls 10 % environ des enfants de travailleurs manuels vont au *Gymnasium*, contre 90 % pour les enfants de travailleurs indépendants diplômés d'une université. Seulement 1 ou 2 % des enfants de manœuvres accèdent à l'université, contre 80 % des enfants de fonctionnaires titulaires du diplôme de fin d'études secondaires. Quant aux élèves étrangers, qui représentent 11 % du total des effectifs scolaires, ils ne sont que 5 % au *Gymnasium*, alors que leur pourcentage est de 20 %, soit quatre fois plus, à la *Hauptschule*<sup>18</sup>.

Les sociologues de l'éducation travaillent toujours sur des modèles comportant des classes définies par le revenu et le niveau d'éducation des parents, mais il est généralement admis que ces modèles ne donnent pas une image fidèle de la réalité sociale. L'intégration et l'expansion des écoles ont transformé celles-ci en « communautés » au sein desquelles on observe des différences non pas de classe, mais « d'environnement social ». L'égalité démocratique de tous les citoyens va de soi ; l'admission dans les différents types d'établissements scolaires dépend uniquement des résultats attestés de l'élève, non de son origine sociale. Mais le niveau des jeunes au sortir de l'école montre bien que l'égalité d'accès n'entraîne nullement l'égalité des résultats. C'est pourquoi on ne peut prétendre actuellement que la promesse d'égalité des chances sociales ait été tenue. Cela est vrai en particulier si l'on considère l'isolement persistant de ceux des élèves des *Sonderschulen* qui sont considérés comme ayant des difficultés d'apprentissage, et dont la plupart sont issus de la « classe » dite sociale « sans accès à l'éducation et à la culture ».

#### LA CULTURE

Pendant longtemps, la question d'une éducation et d'une instruction séparées pour les minorités culturelles ne s'est pas posée en République fédérale d'Allemagne, pour la simple raison que ces minorités n'existaient pas. Les minorités flamande, néerlandaise, danoise, sorabe, polonaise ou tchèque qui vivaient dans le pays du temps de la République de Weimar avaient tout simplement disparu. Le problème des minorités culturelles ne s'est posé à nouveau que dans les années 60, avec l'arrivée massive de travailleurs migrants, originaires notamment du sud de l'Europe et de Turquie. Le phénomène est resté longtemps inaperçu, dans la mesure où les travailleurs migrants s'assimilaient délibérément à la majorité ou bien parce que, effectuant une sorte de rotation, ils retournaient dans leurs pays d'origine, pour laisser la place à d'autres. Mais, aujourd'hui, la moitié d'entre eux vit en Allemagne depuis plus de dix ans et certains sont même des immigrés de la seconde génération.

Pourtant, on ne voit toujours pas d'« écoles pour étrangers » en Allemagne ; on y trouve simplement des cours collectifs temporaires d'enseignement de l'allemand à des effectifs d'une ou de plusieurs nationalités, dont ils sont destinés à favoriser l'intégration. Mais cette politique résolument intégrationniste de l'éducation ne parvient pas à réaliser ses objectifs. Les Allemands et les étrangers ont beau fréquenter les mêmes écoles, celles-ci ne constituent pas une « communauté » à leurs yeux. D'ailleurs, une « école républicaine et démocratique » composée

d'élèves allemands et étrangers est impensable, ne serait-ce que parce que les étrangers n'ont pas le droit de vote en République fédérale — même s'il est question que les ressortissants de l'Union européenne soient désormais autorisés à voter aux élections locales. En ce qui concerne la réussite scolaire, on constate que le pourcentage d'élèves étrangers dans les établissements du second degré est en augmentation, mais il est évident qu'il ne correspond en rien à la part que la population immigrée représente par rapport à l'ensemble de la population. L'intégration scolaire des étrangers ne signifie nullement qu'ils bénéficient des mêmes chances d'accès que les jeunes Allemands. Ils restent sous-représentés dans l'enseignement secondaire et, en réalité, ils ne bénéficient pas de l'égalité des chances.

On peut dire en résumé que les objectifs intégrationnistes des politiques éducatives en République fédérale ont été atteints en matière d'éducation à la démocratie, et peut-être même de création d'espaces communautaires, mais que l'effort d'intégration n'a pas permis d'améliorer la situation en matière de réussite scolaire et d'égalité des chances.

## **Après l'intégration : tendances nouvelles et raisons poussant à la ségrégation**

L'« intégration », ce grand mot de ralliement du mouvement de réforme de l'éducation dans les années 60 et 70, a beaucoup perdu de sa séduction et de sa force de persuasion. Au cours des années 80, des forces conservatrices, dissidentes et contestataires, sont entrées en jeu, freinant les efforts d'intégration, établissant des barrières et des priorités nouvelles, et mettant en lumière une résurgence des tendances ségrégationnistes en matière d'éducation.

### **LES NOUVELLES RELIGIONS**

À l'heure actuelle, des écoles confessionnelles fonctionnent encore dans deux États de la République fédérale et rien de précis n'est fait pour les intégrer au système scolaire général. Ordinairement, l'instruction religieuse, dans les écoles « communes » chrétiennes, est organisée par confession. Les expériences d'éducation religieuse interconfessionnelle, du type tenté, par exemple, au Brandebourg, en sont encore à leurs débuts. D'un côté, il est fréquent que les parents retirent leurs enfants des cours d'instruction religieuse ou ne les y inscrivent pas, parce que — comme la plupart des habitants de l'ex-RDA — ils sont sans appartenance religieuse, ou que les enfants en âge de décider eux-mêmes préfèrent suivre les cours dits d'« éducation éthique ». De l'autre, on voit apparaître de nouvelles tendances religieuses — dans les religions dites de jeunesse en particulier — qui se traduisent pas des tentatives de création d'écoles. C'est notamment le cas de mouvements chrétiens fondamentalistes comme le mouvement piétiste August-Hermann-Francke, ou des mouvements panthéistes, qui ne se réclament d'aucune religion en particulier, mais veulent favoriser le renforcement de l'identité dans toutes les religions, comme l'Église de scientologie. Enfin, il existe actuellement un fort courant



musulman attesté par la présence d'« écoles coraniques ». Comme la Constitution allemande ne prévoit pas l'existence d'écoles relevant de mouvements de ce type, ou autres, au sein du système scolaire public, ces établissements sont renvoyés au secteur privé, et la question de savoir s'ils sont constitutionnels et si leurs objectifs pédagogiques sont comparables à ceux des autres établissements n'est pas sans soulever des controverses d'ordre juridique.

#### L'ÉDUCATION DES FILLES

Bien qu'elle soit désormais la règle dans l'ensemble du système d'enseignement public (et dans la plupart des établissements privés), la mixité fait depuis quelque temps déjà l'objet d'attaques de la part des milieux à la fois conservateurs et féministes. Les conservateurs estiment que l'enseignement mixte apprend surtout aux filles à exercer un métier plutôt qu'à s'occuper d'un foyer et d'une famille. C'est pourquoi ils exigent une « nouvelle » (en fait, ancienne) forme d'éducation séparée pour les filles. Les critiques féministes considèrent, quant à elles, que les filles sont toujours défavorisées ; à leurs yeux, la mixité n'enseigne pas l'égalité des sexes, mais aurait plutôt tendance à accentuer l'infériorité des filles par rapport aux garçons. Les féministes « dures » ne sont d'ailleurs pas les seules à réclamer une nouvelle forme de mixité ou un retour au moins partiel à une forme d'éducation séparée pour les filles. Leur principale revendication est l'enseignement séparé de certaines matières telles que les sciences physiques et naturelles. Dans certains États — par exemple, le Schleswig-Holstein et la Rhénanie du Nord-Westphalie —, des expériences en ce sens sont déjà en cours.

#### L'ÉDUCATION PLURICULTURELLE

L'évolution vers une société pluriculturelle n'est pas aussi avancée en Allemagne qu'aux États-Unis d'Amérique. Aux États-Unis, depuis quelque temps déjà, le règne du modèle culturel occidental à l'école, la question de la langue d'enseignement et la ségrégation des écoles soulèvent de vives controverses. D'un côté, les partisans du libéralisme politique font valoir que la culture des États-Unis est en elle-même pluraliste et pluriculturelle<sup>19</sup> ; de l'autre, les défenseurs de l'identité et de l'autonomie ethniques voudraient voir réaffirmer le principe de « l'égalité séparée »<sup>20</sup>.

Dans le système scolaire allemand, c'est toujours l'idéal intégrationniste qui prévaut, avec le désir de voir la notion d'éducation pluriculturelle solidement enracinée dans des écoles publiques intégrées. Mais des tendances ségrégationnistes sont sensibles à divers niveaux. Dans certaines *Hauptschulen*, au cœur des villes allemandes, les enfants d'immigrés forment une majorité, même s'il s'agit en général d'une mosaïque de nationalités sans homogénéité culturelle. Certains États offrent, pour des périodes limitées, des cours collectifs regroupant, sur une base nationale ou pluriculturelle, les élèves qui ne parlent pas assez bien l'allemand pour suivre l'enseignement ordinaire, mais il s'agit en l'occurrence de les préparer à

s'intégrer (ou à la « rotation »). La langue maternelle des élèves étrangers est enseignée comme « langue étrangère » dans les écoles publiques de certains États. Des initiatives sont prises, par ailleurs, pour offrir des cours d'instruction religieuse aux enfants non chrétiens, aux musulmans par exemple. Certains parents refusent que leurs filles participent à certaines activités mixtes, comme l'éducation physique ou la natation. Des efforts sont faits pour fonder des écoles pluriculturelles à l'intention des enfants étrangers. Des écoles coraniques se créent et sont tolérées par les communautés religieuses, n'étant pas considérées comme des écoles. On observe, en somme, de nombreux courants qui vont dans le sens d'un éclatement pluriculturel, et il est presque impossible, à l'heure actuelle, de dire à quoi cela aboutira.

Bien que les tendances à la ségrégation au sein du système scolaire allemand aient été jusqu'ici assez limitées, on s'aperçoit à présent que les quatre principes sur lesquels reposaient les tentatives d'intégration des années 60 et 70 ne sont plus aussi incontestés et évidents qu'ils paraissaient l'être à l'époque. Nous ne parlons plus aussi volontiers de l'école comme d'une « communauté » et de l'image en réduction de la « communauté nationale ». C'est que la « communauté nationale » est devenue une « société pluraliste » où l'accent est mis sur les divergences d'intérêts de ses composantes et leur caractère partiellement insurmontable.

La conception que l'on a aujourd'hui de la démocratie est non plus nationale et unitaire, mais individualiste et pluraliste, et la finalité du processus démocratique est moins d'exprimer la volonté unanime d'un peuple que de rendre justice à la diversité de ses intérêts tout en permettant à ceux-ci de trouver un équilibre. La promotion de la réussite scolaire supposait que l'on fût d'accord sur le contenu même de cette dernière et que l'on disposât d'une norme culturelle, issue de la tradition objet de consensus, sur laquelle asseoir les programmes scolaires. Or certains aujourd'hui placent la préservation d'une identité distinctive indépendante avant une réussite mesurée selon des normes déterminées. Mais le plus important est sans doute la remise en cause du principe d'égalité. Il semblerait que l'on n'attende plus aujourd'hui de l'école qu'elle efface ou atténue les inégalités sociales existantes en garantissant l'égalité des chances. L'égalité potentielle des résultats a cessé apparemment d'être l'objectif ou le critère en fonction duquel se mesure la qualité d'un système d'enseignement en démocratie, comme si la diversité culturelle prenait peu à peu le pas sur l'égalité sociale. Le mot d'ordre serait-il à présent : « Séparés, inégaux et divers »<sup>21</sup> ?

## Notes

1. *Plessy v. Ferguson* [Plessy contre Ferguson] 163 U.S. 537.
2. *Brown v. Board of Education* [Brown contre Conseil d'établissement] 347 U.S. 483.
3. Wilkinson, *From Brown to Bakke* [De Brown à Bakke], 1979 ; Jencks, *Inequality* [Inégalité], 1972 ; cf. aussi note 4.
4. Résumé de Coleman, *Equality and achievement in education* [Égalité et résultats en éducation], 1990.
5. C'est la conclusion de Herrnstein et Murray, dans *The bell curve* [La courbe en forme de cloche], 1994.

6. C'est la thèse de Sowell, dans *Race and culture* [Race et culture], 1994.
7. Voir, toutefois, l'attaque lancée contre les politiques multiculturelles par Schlesinger Jr. dans *The disuniting of America* [La désunification de l'Amérique], 1992.
8. Cette théorie très germanique de l'État, élaborée à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à partir des modèles de l'Antiquité, s'est rapidement répandue dans tous les milieux universitaires. Voir Otto von Giercke, *Das Wesen menschlicher Verbände* [L'essence des communautés humaines], 1902. Ces thèses sont très peu connues hors d'Allemagne.
9. C'est la raison pour laquelle les droits fondamentaux reconnus aux citoyens par la Constitution de Weimar étaient mis au service de la communauté ; par exemple, la propriété devait servir au « bien commun » (article 153). Le fait que le régime national-socialiste ait récupéré et exploité abusivement la notion de communauté n'a pas à intervenir ici.
10. C'est ainsi que l'article 148 de la Constitution de Weimar met l'éducation morale, le civisme ainsi que l'efficacité personnelle et professionnelle au service du « peuple allemand » et de la « réconciliation entre les nations ».
11. Hentig, *Die Schule neu denken* [Repenser l'école], 1993.
12. Dewey, *Democracy and education* [Démocratie et éducation], 1916 ; Dewey, *Experience and education* [Expérience et éducation], 1938.
13. Hentig, *Die Schule neu denken*, 1993, p. 181.
14. Deutscher Bildungsrat, *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* [Sur le soutien éducatif des enfants et des jeunes handicapés ou menacés de handicap], 1973, p. 16.
15. Pour une interprétation du rapport dans son contexte, voir Mosteller et Moynihan, *On equality of education and opportunity* [De l'égalité des chances en matière d'éducation], 1972.
16. Schelsky, *Anpassung oder Widerstand* [Adaptation ou résistance], 1961.
17. *Bundesverfassungsgericht* [La Cour constitutionnelle fédérale], vol. 41, p. 29, 65, 88 ; vol. 52, p. 223.
18. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [Le système d'enseignement en République fédérale d'Allemagne], 1994, p. 377, 511 et 643.
19. Schlesinger Jr., *The disuniting of America*, 1992.
20. Sowell, *Race and culture*, 1994.
21. L'exemple de l'Allemagne illustre la tendance générale à la globalisation et en même temps à la régionalisation et au cloisonnement. Cette tendance a été étudiée lors d'une conférence internationale (Berlin, 1993) sur la prise de décisions en matière d'éducation dans une société ouverte, dont le compte rendu doit être publié en 1995 par Fuessel, Richter et Roeder dans *Regulating pluralism in education* [Régler le pluralisme en matière d'éducation], Berkeley, University of California Press.

## Références

- Coleman, J. 1990. *Equality and achievement in education* [Égalité et résultats en matière d'éducation]. Boulder, Westview Press. 340 p.
- Constitution de Weimar. *Reichsgesetzblatt* [La loi fondamentale de l'État]. 1919, p. 1383.
- Deutscher Bildungsrat. 1973. *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* [Sur le soutien éducatif des enfants et des jeunes handicapés ou menacés de handicap]. Bonn, Bundesdruckerei. 177 p.

- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. Paru en français sous le titre *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990.
- . 1938. *Experience and education* [Expérience et éducation]. New York, Collier Books. 91 p.
- Hentig, H. von. 1993. *Die Schule neu denken* [Repenser l'école]. Munich/Vienne, Carl Hanser Verlag. 267 p.
- Herrnstein, R. J. ; Murray, C. 1994. *The bell curve* [La courbe en forme de cloche]. New York, The Free Press. 845 p.
- Jencks, C. 1972. *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America* [L'inégalité : réévaluation de l'effet de la famille et de sa scolarisation en Amérique]. New York, Basic Books. 399 p.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. 1994. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [Le système d'enseignement en République fédérale d'Allemagne]. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag. 843 p.
- Mosteller, F. ; Moynihan, D. P. (dir. publ.). 1972. *On equality of educational opportunity* [De l'égalité des chances en matière d'éducation]. New York, Vintage Books. 570 p.
- Schelsky, H. 1961. *Anpassung oder Widerstand ? Soziologische Bedenken zur Schulreform* [Adaptation ou résistance ? Réflexion sociologique sur la réforme de l'enseignement]. Heidelberg, Quelle & Meyer. 187 p.
- Schlesinger, A. Jr. 1992. *The disuniting of America* [La désunification de l'Amérique]. New York, Norton. 160 p.
- Sowell, T. 1994. *Race and culture. A world view* [Race et culture : une vue mondiale]. New York, Basic Books. 331 p.
- Wilkinson, J. H. III. 1979. *From Brown to Bakke. The Supreme Court and school integration : 1954-1978* [De Brown à Bakke : la Cour suprême et l'intégration scolaire, 1954-1978]. New York, Oxford University Press. 368 p.

---

# LA DISQUALIFICATION SOCIALE

---

## DES SANS-DIPLÔME

---

*Françoise Battagliola*

---

### Introduction

Depuis une quinzaine d'années, la notion d'exclusion<sup>1</sup> cherche à cerner les phénomènes sociaux inédits engendrés par les mutations profondes qui secouent les sociétés occidentales depuis les années 80. Contrairement aux approches classiques de la pauvreté, celles de l'exclusion ne se limitent pas à la prise en compte de la seule dimension économique : le niveau culturel, le rapport au marché du travail, l'importance des réseaux relationnels, voire l'identité vécue, concourent à l'intégration ou à l'exclusion sociale. Multidimensionnelles, ces approches permettent également de saisir la diversité des trajectoires sociales et les dynamiques à travers lesquelles se constituent les processus qui mènent à l'intégration ou à l'exclusion.

En phase de transition, les jeunes apparaissent particulièrement vulnérables. La jeunesse se définit en effet moins par l'appartenance à une classe d'âge que comme une période de la trajectoire biographique au cours de laquelle sont franchies différentes étapes : la fin de la scolarité et l'insertion dans l'emploi, le départ du domicile parental, la formation du couple et la constitution d'une famille. Même si tous ne franchissent pas toutes ces étapes, elles jalonnent le chemin vers l'autonomie propre au statut d'adulte et l'indépendance financière constitue un moment clé de ce parcours.

---

*Françoise Battagliola (France)*

Chargée de recherche au Centre de sociologie urbaine du CNRS. Travaille plus particulièrement sur le passage de la jeunesse à l'âge adulte, les différences entre filles et garçons et les rapports entre les sexes, thèmes sur lesquels elle a publié de nombreux articles dans diverses revues scientifiques. Cosignataire du récent (1995) *De la jeunesse à l'âge adulte : itinéraires et facteurs de précarisation*, nous lui devons un ouvrage, *La fin du mariage ? Jeunes couples des années 80*, paru en 1988.

Cet article se propose de mettre au jour les facteurs susceptibles de fragiliser les itinéraires de passage de la jeunesse à l'âge adulte, au premier plan desquels se situent l'absence de certification scolaire monnayable sur le marché du travail et la disqualification sociale des sans-diplôme.

## Allongement de la scolarité et précarité des faiblement diplômés

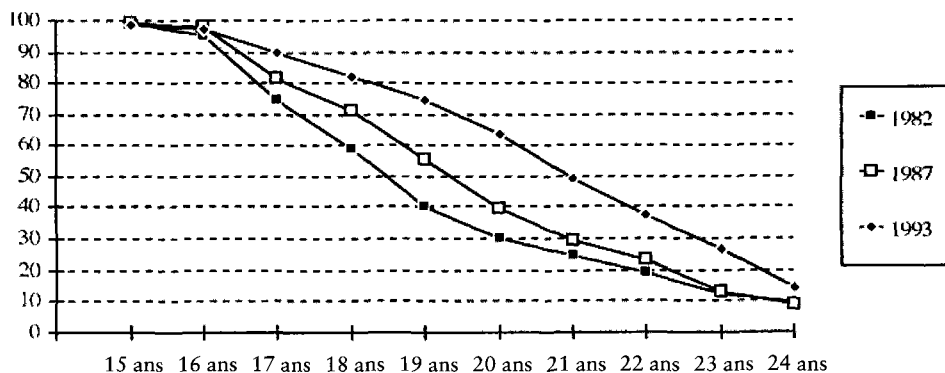
Les transformations socio-économiques intervenues au cours de ces quinze dernières années ont profondément modifié les modes de passage à l'âge adulte et se sont traduites par des risques accrus de précarité affectant une partie des jeunes : les moins diplômés d'entre eux et ceux qui sont d'origine populaire sont les plus vulnérables et, d'une façon générale, les filles encore plus que les garçons.

### UNE BAISSSE RELATIVE DES PEU DIPLÔMÉS À LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

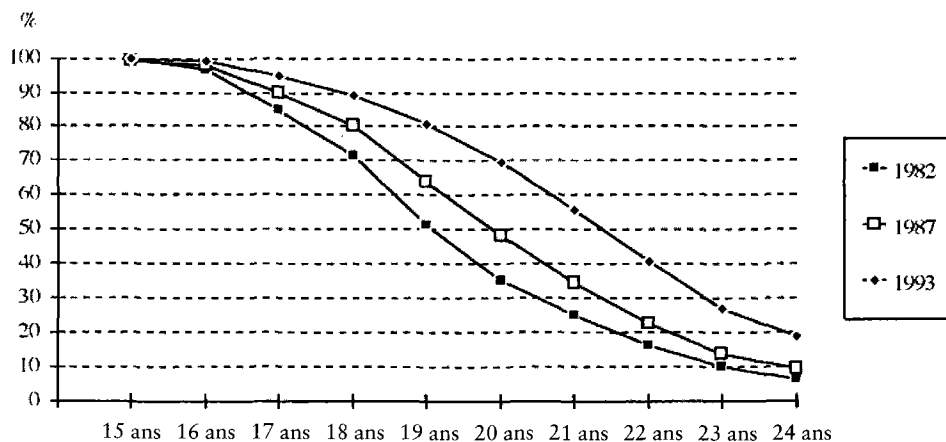
La prolongation de la scolarité a constitué un fait particulièrement marquant. Elle a profité aux jeunes de tous les milieux sociaux et s'est avérée particulièrement accentuée chez les jeunes filles (voir graphiques 1 et 2)<sup>2</sup>. Cependant, si le niveau de formation des jeunes sortant du système scolaire s'est élevé, la proportion de ceux qui ont un niveau très faible de diplôme<sup>3</sup> demeure relativement importante : elle passe de 39 % en 1983 à 35 % en 1987, pour atteindre 20 % en 1992. Les différences entre les sexes sont très importantes puisque, en 1992, 24 % des garçons mais seulement 15,5 % des filles sont sortis de l'école avec seulement ce faible niveau. En outre, la proportion des plus mal lotis, ceux qui sont sortis sans aucun diplôme de l'école autour de seize ans, âge de la fin de la scolarité obligatoire, ne régresse que faiblement, passant de 14,5 % en 1983 à près de 10 % en 1992<sup>4</sup>.

GRAPHIQUE 1. Proportion de jeunes gens scolarisés entre 15 et 24 ans, en 1982, 1987, 1993

#### A. Garçons



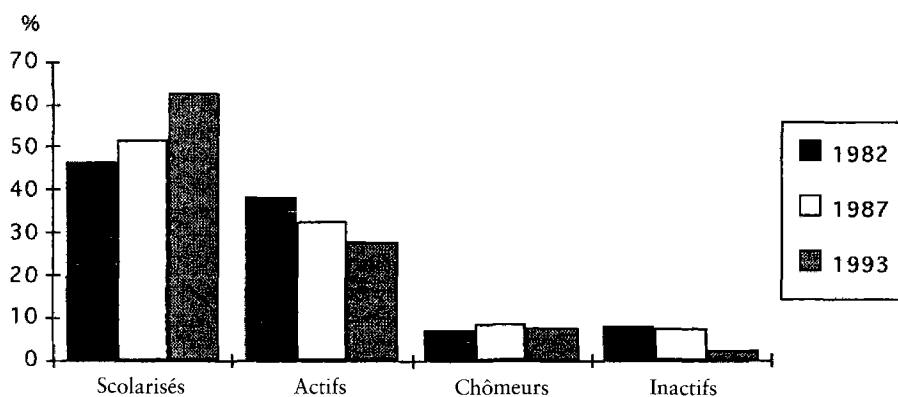
B. Filles



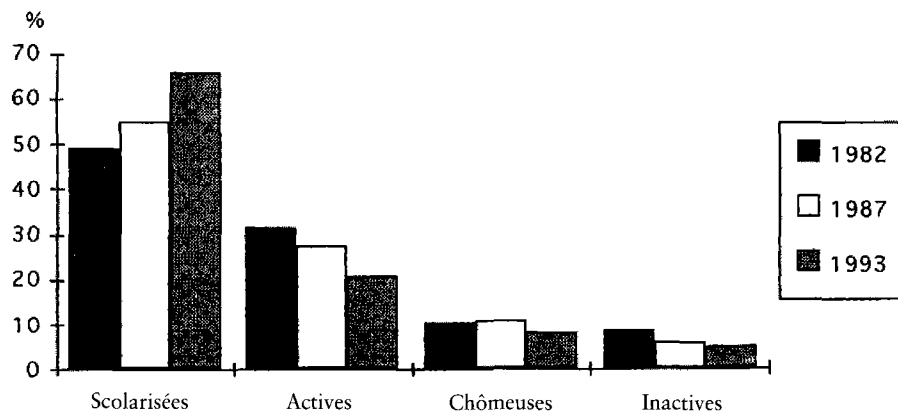
Source : INSEE, *Enquêtes emploi*.

GRAPHIQUE 2. Jeunes gens de 15 à 24 ans, selon la catégorie d'activité en 1982, 1987, 1993

A. Garçons



B. Filles



Source : INSEE, *Enquêtes emploi*.

DES DIFFICULTÉS ACCRUES D'INSERTION SUR LE MARCHÉ  
DU TRAVAIL*Le chômage*

Du fait de l'allongement de la scolarité, la population active diminue parmi les 15-24 ans. Il en résulte que la proportion de chômeurs (au sens du Bureau international du travail — BIT) dans cette tranche d'âge demeure globalement stable. En revanche, le taux de chômage parmi les actifs augmente de façon considérable comme le montre le tableau 1. En outre, le chômage de plus d'un an tend à s'accroître ces dernières années parmi les actifs : il concerne désormais 19 % des hommes et 21,5 % des femmes de 15 à 24 ans.

TABLEAU 1. Taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans, en 1982, 1987, 1993\*

|      | Hommes | Femmes | Ensemble |
|------|--------|--------|----------|
| 1982 | 15,6   | 25,1   | 20,2     |
| 1987 | 20,7   | 28,5   | 24,5     |
| 1993 | 21,5   | 28,4   | 24,6     |

\* Chômage au sens du BIT, rapport des chômeurs aux actifs de la tranche d'âge

Source : INSEE, *Enquêtes emploi*.

Le taux de chômage (parmi les actifs) est d'autant plus accentué que le niveau de diplôme est faible (voir le tableau 2). On assiste donc à une tendance à la mise à l'écart du marché du travail des jeunes sortis tôt de l'école, peu diplômés. Cette tendance est particulièrement accentuée chez les jeunes filles. Ainsi, trente-trois mois après leur sortie de l'école (entre 1983 et 1986), 55 % des filles sans diplôme sont restées plus d'un an au chômage et 22 % n'ont pas obtenu le moindre emploi, contre respectivement 37 et 7 % de leurs homologues masculins<sup>5</sup>. La dégradation de l'insertion professionnelle a également fortement affecté les filles munies de diplômes professionnels courts : le Brevet d'études primaires (BEP), le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP). En effet, dans le secteur tertiaire, fortement féminisé, la concurrence est très forte entre diplômées et non-diplômées, ce qui entraîne une dévaluation en chaîne des diplômes.

*Dégradation du marché des emplois d'exécution et rôle des mesures publiques d'aide à l'emploi des jeunes*

Entre la sortie de l'école et l'obtention d'un emploi stable (c'est-à-dire sur contrat à durée indéterminée et à temps choisi), une période transitoire tend à se généraliser, marquée notamment par les mesures publiques visant à l'insertion professionnelle des jeunes.

La sélectivité du marché du travail s'est fortement accentuée du fait de l'importance croissante prise par le diplôme à l'embauche, y compris pour les postes de travail peu ou pas qualifiés. Ce phénomène a affecté particulièrement le secteur



TABLEAU 2. Chômeurs de 15 à 24 ans selon le niveau de diplôme en 1993\*

| Diplôme  | Hommes | Femmes | Ensemble |
|--|--------|--------|----------|
| Non déclaré, aucun diplôme, CEP                        | 34,6   | 44,4   | 38,5     |
| Brevet d'études du 1 <sup>er</sup> cycle (BEPC)        | 21,6   | 32,9   | 26,9     |
| CAP, BEP, autre diplôme de ce niveau                   | 19,7   | 28,9   | 23,5     |
| Baccalauréat, Brevet professionnel ou autre            | 17,6   | 25,6   | 22,1     |
| 1 <sup>er</sup> cycle universitaire                    | 11,7   | 13,6   | 12,7     |
| BTS, DUT, Diplôme paramédical ou social                |        |        |          |
| 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles universitaires | 8,6    | 18,5   | 14,3     |
| Diplôme d'une grande école d'ingénieur                 |        |        |          |
| En cours d'études initiales                            | 6,4    | 11,5   | 8,7      |
| Total  | 21,3   | 28,4   | 24,6     |

\* Chômeurs au sens du BIT.

Source : INSEE, *Enquêtes emploi* 1993.

GRAPHIQUE 3. Mesures adoptées par le Gouvernement français pour aider les jeunes à s'insérer dans le marché du travail

Les mesures « jeunes » regroupent les formules suivantes :

- L'emploi aidé dans le secteur marchand : les stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP), les contrats d'adaptation et les contrats de qualification.
- L'emploi aidé du secteur non marchand : les travaux d'utilité collective (TUC) remplacés en 1989 par les contrats emploi-solidarité (CES).
- Les stages de formation en alternance.
- Depuis 1989, le crédit-formation individualisé jeunes (CFI). Ce dispositif vise à favoriser l'acquisition d'une qualification. Il cherche à coordonner l'usage des mesures existantes dans le cadre de parcours personnalisés. Pour une majorité, il débouche sur une entrée en formation alternée, travail/formation.

tertiaire, un peu moins le secteur industriel. Mais, au total, c'est l'ensemble des emplois d'exécution aussi bien salariés que non salariés qui se sont raréfiés : par exemple, entre 1982 et 1990, on enregistre une diminution de 6 % des emplois ouvriers occupés par les hommes et de 8 % de ceux occupés par les femmes<sup>6</sup>. Les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes ont été mises en place pour tenter de limiter ces difficultés. Aussi est-ce avant tout l'allongement des durées de passage par ces mesures qui a limité la croissance de l'éviction des jeunes sans qualification du monde du travail. L'« emploi aidé » a occupé en moyenne dix des trente premiers mois d'insertion chez les filles sorties de l'école en 1989 ; la moitié d'entre elles est passée par au moins une de ces mesures. Parmi les garçons, ce sont essentiellement les sans-qualification qui ont eu recours à ces mesures. Ces derniers ont bénéficié un peu plus que les jeunes filles de la légère reprise économique, mais surtout en profitant du développement de l'emploi précaire<sup>7</sup>.

### *Le développement de la précarité et du sous-emploi*

En même temps que les mesures publiques visant à favoriser l'intégration des jeunes dans le monde du travail se développent la précarité et le sous-emploi : contrat à durée déterminée, intérim, temps partiel imposé à l'embauche. Dans les

secteurs du commerce ou des services aux particuliers, les créations d'emplois non négligeables (60 000 emplois masculins, 210 000 emplois féminins entre 1982 et 1990) correspondent le plus souvent à des créations d'emplois précaires ou à temps partiel imposé, et ne peuvent donc compenser les pertes d'emplois stables à temps complet.

Au total, alors que, en 1982, 9 % des actifs de quinze à vingt-neuf ans occupaient une forme particulière d'emploi (contrat à durée déterminée, intérim, apprentissage, stage, emploi aidé dans le cadre d'une mesure publique), ils sont près de 19 % en 1994<sup>8</sup>.

La décomposition du rapport salarial a donc affecté fortement les jeunes, surtout les moins diplômés et les jeunes femmes. Cela s'est traduit par la mise en place de la précarité et de la flexibilité comme modes de sélection et de gestion de la main-d'œuvre.

#### LE POIDS DE L'ORIGINE SOCIALE

Le niveau de diplôme dépend fortement de l'origine sociale. Ainsi, la moitié des jeunes d'origine ouvrière âgés de vingt à trente-cinq ans en 1986 n'ont pas dépassé le niveau du brevet alors qu'ils sont moins de 20 % parmi les jeunes d'origine favorisée (pères cadres, patrons, commerçants, artisans, mères sorties de l'enseignement secondaire)<sup>9</sup>. Les parents de milieu modeste, qui n'ont guère suivi d'études, sont fréquemment désarçonnés face à la complexité du système scolaire et peu armés pour orienter et soutenir la scolarité de leurs enfants. En outre, la ségrégation résidentielle, puisqu'elle se traduit par un regroupement spatial des populations défavorisées, aboutit à la stigmatisation sociale de ces quartiers et à la dévalorisation de leurs établissements d'enseignement. Sans que l'effet de ghetto n'atteigne en France l'importance qu'il a au Royaume-Uni ou aux États-Unis, et bien que des politiques publiques visent à en limiter les effets (politiques de réhabilitation des quartiers et en direction des établissements scolaires), le lieu de résidence annule les chances de suivre une scolarité longue dans des filières valorisées et donc, pour les jeunes d'origine modeste, les chances de se promouvoir par l'école<sup>10</sup>.

En outre, à niveau de diplôme égal, la rentabilité du diplôme sur le marché du travail varie fortement selon l'origine sociale : alors que les chances d'accéder à une profession intermédiaire ou à un emploi de cadre supérieur avoisinent les 10 % pour les non-bacheliers<sup>11</sup>, 8 % pour les non-bachelières dont le père est ouvrier ou employé, ces chances font plus que doubler pour les fils de cadre supérieur ou de membres d'une profession intermédiaire, et dépassent les 10 % chez les filles<sup>12</sup>. Les jeunes n'ayant pas franchi le seuil du baccalauréat sont donc d'autant plus désavantagés sur le marché du travail qu'ils sont d'origine populaire, et l'origine sociale creuse plus fortement les écarts entre les garçons qu'entre les filles.

L'obtention d'un emploi ne découle pas mécaniquement du niveau de diplôme. Les façons d'être, de se présenter, de s'exprimer apparaissent tout aussi importantes. Or ces compétences s'acquièrent tout autant dans le cadre familial

qu'à l'école. L'importance du réseau relationnel de la famille lors de l'insertion professionnelle des jeunes a également été mise en évidence<sup>13</sup>. Dans les milieux ouvriers traditionnels, notamment, il était habituel que les enfants soient embauchés par l'entreprise où travaille déjà un ou plusieurs membres de leur famille, ou encore — surtout les garçons — succèdent à leur père dans les petites entreprises agricoles ou artisanales. La désagrégation d'une partie du tissu industriel, la réduction des effectifs dans les grandes entreprises, la crise qui affecte la reproduction des petites entreprises peu rentables rendent obsolètes ces voies d'intégration dans le monde du travail. De plus, l'éviction des parents de l'emploi par le chômage ou la mise à la retraite précoce ne leur permet plus d'épauler leurs enfants lors de la recherche d'un premier emploi. Ainsi, l'exploitation de l'enquête sur les « Conditions de vie des ménages » a mis en évidence le cumul fréquent des situations de chômage au sein de la famille ainsi que le retrait plus fréquent du marché du travail des parents de jeunes en situation précaire : plus de la moitié des pères des chômeurs vivant chez leurs parents étaient eux-mêmes au chômage, inactifs ou retraités<sup>14</sup>.

L'importance primordiale prise par les atouts scolaires a pour effet de disqualifier d'autres formes de capitaux qui pouvaient être rentabilisés dans un état antérieur du marché du travail par les jeunes de milieu populaire. Il en est ainsi des capitaux physiques<sup>15</sup> : force, endurance, savoir-faire manuels. C'est ainsi l'une des voies de la reproduction de la classe ouvrière traditionnelle<sup>16</sup> qui se ferme. Une partie de la jeunesse populaire, celle qui a manqué sa promotion par l'école, se trouve disqualifiée : socialement dévaluée, sans place et sans repères sur lesquels construire son identité sociale<sup>17</sup>.

## **Précarité professionnelle et itinéraires de passage à l'âge adulte**

Les difficultés croissantes que rencontrent les jeunes à s'insérer dans le marché du travail d'une façon stable perturbent les modes de passage à l'âge adulte. Mais l'influence de la vulnérabilité professionnelle apparaît très différenciée selon le sexe : elle affecte très fortement les itinéraires privés des garçons, alors qu'elle n'a guère d'effet sur ceux des jeunes femmes. Les enjeux différents que représentent l'insertion professionnelle et la vie familiale pour chaque sexe, ainsi que la division sexuée du travail et des rôles se traduisent donc par des articulations différentes entre le cursus professionnel et l'itinéraire privé<sup>18</sup>.

### **RESTER CHEZ SES PARENTS : UN PHÉNOMÈNE PLUTÔT MASCULIN**

Les difficultés d'insertion dans le marché du travail constituent un obstacle à l'accès à l'autonomie résidentielle des hommes, mais restent sans effet sur le départ des femmes, comme on peut le constater au tableau 3. La proportion plus importante d'hommes vivant chez leurs parents résulte d'un double phénomène. Tout d'abord, d'un déplacement des calendriers de la décohabitation : les départs avant

vingt-quatre ans sont nettement plus rares, ceux après vingt-cinq ans plus nombreux en cas de difficultés professionnelles. On assiste donc à un report de cette étape de l'indépendance résidentielle. En second lieu, une proportion non négligeable d'hommes retournent au sein de leur famille après avoir connu un logement indépendant. Ces retours ont concerné un chômeur sur huit contre une infime minorité dans l'ensemble de la population<sup>19</sup>. En revanche, très peu de femmes sont retournées vivre dans leur famille. Aussi, passés trente ans, les hommes qui ont connu un parcours professionnel précaire ou chômeurs au moment de l'enquête sont-ils trois fois plus nombreux à vivre chez leurs parents que l'ensemble de leur génération (21,5 % contre seulement 7,4 %). À cet âge, quasiment toutes les femmes ont au contraire quitté le domicile familial, quelle que soit leur situation à l'égard de l'emploi. Au-delà de l'âge où la norme (aux sens à la fois statistique et social) est d'acquérir son autonomie, seuls les hommes les plus démunis en titres scolaires et les plus précaires au plan professionnel vivent encore chez leurs parents<sup>20</sup>. Cette situation révèle une forme « douce » d'exclusion, la famille constituant alors un rempart contre des formes plus radicales de marginalisation sociale. Vivre seul est en effet peu fréquent chez les hommes en situation professionnelle difficile, c'est au contraire les jeunes des milieux plus privilégiés et surtout ceux qui bénéficient d'un emploi stable qui adoptent ce mode de vie<sup>21</sup>.

Corollaire d'un séjour prolongé chez leurs parents, les jeunes hommes vivent moins souvent en couple lorsqu'ils rencontrent des difficultés professionnelles (tableau 4). Plus encore que la vie en couple, c'est la constitution de la famille qui apparaît fortement affectée : la moitié des hommes en situation précaire n'ont pas d'enfant contre seulement un tiers des hommes des mêmes générations (tableau 5). La répartition selon le nombre d'enfants met au jour une réduction notable de la proportion des pères d'un ou deux enfants, alors que la proportion de familles nombreuses est peu affectée. Certains adoptent ainsi un comportement de réduction de leur descendance en cas de difficultés professionnelles, restant un peu plus souvent sans enfant ou reculant devant la perspective d'une seconde naissance. Le même phénomène s'observe chez les femmes, mais de façon nettement moins accentuée : peu renoncent à la maternité — elles ont un premier enfant dans les mêmes proportions que les plus favorisées —, elles ont moins fréquemment en revanche un second ou un troisième enfant (mais il est probable qu'une partie des mères de famille nombreuse n'ait en fait jamais travaillé).

#### GRANDE DIFFÉRENCE D'IMPACT DE LA PRÉCARITÉ PROFESSIONNELLE SUR LES ITINÉRAIRES MASCULINS ET FÉMININS

Au total, seules les femmes les plus jeunes manifestent une légère tendance à reporter l'ensemble des étapes, alors que les itinéraires masculins s'écartent d'autant plus de ceux de leur génération qu'ils avancent en âge et accumulent les difficultés<sup>22</sup>. Ces différences manifestent les significations différentes que représentent respectivement l'insertion dans l'emploi et l'engagement familial pour les hommes et pour les femmes.

TABLEAU 3. Proportion de personnes ayant (ou ayant eu) un logement indépendant par sexe, génération et situation à l'égard de l'emploi

| Génération | Ensemble des non-scolaires |       |       |          | Précaires et chômeurs |       |       |          |
|------------|----------------------------|-------|-------|----------|-----------------------|-------|-------|----------|
|            | 62-66                      | 57-61 | 51-56 | Ensemble | 62-66                 | 57-61 | 51-56 | Ensemble |
| Hommes     | 39,7                       | 76,6  | 90,2  | 73,5     | 30,8                  | 71,3  | 84,9  | 55,7     |
| Femmes     | 60,3                       | 89,2  | 90,6  | 83,5     | 58,4                  | 88,0  | 90,6  | 77,1     |

Source : Exploitation complémentaire de l'enquête « Conditions de vie des ménages ».

TABLEAU 4. Proportion de personnes vivant (ou ayant vécu) en couple par sexe, génération et situation à l'égard de l'emploi

| Génération | Ensemble des non-scolaires |       |       |          | Précaires et chômeurs |       |       |          |
|------------|----------------------------|-------|-------|----------|-----------------------|-------|-------|----------|
|            | 62-66                      | 57-61 | 51-56 | Ensemble | 62-66                 | 57-61 | 51-56 | Ensemble |
| Hommes     | 33,6                       | 70,5  | 89,1  | 69,6     | 29,7                  | 62,4  | 74,4  | 50,1     |
| Femmes     | 51,7                       | 83,6  | 90,5  | 79,7     | 47,6                  | 82,0  | 90,2  | 70,7     |

Source : Exploitation complémentaire de l'enquête « Conditions de vie des ménages ».

TABLEAU 5. Répartition des personnes vivant (ou ayant vécu) en couple selon le nombre d'enfants par sexe, génération et situation à l'égard de l'emploi

| Génération            | Ensemble des non-scolaires |       |       |          | Précaires et chômeurs |       |       |          |
|-----------------------|----------------------------|-------|-------|----------|-----------------------|-------|-------|----------|
|                       | 62-66                      | 57-61 | 51-56 | Ensemble | 62-66                 | 57-61 | 51-56 | Ensemble |
| <b>Hommes</b>         |                            |       |       |          |                       |       |       |          |
| Pas d'enfant          | -                          | 49,0  | 22,9  | 32,7     | -                     | 63,1  | 37,2  | 51,2     |
| Un enfant             | -                          | 28,6  | 26,1  | 27,1     | -                     | 17,1  | 24,7  | 20,6     |
| Deux enfants          | -                          | 16,9  | 35,0  | 28,2     | -                     | 9,9   | 25,4  | 17,0     |
| Trois enfants ou plus | -                          | 5,5   | 16,0  | 12,0     | -                     | 9,9   | 12,7  | 11,2     |
| Total                 | -                          | 100,0 | 100,0 | 100,0    | -                     | 100,0 | 100,0 | 100,0    |
| <b>Femmes</b>         |                            |       |       |          |                       |       |       |          |
| Pas d'enfant          | 62,9                       | 36,9  | 24,5  | 34,4     | 66,0                  | 40,7  | 29,8  | 43,7     |
| Un enfant             | 25,3                       | 29,4  | 23,7  | 25,9     | 23,2                  | 27,2  | 28,3  | 26,5     |
| Deux enfants          | 7,3                        | 22,7  | 34,2  | 26,3     | 7,9                   | 23,6  | 25,7  | 20,2     |
| Trois enfants ou plus | 4,5                        | 11,0  | 17,6  | 13,4     | 2,9                   | 8,5   | 16,2  | 9,6      |
| Total                 | 100,0                      | 100,0 | 100,0 | 100,0    | 100,0                 | 100,0 | 100,0 | 100,0    |

Source : Exploitation complémentaire de l'enquête « Conditions de vie des ménages ».

Les hommes fondent en priorité leur identité sociale sur leur intégration dans le monde du travail et subordonnent leur vie familiale à l'obtention d'un emploi stable. Ils franchissent ainsi dans leur grande majorité les différentes étapes de leur itinéraire selon un ordre respectant cette norme sociale : la fin de la scolarité et l'obtention d'un premier emploi de plus de six mois précèdent l'accès à un

logement indépendant, et sont suivies par le début de la vie en couple et enfin de la mise au monde du premier enfant : 85 % des itinéraires des précaires suivent cet ordre des événements, 80 % dans l'ensemble de la population. Aussi l'hypothèse d'une dissociation des calendriers professionnels et familiaux en cas de difficultés d'insertion ne se vérifie-t-elle guère. En revanche, les hommes retardent le moment de quitter le domicile parental, certains sont plus durablement exclus du monde du mariage ou réduisent fortement leur descendance. De plus, l'irréversibilité du départ du domicile parental peut être remise en question en cas de cumul des aléas professionnels et de rupture du lien conjugal. L'éviction de leur emploi perturbe ainsi fortement les itinéraires des hommes et se traduit également par une importante réduction des réseaux de relations autres que familiaux.

Parmi les femmes, l'engagement familial est plus indépendant de l'insertion professionnelle. Elles constituent leur famille plus tôt que les hommes et plus fréquemment avant d'avoir obtenu un premier emploi stable (17 % des femmes contre 7 % des hommes dans la génération 1957-1961). Celles qui connaissent des difficultés professionnelles ne se différencient aucunement de leurs consœurs plus privilégiées. Vivre en couple demeure donc une voie d'accès féminine à l'âge adulte. En outre, peu de femmes optent pour le retour chez leurs parents, en cas de rupture conjugale. C'est alors une séquence de vie monoparentale qui apparaît la plus probable : les femmes vivant seules avec leurs enfants sont deux fois plus nombreuses parmi celles dont l'itinéraire professionnel est critique (12 % parmi les précaires âgées de trente à trente-cinq ans contre 7 % dans l'ensemble des femmes de leur génération). Mais les aléas professionnels peuvent aussi bien avoir précédé la rupture conjugale qu'en avoir été la conséquence.

Dans ce cadre, le marché matrimonial contribue à consolider les différenciations selon le sexe. Si les hommes eux-mêmes montrent peu d'empressement à fonder une famille avant d'être en mesure de l'entretenir, le « réalisme » des jeunes femmes les incline à élire de futurs époux plus âgés qu'elles-mêmes, c'est-à-dire plus avancés dans leur cycle de vie et surtout déjà insérés sur le marché du travail<sup>23</sup>. Aussi, les hommes encore sans emploi ou engagés dans un itinéraire professionnel précaire sont-ils écartés par les femmes qui leur préfèrent des hommes au statut social plus sûr, alors que les qualités professionnelles des femmes ne jouent guère sur le choix des hommes. La division du travail et des rôles selon le sexe tend ainsi à perdurer ; elle paraît même confortée par la crise de l'emploi qui touche au premier chef les jeunes les plus démunis de capitaux scolaires.

## Conclusion

### ÉLIMINATION DIFFÉRÉE DU SYSTÈME SCOLAIRE DES JEUNES DE MILIEU MODESTE

Au cours des années 60, le système éducatif français a connu de profondes transformations : prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans (loi de 1959,

appliquée à partir de 1967) avec pour corollaire l'entrée de l'ensemble des élèves dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (création en 1963 des collèges uniques d'enseignement secondaire). Dans le second cycle, on a vu se multiplier les filières d'enseignement (voir graphique 3). Comme le soulignent P. Bourdieu et P. Champagne<sup>24</sup>, à l'élimination précoce et brutale des enfants de milieux culturellement défavorisés (au moment de l'entrée dans le secondaire) s'est substitué un « processus d'élimination différé et étendu dans le temps ». Alors que la sélection semblait s'appuyer auparavant sur un principe méritocratique qui en masquait le fondement social, l'élimination différée d'aujourd'hui contribue paradoxalement à mettre au jour « les fonctions conservatrices de l'école libératrice ». Des mécanismes subtiles de différenciation se sont en effet créés au sein de l'école « démocratisée » à travers la diversification officielle des filières et la hiérarchie implicite des établissements scolaires. La réponse du système d'enseignement à son ouverture à de nouveaux publics dotés de compétences culturelles diverses et de dispositions variées à l'égard de l'école s'est ainsi essentiellement effectuée par la multiplication des filières, réintroduisant en son sein les hiérarchies sociales : l'enseignement général (surtout scientifique) reste la voie royale ; au sein même de l'enseignement technique, la volonté de tirer les qualifications vers le haut en développant les bacs professionnels a contribué à la dévalorisation des diplômes sanctionnant des filières plus courtes (CAP, BEP)<sup>25</sup>. Les jeunes issus de milieux à faibles capitaux culturels ont toutes les chances de se voir évincés des filières et établissements prestigieux, et d'être relégués dans des filières menant à des diplômes dévalués, lorsque ce n'est pas l'échec qui sanctionne un investissement scolaire coûteux. Il en résulte une désillusion collective à la mesure des espoirs que la possibilité de faire des études a engendrés chez des familles et des jeunes auparavant exclus de l'enseignement secondaire.

Certes l'objectif démocratique de l'élévation du niveau de formation demeure essentiel mais, dans l'état actuel des choses, le but affiché de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac apparaît comme « un véritable trompe-l'œil »<sup>26</sup>. D'une part, parce que sous une même dénomination se cachent des réalités bien différentes ; d'autre part, parce que la relation formation-emploi se situe dans un contexte nouveau où tous les titulaires de diplôme ne trouvent pas à s'employer. La résolution du chômage des jeunes ne peut trouver de solution « miracle » dans l'élévation des niveaux de formation. Comme le note R. Castel, « on risque d'aboutir, plutôt qu'à une réduction du chômage, à une hausse de qualification des chômeurs »<sup>27</sup>.

#### L'ÉCOLE, LE QUARTIER, L'ENTREPRISE

Face au nœud gordien que constitue l'exclusion potentielle d'une partie de la population, notamment des jeunes, on assiste à une transformation des modalités d'intervention de l'État, marquée par le passage de politiques conduites au nom de l'intégration à des politiques menées au nom de l'insertion<sup>28</sup>. Les premières relèvent du niveau national et cherchent à maintenir les grands équilibres, les secondes

se situent en revanche au niveau local : elles ciblent des populations et des espaces, objets de mesures spécifiques.

Par exemple, les difficultés qu'éprouve l'école à améliorer ses performances à l'égard des élèves en grande difficulté ont conduit à la mise en place en 1981 de zones d'éducation prioritaires, sélectionnées sur la base des difficultés scolaires des élèves et la composition sociale des quartiers. Elles visent à développer des projets spécifiques de lutte contre l'échec scolaire en associant l'Éducation nationale, les équipes d'enseignants, les collectivités locales. Depuis 1988, cette mesure a été relancée, couplée avec des politiques de développement social des quartiers défavorisés<sup>29</sup>.

Avec des fortunes diverses, le recentrage sur le niveau local s'effectue sur des objectifs précis en mobilisant autant que faire se peut les différents acteurs concernés : administrations, élus, professionnels du social, de l'éducation, associations... Aussi diverses opérations sont-elles fréquemment associées sur un même site : zone d'éducation prioritaire, développement social des quartiers, conseil communal de prévention de la délinquance, mission locale pour l'insertion des jeunes...

Mais l'implication des entreprises demeure problématique. Les différentes mesures mises en œuvre (aides à l'embauche, abattement des charges sociales pour alléger le coût du travail...) ne se sont guère traduites jusqu'à aujourd'hui par des créations significatives d'emplois. Partant du constat que les entreprises ne peuvent se substituer au système d'éducation et accueillir la masse des jeunes en cours de formation, le rapport Tanguy<sup>30</sup> propose d'institutionnaliser différentes formes de partenariat entre établissement éducatif et entreprise, comme, par exemple, l'implication active des représentants des entreprises locales dans les processus d'orientation au sein de l'établissement d'enseignement. En contrepartie, l'entreprise doit s'engager à offrir des débouchés qualifiants aux élèves qui auront suivi ces formations. Ce même rapport préconise que la formation continue permette rattrapages et reconversions, et que le destin des individus ne soit pas définitivement enfermé dans les limites de leur formation initiale.

La menace que font courir à la cohésion sociale les risques de précarité d'une partie de la population pose la question des modalités de la régulation étatique. Comme le souligne R. Castel, « tout se passe comme si l'État social oscillait entre tentatives de redéploiement pour faire face à ce que la situation actuelle comporte d'inédit et tentation d'abandonner à d'autres instances — à l'entreprise, à la mobilisation locale, à une philanthropie affublée de nouveaux oripeaux, et même aux ressources que les orphelins de la société salariale devraient déployer eux-mêmes — la charge d'accomplir son mandat de garant de l'appartenance de tous à une même société »<sup>31</sup>.

Susceptibles de cumuler toutes les formes de précarité en début de vie, les jeunes occupent le devant de la scène. Être démunis de capitaux culturels légitimes provoque une précarité importante sur le marché du travail et peut entraîner un processus plus ou moins réversible d'exclusion, que cela se traduise par des difficultés d'accès à l'autonomie résidentielle et pour constituer une famille, ou par la désagrégation des réseaux relationnels.



## Notes

1. Notons que, en France, la notion d'exclusion, très utilisée par les médias, fait l'objet de nombreuses critiques, car elle associe des populations hétérogènes — des chômeurs aux sans-logis — et tend alors à substituer, à une vision de la société constituée de groupes sociaux plus ou moins vulnérables à diverses formes de précarité, une vision dichotomique : les « exclus » s'opposant aux « intégrés ».
2. C. Baudelot, R. Estabiet, 1992, *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil, 243 p.
3. C'est-à-dire n'ayant pas dépassé le niveau du « brevet », obtenu en fin du 1<sup>er</sup> cycle des études secondaires, soit à la fin de la troisième. Voir le graphique 3.
4. France, Institut national de la statistique et des études économiques, 1995, *Bilan emploi-formation*, Paris, INSEE, 225 p. (Résultats emploi-revenus, n° 79-80.) ; France, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1994, *L'état de l'école*, n° 4, 77 p.
5. F. Bruand, 1994, « Les débuts dans la vie active : inégalités de classe, inégalités de sexe ? », *Critiques sociales* (Paris, Institut national de la recherche agronomique), n° 5-6, p. 47-54.
6. F. Bruand, *op. cit.*
7. T. Couppié, 1992, « Le rôle des aides publiques à la sortie de l'école », *Bulletin de recherche sur l'emploi et la formation* (Marseille), n° 80, 4 p.
8. Source : Institut national de la statistique et des études économiques, 1984, *Enquête sur l'emploi de 1982*, Paris, INSEE, 199 p. (Démographie, emploi, D 95.) ; Institut national de la statistique et des études économiques, 1994, *Enquête sur l'emploi de 1993*, Paris, INSEE, 195 p. (Résultats emploi-revenus, n° 59-60.)
9. Exploitation d'un échantillon représentatif de jeunes nés entre 1951 et 1966, constitué de 4 072 questionnaires recueillis par l'INSEE en 1986-1987 dans le cadre de l'enquête « Conditions de vie des ménages, situations défavorisées », F. Battagliola, E. Brown et M. Jaspard, 1994, « Filles et garçons : de la jeunesse à l'âge adulte », Paris, Centre de sociologie urbaine/CNRS ; Institut de démographie de l'Université Paris-I ; Ministère des affaires sociales et de l'emploi, 66 p.
10. Voir par exemple, S. Beaud, 1994, « L'école et le quartier : des parents ouvriers désorientés », *Critiques sociales* (Paris), n° 5-6, p. 13-46.
11. Le baccalauréat sanctionne la fin des études secondaires.
12. *L'état de l'école*, *op. cit.*
13. A. Degenne *et al.*, 1991, « Les relations sociales au cœur du marché du travail », *Sociétés contemporaines* (Paris), n° 5, p. 75-97. C. Bonvalet *et al.*, 1993, « Proches et parents », *Population* (Paris), n° 1, p. 83-110.
14. F. Battagliola, E. Brown et M. Jaspard, 1995, *De la jeunesse à l'âge adulte : itinéraires et facteurs de précarisation*. Paris, Centre de sociologie urbaine/CNRS ; Institut de démographie de l'Université Paris-I ; Caisse nationale des allocations familiales, 104 p.
15. G. Mauger, 1994, « Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires », dans : C. Baudelot, G. Mauger, *Jeunes populaires : les générations de la crise*, Paris, L'Harmattan, p. 347-384.
16. Telle qu'elle fut décrite, par exemple, par R. Hoggart, 1970, *La culture du pauvre*, Paris, Éditions de Minuit. 420 p. (Première édition, 1957 : *The uses of literacy*. Chatto et Windus.)

17. R. Castel, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 p. Pour une approche ethnologique du désarroi des jeunes démunis des banlieues, voir F. Dubet, 1993, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Points actuels, 497 p. (Première édition, Fayard, 1987.)
18. F. Battagliola, E. Brown et M. Jaspard, 1994, *op. cit.*
19. Il s'agit de la proportion de jeunes qui, ayant eu un logement indépendant, vivent de nouveau chez leurs parents au moment de l'enquête.
20. Exploitation complémentaire de la population des jeunes vivant chez leurs parents dans l'enquête intitulée « Conditions de vie ».
21. Il ne faut pas perdre de vue que cette enquête porte sur les « ménages ordinaires » et exclut donc de son champ les jeunes vivant en institution et *a fortiori* ceux qui n'ont pas de domicile fixe. Exploitation complémentaire concernant la population des jeunes vivant seuls dans l'enquête « Conditions de vie ». Ces résultats recoupent ceux obtenus par O. Galland, 1993, « Vie solitaire et solitude : le cas des jeunes », *L'année sociologique* (Paris), vol. 43, p. 213-233.
22. Voir également l'étude menée dans le cadre du Centre d'étude des revenus et des coûts par S. Paugam, J. P. Zoyem, J. M. Charbonnel, 1993, *Précarité et risque d'exclusion en France*, Paris, La documentation française, n° 109, 168 p.
23. M. Bozon, 1990, « Les femmes et l'écart d'âge entre conjoints : une domination consentie » et « Modes d'entrée dans la vie adulte et représentation du conjoint », *Population* (Paris), n° 3, p. 565-602.
24. P. Bourdieu, P. Champagne, 1992, « Les exclus de l'intérieur », dans : *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, Éditions de Minuit, n° 91-92, p. 71-75.
25. France, Secrétariat d'État à l'enseignement technique, 1991, Rapport de L. Tanguy, *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, Paris, La documentation française, 143 p.
26. *Ibid.*
27. R. Castel, *op. cit.*
28. *Ibid.*
29. France, Commissariat général du Plan, 1993, *Exclus et exclusions*, Rapport du groupe technique présidé par P. Nasse, Paris, La documentation française, 224 p.
30. L. Tanguy, *op. cit.*
31. R. Castel, *op. cit.*

---

# L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

---

## ET PROFESSIONNEL : PROMOUVOIR

---

### LE CHANGEMENT ET INFLUENCER

---

### LES IDÉES DES JEUNES SUR L'EMPLOI

---

### DANS LA CHINE MODERNE

---

*Su Songxing*

---

#### **Les données de l'histoire et l'arrière-plan théorique**

Depuis 1979, la Chine a connu des changements profonds qui feront date dans l'histoire, et sa jeunesse est aux prises avec les grands défis du monde contemporain.

Ces défis sont en partie liés à la transformation de notre société. La réforme s'est soldée par l'abandon du vieux système sclérosé et très centralisé d'économie planifiée. Après une période « mixte » de coexistence de l'ancien et du nouveau système, la Chine est devenue une économie socialiste de marché. Rompant avec notre traditionnel refus des contacts internationaux, nous avons adopté une politique d'ouverture sur l'extérieur et commencé à fonder notre action dans tous les domaines, y compris l'éducation, sur les besoins du monde, de l'avenir et de la modernisation. La transformation de la société chinoise a créé chez tous ses membres, et en particulier chez les jeunes, un choc idéologique, tout en leur offrant de nouvelles chances de développement.

---

*Su Songxing (Chine)*

Attaché de recherche, directeur de l'Institut pour les adolescents de l'Académie des sciences sociales de Shanghai. Diplômé de l'Université de pédagogie de Shanghai en 1982, il est coauteur notamment de *Education to help young people in businesses be creative* [Éducation pour favoriser la créativité des jeunes dans les affaires], *Fifteen years of educational reforms in Shanghai* [Quinze ans de réformes pédagogiques à Shanghai] (1994).

D'autres défis ont surgi chez les jeunes eux-mêmes. Manquant à la fois d'expérience de la vie et de compétences utilisables, ils se sentent souvent désemparés quand il leur faut trouver un emploi dans une société qui change vite. Ils sont alors en proie à une tension, une détresse, un sentiment d'isolement et une angoisse qui ne s'apaiseront que le jour où les nouvelles normes sociales se seront entièrement imposées et où l'orientation scolaire pourra répondre à leurs besoins. Les difficultés diverses qu'ils ont rencontrées en grandissant les ont forcés à vaincre leurs faiblesses, et leur ont montré la nécessité d'apprendre à faire face à la concurrence et à saisir toutes les occasions.

Les idées des jeunes sur l'emploi permettent de mieux comprendre les difficultés qu'ils doivent affronter dans la Chine moderne. Si la tâche essentielle des enfants et des jeunes est bien entendu d'étudier, le but de leurs études finira cependant par être lié à l'emploi qu'ils prendront plus tard ou dans lequel ils ont déjà débuté.

Selon une théorie sociologique occidentale, l'emploi que chacun occupe est l'un des facteurs qui influent le plus sur sa vie dans les sociétés modernes. Certains spécialistes, par exemple, considèrent que, avec le développement et la généralisation de l'éducation, les liens entre la position d'un individu dans le monde du travail et son milieu familial sont de plus en plus ténus (Parsons, 1970). Pour d'autres, l'emploi détermine les revenus et la fortune personnels, la position et le prestige dans la société, le mode de vie et même la structure de la personnalité (Lu Jianhua, 1988, p. 35) ; d'autres encore affirment qu'à différents types d'emploi correspondent non seulement des revenus, mais encore des valeurs et des modes de vie différents (*ibid.*, p. 36). Il n'est pas dans mon intention de soutenir sans réserve la thèse que l'emploi décide de tout, mais ces exemples en disent bien l'importance. On peut aussi en conclure que les idées des jeunes sur l'emploi se ramènent à ce qu'ils en comprennent et à leurs attitudes devant le choix d'une occupation, les fluctuations du marché du travail et la nécessité de s'y adapter.

Ces idées ont évolué, dessinant aujourd'hui une tendance nouvelle qui montre que les jeunes se sont adaptés à une croissance économique rapide et ont accepté les défis du changement social. Cette tendance est aussi le fruit des efforts déployés par les autorités pour développer l'enseignement technique et professionnel en Chine.

## L'évolution des idées sur l'emploi

En quoi les idées des jeunes sur l'emploi ont-elles changé en Chine ? Un historique rapide permettra de mesurer l'ampleur et la nature de ces changements.

### L'AMPLEUR ET LA NATURE DES CHANGEMENTS

De l'affectation à des tâches nationales et sociales uniformisées, la Chine est passée à une concurrence équitable pour de multiples possibilités de choix d'un emploi.

C'est d'abord la façon dont les jeunes Chinois choisissent leur future activité qui a changé, au plus fort du processus de transformation. Depuis 1949, l'emploi reposait en Chine sur un système d'affectation centralisée. Une fois en possession de son diplôme, chaque étudiant(e) était affecté(e) par les autorités à un poste déterminé. Les jeunes étaient donc dépendants de l'État pour leur avenir professionnel. Ainsi, lorsque les jeunes diplômés envoyés dans les montagnes et les campagnes durant la révolution culturelle revinrent dans les villes après 1979, ils furent du jour au lendemain des milliers à attendre à la porte des bureaux de l'administration de se voir assigner un poste. La Chine s'est ainsi retrouvée avec un grave problème de chômage. Le gouvernement a alors édicté des directives pour l'emploi suivant lesquelles il convenait de « combiner les recommandations des départements du personnel, la participation volontaire de jeunes chômeurs à une entreprise et le travail indépendant ». Les jeunes Chinois étaient donc encouragés à faire usage de multiples possibilités de choix.

Bien qu'elle apparaisse insignifiante au premier abord, une percée très importante a ainsi été accomplie, jetant les bases d'un marché de l'emploi diversifié et d'une concurrence universelle équitable.

J'ai eu l'occasion, en 1982, de participer à un grand projet de recherche, mené par l'ancien Institut de la jeunesse de l'Académie chinoise des sciences sociales, sur les conceptions de l'emploi chez les jeunes des grandes cités et des villes de Chine. Beaucoup d'entre eux considéraient qu'un des « avantages du système socialiste [était] que l'État [fournissait] des possibilités d'emploi aux jeunes » et ils trouvaient aussi « juste et bien normal » de s'en remettre à leurs parents pour leur trouver un emploi. À la question : « De qui devriez-vous dépendre pour un emploi ? », 88,9 % avaient répondu : de l'État. Seuls 6 % estimaient ne devoir compter que sur eux-mêmes (sur 2 047 réponses exploitables). Certains, il est vrai, espéraient en trouver un en passant des examens. Néanmoins, la plupart comptaient à cette époque sur l'État ou sur leurs parents. Le tableau 1 regroupe les réponses des jeunes de Shanghai (représentant les grandes villes) et de Leshan Shi (pour les petites agglomérations) sur les moyens de trouver un emploi.

TABLEAU 1. Les sources d'emploi préférées des jeunes (en pourcentage)

|            | Sélection par examens | Affectation centralisée | Recrutement dans la même unité que les parents après leur départ à la retraite | Création d'une entreprise par un groupe de jeunes librement constitué | Emploi indépendant |
|------------|-----------------------|-------------------------|--|---|--------------------|
| Shanghai   | 23,9                  | 44,7                    | 13,3   | 5,8   | 12,3               |
| Leshan Shi | 33,0                  | 29,9                    | 1,6  | 10,0  | 5,5                |

Depuis lors, la restructuration en profondeur de l'économie chinoise a considérablement réduit la dépendance des jeunes à l'égard de l'État et des parents, en renforçant leur volonté d'autonomie. Ils sont une majorité maintenant à prendre seuls toutes les décisions concernant le choix de leur futur emploi. De la sorte, ils

éviteront de le faire à l'aveuglette et apprendront en outre la nécessité d'améliorer leurs qualifications. En retour, cela servira la mise en œuvre du nouveau système officiel pour l'emploi. C'est ce qu'illustrent bien les résultats d'une grande enquête sur l'évolution des valeurs chez les jeunes dans la Chine moderne, réalisée par l'Institut de sociologie de l'Académie chinoise des sciences sociales en 1988-1990 (voir le tableau 2).

TABLEAU 2. Qui consulter sur les questions d'emploi (en pourcentage)

|  | 1988 (villes) | 1988 (campagnes) | 1990 |
|--|---------------|------------------|------|
| Parents  | 16,1          | 13,2             | 18,4 |
| Amis intimes   | 4,4           | 5,5              | 4,1  |
| Soi-même   | 69,1          | 66,6             | 63,8 |
| Professeurs  | 4,3           | 4,1              | 5,2  |
| Opinion publique<br>(radio et presse écrite à la campagne) | 1,9           | 3,4              | 1,7  |
| Petit(e) ami(e)  | 2,4           | 4,4              | 1,9  |
| Diseurs de bonne aventure                                  | -             | 0,6              | -    |

Après 1990, le jeu des mécanismes du marché a commencé à peser sur les modes de sélection d'un emploi chez les jeunes. Au plan national, l'économie s'était diversifiée : entreprises publiques, coopératives, entreprises privées et entreprises à capital entièrement ou partiellement étranger coexistaient. Avec la création de grandes bourses de l'emploi, de multiples voies se sont ouvertes aux jeunes. Du point de vue social, leur esprit d'indépendance et leur sens de l'équité dans la concurrence pour l'emploi se sont encore renforcés. Selon une enquête réalisée à Pékin en 1990, 69 % pensaient ou avaient tendance à penser que « sans concurrence, la vie n'a pas assez de sens ».

Une autre enquête menée à Shanghai en 1995 a révélé que les gens du nouveau quartier de Pudong, quand ils cherchaient un emploi, allaient directement à la bourse de l'emploi, au lieu de recourir comme auparavant à leurs diverses relations. Sur les cinquante mille personnes qui y sont inscrites, cinq mille ont trouvé un emploi à leur convenance. Ce taux de réussite de 10 % est le plus élevé de toute la Chine.

Selon une troisième enquête, plus de 80 % des jeunes diplômés de Shanghai ont trouvé un travail par l'intermédiaire d'une bourse de l'emploi spécialisée au cours des dernières années. Si les deux tiers des jeunes interrogés avaient encore obtenu un poste grâce au circuit traditionnel d'affectation par les autorités, les agences de recrutement centralisé étaient nettement au premier rang des autres voies utilisées, ce qui montre bien que les jeunes sont prêts à accepter les formes d'emploi assurant l'égalité pour tous. Cette tendance, déjà évoquée, est de plus en plus manifeste (voir le tableau 3).

TABLEAU 3. Comment avez-vous trouvé votre emploi actuel ?

|                       | Affectation<br>centralisée par<br>les autorités | Recrutement<br>centralisé | Transfert<br>négocié | Succession<br>des parents<br>retraités | Recrutement<br>privé | Autres |
|-----------------------|---|---------------------------|----------------------|--|----------------------|--------|
| Nombre<br>de réponses | 554   | 135                       | 69                   | 21                                     | 4                    | 6      |
| % du total            | 65,87   | 16,05                     | 8,21                 | 2,50                                   | 0,48                 | 0,71   |

En analysant le « recrutement centralisé », on constate qu'il représente 19 % du total chez les hommes et 13 % chez les femmes, ce qui veut dire que les premiers sont plus axés sur le marché lorsqu'ils choisissent un emploi.

#### TROUVER UN EMPLOI

Les intentions réelles qui président au choix d'un emploi varient selon qu'on entre dans une entreprise publique ou qu'on recherche une activité diversifiée convenant à sa personnalité.

Dans les premiers temps de la réforme, les jeunes restaient profondément influencés par les vestiges de l'économie planifiée. Presque tous avaient pour ambition suprême de trouver une place dans une entreprise publique. C'étaient les entreprises d'État qui avaient et assuraient le plus de prestige social, parce qu'elles offraient les meilleures conditions d'emploi — salaires plus élevés, avantages matériels plus substantiels et équipement plus moderne.

D'une enquête réalisée en 1982 à Pékin, Shanghai, Leshan (Sichuan) et Sanhe (Hebei) auprès de 2 500 jeunes, il ressort clairement que c'est l'ambition professionnelle avant tout qui dicte le choix de l'emploi. Les résultats obtenus par deux méthodes statistiques différentes sont extrêmement parlants. Les huit facteurs intervenant dans ce choix sont classés par ordre décroissant au tableau 4.

TABLEAU 4. Les mobiles du choix d'un emploi chez les jeunes des petites villes en 1982

|             | Prestige<br>social | Pleine<br>utilisation des<br>compétences | Utilité<br>sociale | Technologie | Condition<br>personnelle | Rémunération | Intensité<br>du travail | Rapports<br>inter-<br>personnels |
|-------------|--------------------|--|--------------------|-------------|--------------------------|--------------|-------------------------|----------------------------------|
|             | (1)                | (2)                                      | (3)                | (4)         | (5)                      | (6)          | (7)                     | (8)                              |
| Variante I  | + 0,7813           | + 0,5557                                 | + 0,4793           | + 0,4315    | + 0,4143                 | + 0,3005     | + 0,1743                | + 0,1187                         |
| Variante II | + 0,4469           | + 0,2957                                 | + 0,2587           | + 0,2201    | + 0,2172                 | + 0,1580     | + 0,0899                | + 0,0592                         |

À la fin des années 80, les mobiles guidant les jeunes Chinois dans le choix d'un emploi ont beaucoup changé. Le prestige social apporté par la profession est devenu moins important à leurs yeux que la « possibilité d'utiliser pleinement leurs compétences », qui l'emportait désormais sur tous les autres (voir le tableau 5).

TABLEAU 5. Les principales considérations retenues par les jeunes des grandes villes pour le choix d'un emploi en 1988 (trois au choix)

|  | N° 1 |      | N° 2 |      | N° 3 |      |
|--|------|------|------|------|------|------|
|  | Rang | %    | Rang | %    | Rang | %    |
| Correspond à la spécialité et aux intérêts | 1    | 52,2 | 4    | 11,3 | 7    | 6,7  |
| Rémunération élevée                        | 2    | 12,1 | 1    | 22,8 | 1    | 13,7 |
| Possibilité de réaliser ses ambitions      | 3    | 10,2 | 2    | 15,9 | 4    | 10,2 |
| Direction éclairée                         | 4    | 7,2  | 3    | 14,5 | 3    | 10,9 |
| Détente et liberté                         | 5    | 4,0  | 5    | 8,0  | 10   | 4,3  |
| Rapports interpersonnels harmonieux        | 8    | 1,3  | 6    | 6,6  | 2    | 12,0 |
| Stabilité de l'emploi                      | 6    | 2,7  | 7    | 4,0  | 5    | 9,3  |
| Grand prestige social                      | 7    | 2,2  | 7    | 4,0  | 10   | 4,3  |
| Emploi offrant aussi du pouvoir            | 6    | 2,7  | 10   | 2,7  | 11   | 3,6  |
| Meilleures conditions de travail           | 10   | 0,8  | 8    | 3,6  | 8    | 6,3  |
| Proximité par rapport au domicile          | 9    | 0,9  | 11   | 2,2  | 9    | 5,3  |
| Perspectives de carrière plus brillantes   | 10   | 0,8  | 9    | 2,9  | 12   | 2,8  |
| Avantages matériels plus substantiels      | 11   | 0,7  | 11   | 2,2  | 6    | 7,1  |
| Mobilité                                   | 12   | 0,3  | 12   | 0,6  | 13   | 1,7  |

Sur les quatorze considérations retenues, 52,2 % des jeunes citadins préfèrent un emploi qui « correspond à leur spécialité et à leurs intérêts », contre 61,7 % en milieu rural d'après la même enquête. Ainsi, a) qu'il s'agisse du premier choix ou de la somme des trois choix retenus, c'est ce facteur qui arrive en tête ; b) qu'ils vivent dans une grande ville ou en milieu rural, les jeunes considèrent d'abord si un poste cadre avec leur spécialité et leurs intérêts.

Refait en 1990, la même enquête a révélé que la possibilité de travailler dans sa spécialité reste le mobile dominant (voir le tableau 6). Il est à noter que le prestige social recule de plus en plus. On peut donc sans crainte conclure que les critères des jeunes s'affaiblissent parallèlement à leur sens de l'indépendance dans le choix d'un emploi.

TABLEAU 6. Considérations retenues par les jeunes des grandes villes dans le choix d'un emploi (en pourcentage)

|  | Position | %    |
|--|----------|------|
| Stabilité de l'emploi                                    | 1        | 41,0 |
| Possibilité de donner toute sa mesure dans sa spécialité | 2        | 40,6 |
| Correspond aux intérêts                                  | 3        | 35,8 |
| Rémunération plus élevée                                 | 4        | 35,2 |
| Chances de réaliser ses ambitions                        | 5        | 32,6 |
| Avantages matériels plus substantiels                    | 6        | 23,9 |
| Atmosphère libre et détendue                             | 7        | 20,8 |
| Contribution plus importante à la société                | 8        | 19,8 |
| Meilleurs rapports interpersonnels                       | 9        | 14,0 |
| Prestige social plus élevé                               | 10       | 12,6 |
| Perspectives de carrière plus brillantes                 | 11       | 6,8  |

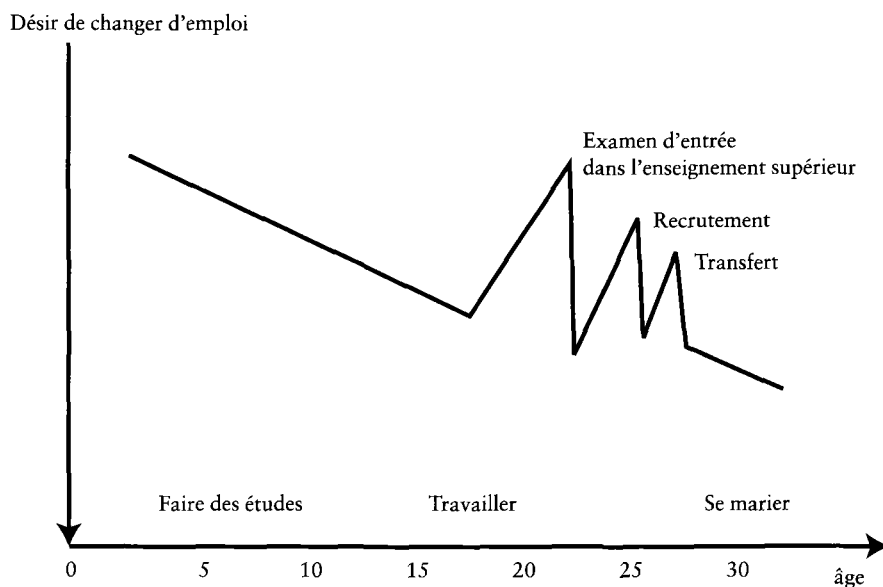


Une enquête analogue sur l'emploi des jeunes a été menée à Shanghai en 1994. Elle a prouvé une fois de plus l'importance que les jeunes accordent à la « pleine utilisation de leurs capacités ». Des quatre rubriques « stabilité de l'emploi », « rémunération », « pleine utilisation des capacités » et « prestige social », les jeunes interrogés ont mis au premier rang la pleine utilisation des capacités et au dernier le prestige. Quinze ans après la réforme, les jeunes Chinois sont passés de la préférence pour les entreprises publiques et leur prestige social à la recherche de possibilités d'épanouissement personnel. Cela donne à penser qu'ils souhaitent ardemment mettre leur potentiel personnel au service de la modernisation.

#### LA MOBILITÉ PROFESSIONNELLE

La mobilité évoquée ici concerne essentiellement les transferts horizontaux de travailleurs d'une unité à une autre. Pendant des décennies, le système économique chinois a souffert de nombreux désavantages. Il était courant de garder le même poste jusqu'à la retraite, au lieu d'en changer pour obtenir de l'avancement. Les demandes de transfert raisonnables des jeunes étaient repoussées. L'institution de l'emploi à vie — comparable dans une certaine mesure aux mariages arrangés de la société féodale — décourageait ou paralysait chez eux l'initiative. Au début des années 80, quand un jeune entrait dans la vie professionnelle, sa voie était toute tracée. Même s'il n'était pas satisfait de son travail au tout début, il pouvait s'y habituer peu à peu. En avançant en âge, il était de moins en moins désireux de changer de poste. C'est la conclusion qui ressort de l'enquête nationale réalisée en 1982. La figure 1 illustre l'évolution du désir de changer d'emploi chez les jeunes des grandes villes selon l'âge.

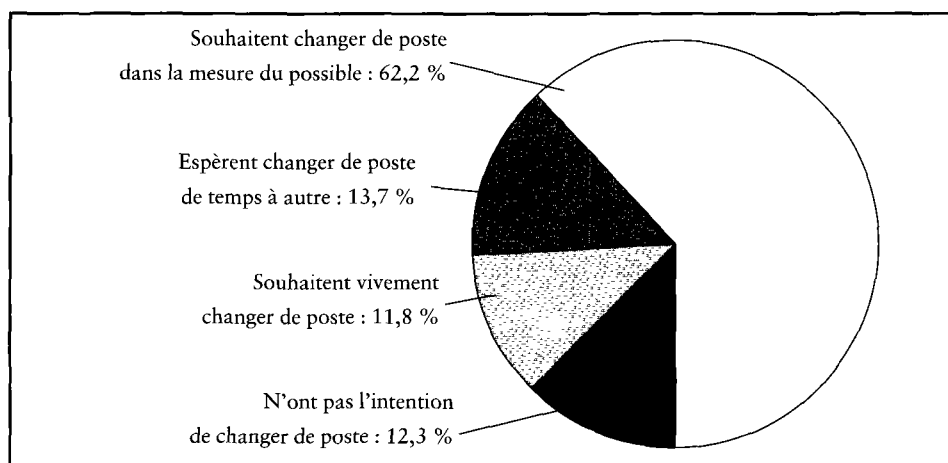
FIGURE 1. Évolution du désir de changer d'emploi chez les jeunes des grandes villes selon l'âge



La réforme économique n'a cependant pas tardé à changer cette situation. En 1986, une enquête conjointe auprès de travailleurs chinois et japonais sur leurs conceptions de l'emploi a mis en lumière un désir croissant de mobilité professionnelle, tendance qui n'était plus limitée par l'âge et la durée du service. Chez ceux qui avaient déjà changé d'emploi, 5,8 % l'avaient fait au bout de moins d'un an, 8,5 % au bout de deux ans, 67,1 % après plus de cinq ans et 20,8 % après plus de quinze ans. Et ils l'avaient fait notamment pour la correspondance entre leurs compétences personnelles et les exigences du poste, la rémunération, les possibilités de promotion, les rapports interpersonnels, la protection des travailleurs, la proximité du domicile, etc. Qu'un tel bouleversement se soit produit en quatre ans seulement ne laisse pas d'étonner.

L'enquête sur les problèmes sociaux des jeunes dans la période de modernisation de la Chine socialiste, menée en 1993 par le Centre chinois de recherches sur la jeunesse, portait aussi sur la question de la mobilité professionnelle. Sur les trente mille questionnaires envoyés dans onze provinces, municipalités ou régions autonomes, vingt-trois mille cinq cents réponses exploitables ont été reçues. La figure 2 en reprend l'une des conclusions, à savoir que le désir de changer d'emploi est très courant chez les jeunes.

FIGURE 2. Les idées des jeunes sur la mobilité professionnelle en 1993



Toutefois, ce vœu ne sera pas forcément aisé à exaucer. Pour diverses raisons, il faut du temps pour changer d'emploi. De 1979 à 1993, la mobilité professionnelle des jeunes a, d'après cette enquête, évolué comme suit : plus de cinq changements, 3,4 % ; trois ou quatre, 6,7 % ; un ou deux, 19,6 % ; aucun, 70,3 %. En 1994 a été faite à Shanghai une analyse des rapports entre la durée du service et le système du « recrutement centralisé » : les jeunes travaillant depuis moins d'un an et depuis plus de dix ans étaient ceux qui devaient le plus leur mobilité professionnelle à ce type de recrutement (voir le tableau 7).

TABLEAU 7. Relation entre la durée du service et le recrutement centralisé

|                    | Moins de 1 an | 1-2 ans | 3-5 ans | 5-10 ans | Plus de 10 ans |
|--------------------|---------------|---------|---------|----------|----------------|
| Nombre de réponses | 10            | 25      | 38      | 30       | 32             |
| % de l'échantillon | 27,03         | 18,25   | 16,03   | 10,95    | 20,65          |

Ce tableau permet de constater que la mobilité professionnelle ne dépend pas uniquement de l'âge et de la durée du service : liée à la spécialisation et à l'intérêt personnel, elle répond à un mobile économique. L'économie de marché favorise beaucoup la mobilité professionnelle, privilégiant la vie et le développement personnels.

En Chine, aujourd'hui, la mobilité professionnelle des jeunes se résume ainsi : quelques groupes de jeunes des grandes villes entrent dans le commerce et les affaires, et certains s'efforcent de le faire aux plus hauts échelons ; beaucoup de jeunes des campagnes affluent dans les grandes villes pour travailler comme manœuvres sur les chantiers publics.

#### TRAVAIL SUR MESURE OU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Il fut un temps où les jeunes Chinois issus de l'enseignement secondaire professionnel rêvaient d'un travail correspondant à leur formation spécialisée. En 1982, des chercheurs se sont penchés sur les opinions en matière d'emploi des étudiants en sciences et sciences de l'ingénieur : 91 % souhaitaient, une fois diplômés de l'université, trouver un poste adapté à leur spécialité. Les jeunes ont longtemps considéré l'objectif d'un « emploi correspondant à la formation » comme la justification première de leur demande de mobilité professionnelle. Or, en 1992, ils n'étaient plus dans les mêmes universités que 28 % à le souhaiter, et seulement en quatrième ou cinquième position parmi leurs critères de choix d'un emploi. Une autre enquête réalisée la même année dans une université a révélé que 61,5 % des étudiants n'y attachaient aucune importance, et la proportion atteignait même 68,8 % chez les étudiants en lettres. La raison en est que les spécialisations offertes par le système éducatif ne sont pas entièrement en rapport avec le marché du travail et que si certains jeunes sont très soucieux d'ascension sociale, la plupart se sentent dépourvus de qualifications et de connaissances. De fait, ils souhaitent améliorer et élargir leurs compétences.

Dans un sondage national réalisé en 1988, l'une des questions posées était : « Qu'est-ce qui vous gêne ? » Parmi les dix éléments indiqués, les jeunes, citadins et ruraux confondus, ont placé au premier rang le « manque de qualifications », les proportions étant de 24,88 % pour les premiers et 55,37 % pour les seconds. À cette autre question : « Vos connaissances et vos capacités sont-elles adaptées à votre travail ? », la plupart ont répondu « pas vraiment » ou « pas assez », à raison de 40 % et 52,01 % respectivement. C'est ce qui explique le nombre croissant de jeunes suivant une formation technique durant leurs heures de loisir. D'après une enquête menée à Shanghai en 1984, 70,04 % des jeunes occupant un emploi suivaient une formation et passaient des certificats dans diverses spécialités. Il leur

semblait que « plus ils étudiaient, plus ils élargissaient leurs compétences » (voir le tableau 8).

TABLEAU 8. Les principaux mobiles des jeunes faisant des études ou recevant une formation tout en travaillant

|                       | Être plus<br>compétent | Posséder<br>davantage de<br>qualifications | Trouver un<br>nouvel<br>emploi | Avoir une<br>promotion | Suivre la<br>tendance<br>générale | Autres | Ne sait pas |
|-----------------------|------------------------|--|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|--------|-------------|
| Nombre<br>de réponses | 220                    | 411  | 91                             | 18                     | 18                                | 13     | 70          |
| % du total            | 26,16                  | 48,87                                      | 10,82                          | 2,14                   | 2,14                              | 1,55   | 8,32        |

Il ressort d'une enquête, conduite notamment à Pékin en 1993, que 70,8 % des jeunes aimeraient changer d'emploi en apprenant autre chose. Ce chiffre est beaucoup plus élevé qu'à Shanghai (10,8 %). De plus, beaucoup de jeunes qui ont un emploi font des études pour acquérir les connaissances et les compétences requises par l'industrie moderne. À Shanghai, par exemple, 32,46 % apprennent des langues étrangères, 16,77 % les techniques informatiques et 13,32 % la gestion. Ces chiffres montrent à quel point les jeunes sont désireux d'améliorer leurs qualifications, ce qui indique bien la conscience qu'ils ont du monde du travail.

Cette conscience se développe chez eux par un processus continu de dissolution centrifuge et de fusion centripète. La première ne se résume pas à une multiplication des qualifications, ni la seconde au cheminement inverse, le but étant de pouvoir combiner les deux.

Habitué naguère à s'en remettre à la répartition centralisée du travail par les pouvoirs publics, les jeunes sont aujourd'hui placés devant une multiplicité de choix. L'ancien système centralisé semble s'être dissous, mais cet éventail de choix reposant sur une concurrence équitable est à vrai dire un système d'un genre nouveau. Les jeunes ne pensaient auparavant qu'à entrer dans une entreprise étatique, aujourd'hui ils veulent choisir entre différents types d'entreprise. Cela confirme l'impression que le système centralisé s'est dissous, mais la possibilité d'un choix dicté par le souci du développement personnel aboutit aussi à un système nouveau. Dans le passé, presque tous les travailleurs, une fois recrutés, restaient au même poste toute leur vie, alors que, à présent, ils sont passablement nombreux à rechercher la mobilité professionnelle, et il est courant de changer fréquemment d'emploi. C'est encore là un signe de dissolution du système centralisé, mais cette forte mobilité, motivée par l'intérêt personnel (à la différence des changements occasionnels d'emploi qui répondaient autrefois aux besoins de la cause révolutionnaire), représente manifestement un système différent. Les jeunes d'hier ne songeaient qu'à l'adaptation de leur emploi à leurs capacités et à leurs qualifications personnelles, ceux d'aujourd'hui font tout leur possible pour progresser dans des domaines divers. Cela donnerait à penser que le système centralisé se dissout totalement, mais, dès lors que la recherche de qualifications ou de diplômes variés est liée au désir d'avoir de nombreuses cordes à son arc et de se doter des vastes capa-

cités qu'exige la modernisation, comment nier qu'il y ait là un système d'un genre nouveau ?

Pour résumer notre analyse, ce qui est essentiel dans la formation des idées des jeunes sur l'emploi en Chine, c'est la centralisation. La dissolution que celle-ci comporte n'est qu'un phénomène, alors que la fusion présente dans le processus de dissolution en est la véritable essence. C'est dans ce processus de dissolution et de fusion constantes que les idées des jeunes sur l'emploi se forment et mûrissent.

## **Le développement de l'enseignement technique et professionnel**

Les idées des jeunes Chinois sur l'emploi ont pris spontanément leur essor sous la réforme économique. Avec la promotion de l'enseignement technique et professionnel, cet essor revêt progressivement une forme rationnelle, trouvant dans une désintégration permanente l'instrument d'une intégration nouvelle.

Après avoir temporairement suivi un cours sinueux, cet enseignement connaît à nouveau un développement vigoureux, parallèle à la mise en œuvre de la politique de réforme et à l'ouverture sur le monde extérieur. Dans les années 60, son développement avait été parallèle à celui de l'enseignement secondaire général, tout en étant légèrement privilégié. Puis, sous l'influence de la déviation « gauchiste », l'enseignement technique et professionnel a été complètement arrêté, le second cycle du secondaire se réduisant alors à une structure unique à vocation générale, qui s'est immédiatement coupée des exigences du progrès socio-économique. Cependant, depuis 1979, la Chine est entrée dans une ère nouvelle, où la tâche centrale est devenue la construction de son économie. L'essor rapide d'une économie et d'un appareil technologique modernes a exigé des innovations pour améliorer les contenus de l'éducation et les méthodes utilisées pour la combiner avec la production. Et, surtout, il faut qu'elle s'adapte dans son ensemble au développement de l'économie nationale. Cela nécessite des changements dans son fonctionnement, une réforme de structure et un développement vigoureux de l'enseignement technique et professionnel.

En vertu de la loi de mars 1995 sur l'éducation, l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes relèvent de l'État. Les différents organes du gouvernement populaire, les administrations, les entreprises et les établissements eux-mêmes sont tenus de prendre des mesures pour développer l'enseignement professionnel à l'école ou diverses formations professionnelles. L'État encourage la coopération sous diverses formes entre les entreprises, les institutions, les associations et autres organisations sociales, d'une part, et les établissements secondaires et supérieurs d'enseignement professionnel, d'autre part, pour l'enseignement, la recherche scientifique, le développement technique et la promotion de la technologie.

Il convient de rappeler ici à quel point l'enseignement technique et professionnel s'est développé en Chine et a favorisé, par une désintégration suivie d'une intégration, l'éveil des jeunes Chinois aux réalités du monde du travail.

En premier lieu, la possibilité pour chacun de suivre sa voie après le secondaire et l'accélération de l'essor des écoles professionnelles leur permettent d'acquérir des compétences techniques spécialisées et de trouver un emploi par eux-mêmes, sans passer par l'État.

La réforme nationale de l'enseignement secondaire a été officiellement lancée en 1980, après l'approbation et la diffusion par le Conseil d'État du « Rapport sur la réforme des structures de l'enseignement secondaire », présenté par le Ministère de l'éducation et l'Administration générale du travail. Il s'agissait de réduire l'importance de l'enseignement général secondaire du second cycle et de créer des écoles (ou des classes) professionnelles, de rouvrir et développer les écoles secondaires spécialisées et techniques, de réformer le système d'apprentissage et de remplacer la formation en cours d'emploi par une formation technique préalable. L'apport le plus important de cette réforme aura été la création d'écoles professionnelles.

La formule « À chacun sa voie » après le premier cycle du secondaire signifie que, à l'issue des neuf années de scolarité obligatoire, ceux qui ne souhaitent pas faire d'études supérieures ou ont peu de chances d'entrer à l'université pourront s'inscrire dans une école professionnelle, un établissement d'enseignement secondaire du second cycle professionnel ou technique équivalent, où ils acquerront des compétences qui leur permettront de trouver un emploi dans l'industrie. Cette pratique se répand rapidement dans toute la Chine.

Au tout début de la réforme, les écoles professionnelles ont rencontré de grandes difficultés à cause du poids de la tradition, qui n'avait guère que mépris pour l'enseignement professionnel et technique, et du fait que les jeunes étaient très tributaires de l'État pour l'emploi. La réaction courante à leur égard a d'abord été l'attentisme, mais après les commentaires favorables des employeurs sur leur première promotion, en 1982, celle de l'année suivante n'a pas pu répondre à la demande.

Les jeunes qui, on l'a vu, dépendaient naguère entièrement de l'État pour trouver un emploi, peuvent aujourd'hui, dans un cadre concurrentiel, choisir leur poste et leur lieu de travail. Le développement de l'enseignement technique et professionnel a donc facilité chez eux une prise de conscience d'eux-mêmes et de ce qu'est une concurrence équitable dans la recherche d'un emploi.

En second lieu, ce développement a comporté l'exploration de modèles de fonctionnement des établissements, la création d'un système d'enseignement technique et professionnel et la possibilité pour les jeunes de choisir un métier qui corresponde à leurs compétences.

La question du mode de fonctionnement des établissements d'enseignement prend de l'importance. Pour permettre aux élèves d'« agencer » leur futur emploi avec le marché du travail, beaucoup d'établissements passent des contrats avec des entreprises. L'entreprise se charge du recrutement des enseignants et fournit le matériel expérimental et les locaux, l'établissement assure l'enseignement. L'expérience prouve que cette formule améliore nettement le rendement de la formation et de l'enseignement technique et professionnel. Celui-ci s'introduit peu à

peu dans les établissements d'enseignement général et à l'université. Certaines écoles secondaires, par exemple, appliquent le précepte « À chacun sa voie » dans le second cycle : les élèves qui en ont achevé la deuxième année et ont du mal à passer les examens d'entrée dans le supérieur peuvent aller dans une école professionnelle ou rester dans leur établissement pour y suivre des cours techniques ou professionnels, avec l'autorisation de leurs parents. À leur sortie, ils possèdent non seulement un diplôme de fin d'études secondaires, mais encore un certificat d'études secondaires professionnelles. Certaines écoles secondaires professionnelles ayant noué des contacts étroits avec des universités, leurs élèves peuvent ainsi accéder directement à l'enseignement technique et professionnel supérieur. On compte aujourd'hui à Shanghai seize écoles professionnelles qui coopèrent, pour organiser leur fonctionnement et réaliser des projets, dans certains domaines professionnels, avec quatorze établissements d'enseignement supérieur. Grâce à ces arrangements, les élèves ou étudiants de différents niveaux seront aptes à jouer un rôle approprié dans leur futur cadre professionnel.

L'enjeu stratégique du développement de l'enseignement technique et professionnel en Chine (y compris l'éducation des adultes) est la création d'un système spécialisé, flexible et à la pointe du progrès, allant du primaire au supérieur. Ce système sera adapté au niveau de développement socio-économique et étroitement lié aux autres formes d'éducation, son point fort devant être la constante qualité des personnels qu'il fournit. Au niveau de base, l'accent doit être mis sur la formation préalable, dans les villes comme en milieu rural, des élèves qui ne peuvent pas aller au-delà du premier cycle du secondaire. En même temps, il faudra créer davantage d'emplois pour les élèves issus du primaire aussi bien que du secondaire, et mettre en place des réseaux combinant l'enseignement technique et professionnel avec l'enseignement général. Le secondaire reste au cœur du système, une attention particulière devant être accordée à l'adaptabilité à la société et à l'économie. Dans le supérieur, l'accent est mis sur la formation de personnels de niveau moyen et de haut niveau possédant des connaissances pratiques et des compétences techniques.

En un mot, l'exploration de nouveaux modèles de fonctionnement des établissements et la mise sur pied du système d'enseignement technique et professionnel sont importantes parce qu'elles ouvrent aux jeunes tous les chemins de l'emploi, leur dispensent des qualifications professionnelles conformes à leur spécialité et à leurs intérêts, et répondent à leurs besoins techniques et professionnels à tous les niveaux, de manière à leur assurer des conditions favorables pour décider quels emplois leur conviennent pour développer les diverses dimensions de leur personnalité.

En outre, le renouvellement et l'ajustement des diverses formes d'emploi débouchent à présent sur une restructuration de l'enseignement technique et professionnel, et sur un accroissement de la mobilité professionnelle.

Le développement de l'économie fait beaucoup pour celui de l'enseignement technique et professionnel. Les diverses formes d'emploi changent vite, ce qui implique un renouvellement de plus en plus fréquent des qualifications. Si nous sommes incapables de saisir clairement ce qu'il en est de ces changements, l'ensei-

gnement technique et professionnel deviendra un obstacle au développement économique.

La création de nouveaux types d'emploi est d'une extrême importance pour la formation continue des jeunes. Nul n'ignore que la vitalité d'une entreprise moderne dépend dans une certaine mesure des débouchés et que sa production doit être organisée en fonction des besoins du marché. Elle doit renouveler et transformer sa technologie et son équipement pour se développer. Les jeunes déjà en poste ne sont donc pas capables de faire toujours le même travail au même endroit, il leur faut acquérir des qualifications nouvelles pour répondre aux exigences de la production et être en mesure de rechercher un emploi plus satisfaisant, ce dernier objectif étant désormais ce qui pousse le plus les jeunes à la mobilité. Quinze ans après la réforme, les nouveaux besoins de formation en cours d'emploi ont fait franchir une étape à l'éducation des adultes. En 1994, il y avait en Chine 1 172 écoles supérieures diverses pour adultes — écoles de radio et télévision, écoles du soir pour les paysans ou le personnel administratif et établissements d'enseignement par correspondance — avec un effectif total de 2 352 000 étudiants, 354 000 écoles secondaires pour adultes totalisant 50 822 600 élèves, et 163 400 écoles primaires pour adultes comptant 7 613 400 inscrits. De tels chiffres sont sans précédent. C'est la très grande mobilité professionnelle des jeunes qui entraîne cet essor de l'éducation des adultes.

En dernière analyse, la réforme du système pédagogique et l'élan donné à l'enseignement technique et professionnel permettront aux jeunes d'améliorer peu à peu leur compétence générale pour satisfaire aux exigences de la modernisation.

L'organisation de cet enseignement en unités de valeur va dans le sens de la formation de personnels possédant de multiples qualifications. Au Japon, ce système, appliqué dans les lycées, serait très apprécié des élèves. Les jeunes ont abandonné leurs vieilles idées selon lesquelles l'emploi doit être adapté à la formation. Ils savent désormais que le vieil adage « Apprends un métier et tu sauras le faire parfaitement » n'a plus cours. Ils veulent rompre avec le modèle de l'apprentissage d'une unique spécialité, pour être aptes à occuper les nouveaux emplois et donner libre cours à leurs intérêts variés tout en déployant leurs compétences spécialisées. La réforme du système d'enseignement professionnel jouera un grand rôle dans l'acquisition de ces aptitudes multiples avant et après leur entrée dans la vie active.

En adaptant les futurs travailleurs à l'emploi, en formant des personnels qualifiés et en les aidant à changer d'entreprise ou à obtenir de l'avancement, l'enseignement technique et professionnel facilitera l'évolution déjà en cours chez les jeunes Chinois en ce qui concerne leur mode de sélection d'un emploi ou d'expression de leurs vœux à ce sujet, leur mobilité professionnelle, leur adaptabilité et leurs attitudes au travail. Il dissoudra puis refaçonnera leur conscience du monde du travail dans le contexte des immenses transformations que connaît la société chinoise.



## Quelques données d'expérience et réflexions en guise de conclusion

L'enseignement technique et professionnel est le moteur des processus de dissolution et de réorganisation à travers lesquels cette conscience mûrit et se développe aujourd'hui en Chine chez les jeunes. L'étude de ces processus permet de tirer les quelques conclusions qui suivent.

1. Ces processus sont la clé de l'avènement d'une mentalité moderne en Chine. Les chercheurs ont proposé un grand nombre de critères différents pour la définir, mais, fondamentalement, ils s'accordent pour retenir les suivants : volonté d'autonomie, compétitivité, créativité, mise en question, coopération et profit — qui font tous partie d'une conscience parvenue à maturité de ce qu'est le monde du travail. Pour certains spécialistes, cette modernité varie selon le niveau d'instruction. Chez les personnes de peu d'instruction, par exemple, il y a 13 % en moyenne d'esprits modernes, contre 49 % chez celles qui ont fait de bonnes études. De plus, les gens qui possèdent plusieurs qualifications professionnelles ont en général davantage de confiance en soi que ceux qui n'en ont qu'une seule et se savent capables d'en acquérir encore d'autres, et ils sont habituellement en meilleure « forme intellectuelle ». On peut donc affirmer que l'enseignement technique et professionnel, composante importante de la formation générale, contribuera directement par lui-même à former des mentalités modernes.
2. Cette maturité est aussi un gage de vitalité pour le développement futur de la société. Dans la théorie traditionnelle, l'essor de l'éducation suit la croissance économique ; or, aujourd'hui, nous avons pour la première fois la chance de pouvoir préparer une nouvelle génération pour l'avenir. Les sociétés développées l'ont déjà fait, et la Chine s'efforce, comme d'autres pays en développement, de rattraper son retard. Conformément à la loi et aux objectifs stratégiques du développement socio-économique, l'enseignement technique et professionnel vise à former rapidement des personnels qualifiés de différents niveaux et pour différents emplois, ce qui indique bien l'antériorité de l'éducation, et l'on peut dire qu'il ne fait pas que sensibiliser les jeunes au monde du travail, mais peut donner à cette prise de conscience un effet dynamisant. Si, dans toute société, il y a des jeunes qui reflètent les caractéristiques de l'époque où ils vivent, quand les jeunes parvenus à la maturité de cette conscience participent à la vie de la société, celle-ci voit à coup sûr s'ouvrir de grandes perspectives. L'enseignement technique et professionnel n'aura pas seulement éduqué une nouvelle génération, il aura aussi insufflé une inépuisable vitalité à la préparation de la société future.
3. En retour, cette maturité et ces progrès chez les jeunes ont stimulé de nouvelles améliorations de l'enseignement technique et professionnel. Le processus de dissolution et remodelage inhérent à la maturation de leur conscience du monde du travail peut présenter des aspects constructifs ou néfastes. Une grande mobilité professionnelle motivée par l'appât du gain, par exemple,

peut conduire à négliger le poste lui-même et à faire passer « l'argent avant tout ». Les jeunes réclament la possibilité de déployer leurs spécialités et leurs intérêts, ce qui ne peut qu'être taxé d'« individualisme ». Le décalage entre leurs grandes espérances professionnelles et leurs qualités personnelles peut les conduire à un déséquilibre psychologique. Tout cela demande à être soigneusement encadré, et l'enseignement technique et professionnel doit donc s'étendre à une matière nouvelle et être plus ambitieux. Il doit non pas se contenter de dispenser aux jeunes des qualifications professionnelles pour l'emploi, mais leur apprendre aussi à se conduire. Il nous faut étudier ce second point sérieusement, l'intégrer au processus pédagogique — d'où l'on peut conclure que l'enseignement technique et professionnel, pour faciliter à la fois la formation et l'éthique professionnelles des jeunes, va encore être amélioré.

## Références et bibliographie

- Centre chinois d'études sur l'adolescence. *Problems and guiding principles of Chinese youth at the turn of the century* [Problèmes et principes directeurs de la jeunesse chinoise à la fin du siècle]. Pékin, 1994.
- Chen Xueliang. « Superpower among the vocational schools : notes on the Donghui vocational school » [Un super-grand dans l'enseignement professionnel : à propos de l'école professionnelle de Donghui]. *Education in Shanghai journal* (Shanghai), janvier 1995.
- Commission internationale sur le développement de l'éducation. *Apprendre à être*. UNESCO, 1972.
- Commission nationale chinoise de l'éducation. *Statistical bulletin on the development of education, 1994* [Bulletin statistique sur le développement de l'éducation]. Pékin, 1995.
- Département de politique internationale de l'Université de Fudan. « A study on the intentions of young people today when selecting their employment : general trend, impact factors and crises » [Étude sur les intentions des jeunes d'aujourd'hui au moment de choisir leur emploi : tendance générale, facteurs d'impact et crises]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), juin 1993.
- Fei Ailun et al. « Permeation, elongation, extension, coalition : Shanghai secondary vocational schools today » [Imprégnation, prolongation, extension, coalition : les écoles secondaires d'enseignement professionnel de Shanghai aujourd'hui]. *Education in Shanghai journal* (Shanghai), juillet-août 1994.
- Fei Huiyu et al. *Trial analysis of the job awareness of urban Chinese young people* [Essai d'analyse de la conscience que les jeunes Chinois des villes ont de l'emploi]. Pékin, 1982.
- Fondation chinoise pour le développement de l'adolescent. *Study report on the development of Chinese teenagers* [Rapport d'étude sur le développement des adolescents chinois]. Pékin, 1992.
- Institut de sociologie. Académie chinoise des sciences sociales. *A penetrating analysis of Chinese youth : the changing values of this generation* [Analyse perspicace de la jeunesse chinoise : les valeurs changeantes de cette génération]. Pékin, 1993.

- Liu Ping *et al.* « From struggling for existence to seeking for development » [De la lutte pour l'existence à la recherche du développement]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), février 1995.
- Lu Jianhua. *Reports on youth : the values of contemporary Chinese youth and their changing preferences* [Rapports sur la jeunesse : les valeurs de la jeunesse chinoise d'aujourd'hui et leurs préférences en évolution]. Liaoning, 1992.
- Parsons, T. *Equality and inequality or social stratum of modern society* [Égalité et inégalité ou la stratification de la société moderne]. New York, 1970.
- Su Songxing *et al.* *Fifteen years of educational reforms in Shanghai* [Quinze ans de réformes pédagogiques à Shanghai]. Shanghai, 1994.
- Su Songxing. « On the growing trend towards awareness of job mobility among young Chinese workers » [De la tendance croissante vers la conscience de la mobilité de l'emploi parmi les jeunes travailleurs chinois]. *Studies on contemporary youth journal* (Shanghai), juillet 1987.
- Yin Haifa. « The decline of job awareness : changing vocational values among students from colleges of science and engineering » [Le déclin de la conscience de l'emploi : valeurs professionnelles en éducation en évolution parmi les étudiants des collèges universitaires de science et d'ingénieurs]. *Studies in contemporary youth journal* (Shanghai), février 1992.
- Yin Lujun. *The modernization of human beings* [La modernisation des êtres humains]. Sichuan, 1985.

---

# POURRA-T-ON INTÉGRER

---

## LES JEUNES DANS UNE SOCIÉTÉ

---

### EN TRANSFORMATION ?

---

*Sergueï Aleshenok, Vladimir Chuprov et Julia Zubok*

---

#### **L'intégration sociale dans la Fédération de Russie : caractéristiques et problèmes**

Pour la théorie générale des systèmes socioculturels, l'intégration sociale reflète les conditions et les indices de cohésion nécessaires à l'existence et au bon fonctionnement de tout organisme social, et, en tant que telle, revêt une importance nouvelle dans la société russe contemporaine. Les antagonismes politiques et sociaux de plus en plus marqués qui se manifestent dans toutes les sphères de la société vont contre la notion même d'intégration sociale, qui suppose la continuité de relations bien réglées au sein d'une structure sociale<sup>1</sup>. En même temps, la situation en Russie montre que l'intégration sociale est d'autant plus nécessaire que le système se différencie et croît en complexité.

---

*Sergueï Aleshenok (Fédération de Russie)*

Docteur ès lettres. Directeur de recherche à l'Institut de la jeunesse de Moscou. Spécialiste des études sur les politiques de la jeunesse et sur la société civile. Auteur d'un ouvrage sur l'expérience internationale en matière de soutien public des organisations de jeunesse (1995) et d'un autre sur la situation et les perspectives du bénévolat social en Russie (1995).

*Vladimir Chuprov (Fédération de Russie)*

Docteur ès sciences. Professeur, directeur du Centre de sociologie de la jeunesse de l'Institut d'études sociopolitiques (Académie des sciences de Russie). Chercheur dans le domaine de la jeunesse depuis 1964. Est à l'origine d'une douzaine d'études sociologiques, dont les plus récentes portent sur le développement social et le statut de la jeunesse en Russie. Auteur d'une cinquantaine d'articles et livres sur la sociologie de la jeunesse.

*Julia Zubok (Fédération de Russie)*

Chercheur au Centre de sociologie de la jeunesse de l'Institut d'études sociopolitiques (Académie des sciences de Russie). Spécialiste des questions d'intégration sociale de la jeunesse. A participé à la recherche sociologique de *Jeunes de Russie-94*.

La relation entre différenciation et intégration présente dans la société postsoviétique un caractère tout à fait exceptionnel, du fait des transformations fondamentales qu'a subies la structure sociale en un laps de temps très court. D'une part, la nouvelle orientation socio-économique a entraîné une modification radicale de la structure du pouvoir, des formes de propriété et des modes de vie. La déstabilisation des liens sociaux et la crise profonde qui frappe le système ont entraîné une polarisation à tous les niveaux de la société russe, qui semble désormais incapable d'intégrer les jeunes générations.

D'autre part, la perte des identités sociales habituelles que pour ainsi dire tout Russe expérimente aujourd'hui suscite un besoin de se positionner par rapport à une structure sociale en évolution et d'établir des liens nouveaux avec les très nombreux groupes et communautés qui voient le jour. Bien que cette perte touche moins les jeunes Russes (dont la conscience est plus individualisée et dont les repères identitaires sont encore peu nombreux), leur socialisation n'en dépend pas moins du plus ou moins bon fonctionnement des solidarités dominantes et périphériques<sup>2</sup>.

La socialisation des jeunes Russes s'opère aujourd'hui dans un climat d'instabilité politique et économique, de déclin des valeurs et des normes récentes, d'absence de perspectives ou de critères de développement bien définis. Dans ces conditions, la question se pose des trajectoires et critères d'intégration sociale. Si l'on considère que le degré d'intégration des jeunes dans une société dépend notamment de leur degré d'identification à cette société, à qui et à quoi les jeunes vont-ils s'identifier dans une société russe en pleine désintégration ?

Les repères que les institutions officielles de socialisation proposent à la jeunesse ne sont acceptés comme cadre de référence que par inertie. Ils pèsent en fait de moins en moins lourd dans les choix qu'opèrent les jeunes, et ce qui semble être le signe de leur exclusion sociale peut en fait être de leur part une façon nouvelle — et plus adéquate — de réagir à l'évolution sociale de la Russie.

Les jeunes peuvent-ils être non seulement les objets de stratégies d'intégration plus ou moins efficaces, notamment éducatives, mais aussi des sujets, capables d'accélérer, de ralentir ou d'orienter différemment l'ensemble du processus d'intégration sociale ?

Dans la Russie moderne, la réponse à cette question pourrait bien être positive étant donné que, pour la première fois, le rapport entre les facteurs de socialisation de la jeunesse est en train de se modifier au profit des facteurs universels. Chez les jeunes Russes, le processus de construction identitaire ne se fait plus par référence à l'ensemble de rôles sociaux proposés soit par la famille (où la faillite des pères est particulièrement frappante) ou par l'école (actuellement incapable de fournir des repères adéquats pour l'existence).

De plus en plus, le facteur prédominant dans cette construction est la consommation matérielle et culturelle, avec l'apparition de rôles nouveaux auxquels la jeunesse s'essaie. Les groupes de référence à l'intérieur des cultures juvéniles (« durs » et « nouveaux Russes ») sont aussi orientés vers les symboles et marques de statut que proposent de médiocres échantillons de la culture de masse

internationale. L'autarcie, en vertu de laquelle, récemment encore, la société soviétique vivait en vase clos, a disparu : en trois ans, les marchandises importées en sont venues à représenter 50 % du marché russe (et jusqu'à 100 % dans des secteurs de consommation de la jeunesse comme la vidéo). Alors que les Russes étaient 1 million par an à se rendre à l'étranger dans les années 80 (la plupart du temps en voyages « organisés » dans les ex-pays socialistes), en 1994, ce sont 10 millions de citoyens russes qui sont allés à l'étranger. Un grand nombre d'entre eux sont des jeunes qui partent seuls étudier ou faire du petit commerce dans le monde entier. Les cultures de consommation de la jeunesse jouent désormais, en matière d'intégration sociale, un rôle important, dont ne tient pas compte le système d'enseignement.

L'éducation comme facteur d'intégration sociale en Russie a ceci de particulier qu'elle fait elle-même actuellement l'objet d'une réforme douloureuse. Quand cette réforme a été lancée, l'idée était de partir de l'expérience internationale pour aller dans le sens de la démocratie et du pluralisme. L'examen, auquel nous allons maintenant procéder, du rôle joué par l'éducation dans l'intégration sociale de la jeunesse russe, nous permettra aussi de juger de l'efficacité de cette réforme.

## **L'autre face de la réforme de l'éducation**

Le niveau général d'éducation des jeunes Russes est encore pour l'instant plus élevé que celui des générations précédentes, en particulier sur le plan quantitatif. Nous disons « pour l'instant plus élevé » parce que la nouvelle loi sur l'éducation (1992) et la nouvelle Constitution russe (1993) ont raccourci la durée de l'enseignement obligatoire, ramenée à neuf ans, ce qui a d'ores et déjà entraîné une baisse du niveau d'éducation des plus jeunes.

Qualitativement, l'éducation des jeunes ne correspond pas aux besoins réels de la société : quel que soit le type d'éducation reçu, un jeune n'en tire que des possibilités de promotion sociale limitées. Selon les données collectées dans le cadre de notre grande enquête sur le statut social de la jeunesse russe en 1990-1994<sup>3</sup>, 25 % seulement des jeunes pensent que leur qualification professionnelle dépendra de leur niveau d'éducation ; 10 % estiment que leur carrière sera déterminée par leur éducation. Par conséquent, moins de 15 % des élèves d'établissements secondaires et professionnels ont la ferme intention de poursuivre leurs études. La majorité des jeunes qui font des affaires dans la rue n'ont pas non plus besoin d'études poussées. Le nombre de candidatures à l'université a diminué, passant de 2,04 candidats pour une place en 1991 à 1,75 en 1993<sup>4</sup>. Ces chiffres traduisent la dévaluation qu'a subie l'éducation dans l'esprit des jeunes, et le fait que, aujourd'hui en Russie, elle ne semble plus être en mesure d'assurer l'intégration des jeunes dans la structure économique et sociale.

Une très grande disparité entre les jeunes, au sein même du système d'enseignement, en fonction de leur milieu d'origine était déjà visible pendant les dernières décennies de la période soviétique, où, malgré les politiques d'homogénéisation sociale et les efforts entrepris pour renforcer l'égalité des chances des

différents groupes sociaux devant l'enseignement supérieur, le contexte familial et, surtout, éducatif était devenu l'élément déterminant du choix opéré après les huit premières années de scolarité<sup>5</sup>. Cette détermination sociale est encore plus marquée aujourd'hui. Il ressort de notre recherche qu'un tiers seulement des élèves des lycées, c'est-à-dire des établissements qui permettent d'accéder aux universités, viennent de familles d'ouvriers ou d'agriculteurs, alors que presque tous les élèves des écoles professionnelles sont originaires de ces milieux.

L'inégalité des chances de promotion sociale liée aux disparités entre régions et entre les villes et les campagnes devient particulièrement frappante au niveau universitaire. Les jeunes des zones rurales estiment avoir quatre fois moins de chances d'accéder à l'université que les jeunes des zones urbaines.

Non seulement le déséquilibre dans la répartition régionale des universités persiste, mais il s'aggrave à mesure que l'augmentation du coût des transports entrave la mobilité interrégionale. Par exemple, le Nord européen de la Russie compte trois fois moins d'universités que le Nord-Ouest voisin ; ce phénomène n'est pas seulement dû au fait que la population y est moins nombreuse ; il reflète un moindre accès à l'éducation qu'indique un nombre inférieur d'étudiants par millier d'habitants (95 dans le Nord contre 291 dans le Nord-Ouest). Cet indicateur important ne cesse, de façon générale, de diminuer en Russie depuis quelques années : il est passé de 190 en 1991 à 178 en 1993<sup>6</sup>.

L'introduction récente des études payantes a accru la différenciation et a réduit les possibilités d'intégration sociale d'une grande partie de la jeunesse russe. Près de la moitié des personnes interrogées dans le cadre de notre enquête estiment que l'éducation devait rester la même pour tous et gratuite ; un quart d'entre elles acceptent des formes d'éducation différenciées et partiellement payantes ; 17 % sont prêts à payer si cela leur garantit la possibilité de toucher un revenu suffisant dans l'avenir.

En 1994, il y avait environ cinq cents écoles privées en Russie, dont cent trente-trois à Moscou. Dans cent trente-neuf universités privées et dans la majorité des cinq cent quarante-huit universités d'État de Russie, il y avait des facultés ou des cours payants. Bien sûr, cette diversification de l'enseignement russe offre la possibilité d'améliorer les programmes et les méthodes, d'embaucher des gens plus compétents et de répondre aux intérêts culturels spécifiques de groupes différents. Mais la tendance croissante à remplacer l'éducation de masse gratuite par un enseignement payant a des conséquences sociales qui ne sont guère propices à l'intégration.

Le recul de l'enseignement gratuit se manifeste de nombreuses façons : des services essentiels deviennent supplémentaires et payants, les locaux sont loués, les établissements d'enseignement public ferment et les meilleurs enseignants quittent le secteur public où ils sont mal payés. Les principes méritocratiques proclamés au départ ont déjà fait place au simple critère de la fortune parentale, et dans la situation actuelle d'appauvrissement massif le développement des formes élitistes d'enseignement restreint l'accès à l'éducation de la majorité. Selon notre estimation, la proportion annuelle de jeunes scolarisés dans le secondaire en Russie est de 60 %,

contre 85 % dans les années 80. On assiste à un raccourcissement de l'âge de la vie défini par certains chercheurs comme « la phase institutionnalisée de la jeunesse moderne »<sup>7</sup>, qui, dans les années 70-80, retardait l'entrée de la plupart des jeunes sur le marché du travail.

Une telle politique dément la volonté affichée du gouvernement de lutter contre le retard technique du pays et de favoriser la démocratisation. Ce qui caractérise au premier chef la transition des sociétés modernes vers la démocratie réelle, c'est le caractère ouvert de l'enseignement supérieur, qui élimine les barrières sociales et offre des possibilités égales à la majorité. Pour le moment, la Russie va dans le sens opposé.

Pour inverser un mouvement qui tend à exclure de plus en plus de jeunes de l'éducation, il faudrait modifier les macrodécisions et priorités du développement national. Par exemple, le budget actuel de l'enseignement supérieur en Russie est deux fois inférieur à ce qu'il était en URSS à la fin des années 50. Tant que les proportions n'auront pas été modifiées (pour qu'elles soient plus proches de celles des sociétés modernes développées ou, au moins, de celles de l'ex-URSS), toute réforme des programmes et du contenu de l'enseignement en Russie s'inscrira dans un contexte de détérioration des indicateurs structurels, symptomatique de l'inégalité des chances des jeunes en matière d'éducation.

## **Les paradoxes de l'intégration socioprofessionnelle**

La qualité de l'intégration des jeunes dans la structure professionnelle est un indicateur important de l'efficacité de l'enseignement ; elle dépend en premier lieu du niveau de l'enseignement professionnel. En Russie, quelque 70 % de la population active occupée de moins de trente ans a reçu une formation professionnelle : 45 % sont diplômés d'écoles et d'instituts professionnels et 25 % de l'université.

Dans l'ensemble, la jeune génération est riche de possibilités. Le problème, c'est que ces possibilités ne sont pas mises à profit du fait de la récession et de l'écart croissant entre l'éducation et la restructuration économique.

En 1990 déjà, la moitié seulement des jeunes gens qui travaillaient avaient un emploi correspondant à leur qualification, preuve du décalage entre le système soviétique d'enseignement professionnel et les besoins réels de l'économie nationale. En 1994, la proportion de jeunes gens bien intégrés dans la structure professionnelle a encore diminué d'une fois et demi. Près de 30 % des jeunes qui travaillent n'ont pas reçu de formation professionnelle. Ils sont pour la plupart directement entrés sur le marché du travail après l'école secondaire. Ce qui est nouveau, c'est que désormais beaucoup d'entre eux, plutôt que d'acquérir une formation professionnelle pour compléter leur revenu dans le contexte actuel de récession économique, préfèrent se lancer dans ce genre d'affaires, infiniment plus lucratives, qui se traitent dans la rue.

Les adolescents qui quittent l'école après les neuf années d'enseignement obligatoire, comme la loi de 1993 sur l'éducation le leur permet, ont encore moins de



débouchés. Ils se trouvent exclus de tout circuit officiel et ne peuvent être embauchés avant l'âge de seize ans. Cependant, il leur reste toujours la même issue : la rue, où, chaque année, quelque 200 000 d'entre eux sombrent dans la délinquance. Ces deux dernières années, 1,7 million d'élèves ont quitté l'école, tous niveaux confondus<sup>8</sup>.

La mise en place des réformes économiques a compliqué l'intégration socio-professionnelle des catégories vulnérables de jeunes, tant traditionnelles (handicapés, orphelins, jeunes issus d'établissements de redressement) que nouvelles (chômeurs, réfugiés, sans-abri). En ce qui concerne les premières catégories, on constate une réduction de l'aide apportée par les systèmes publics, qui manquent de ressources et de stratégies adaptées à la nouvelle situation économique. Selon les chiffres fournis par le Ministère de la protection sociale, moins de 50 % des jeunes handicapés (et, selon des ONG indépendantes, moins de 20 %) ont accès à une formation professionnelle. D'autre part, en 1992, plus de la moitié des diplômés d'écoles professionnelles et d'institutions spécialisées pour les handicapés n'ont pu trouver d'emploi ; 25 % seulement des handicapés exercent des emplois qui correspondent à leur formation (12 % environ dans les zones rurales)<sup>9</sup>. En ce qui concerne les nouveaux groupes de jeunes marginaux, la situation diffère d'une catégorie à l'autre : la menace du chômage, redouté depuis longtemps, mais qui n'est pas encore devenu un phénomène massif, a conduit à la mise en place d'un réseau relativement efficace de centres d'emploi des jeunes. Mais ni les organisations publiques ni les organisations privées, à quelques exceptions près, n'ont le courage de s'attaquer au problème des adolescents sans foyer. Selon les estimations, leur nombre se situe entre trois cent mille et sept cent mille<sup>10</sup>.

Le comportement des jeunes Russes obéit de plus en plus à des considérations commerciales ; dans le même temps, la délinquance augmente. Ce qui pousse à travailler, c'est de plus en plus le désir de gagner le plus possible d'argent par n'importe quel moyen, et un jeune sur cinq se dit prêt à recourir à la violence pour y parvenir. Ces motivations dominent dans le milieu des trafiquants mafieux, où les jeunes affluent actuellement. La délinquance juvénile croît plus vite que la criminalité générale : en 1994, les délits graves commis par des mineurs ont augmenté de 53 % à Moscou<sup>11</sup>.

La modernisation de la société russe est étroitement tributaire de l'élaboration d'une nouvelle éthique du travail, qui, plus que la simple résultante de l'économie de marché, doit être le fruit de politiques de l'éducation. Dès la période soviétique, exercer un métier honnête ne permettait plus aux jeunes de s'élever dans la société ; aujourd'hui, il ne leur assure même plus la satisfaction de leurs besoins matériels fondamentaux, et la valeur qu'ils y attachent diminue régulièrement. En 1994, 15,4 % seulement des jeunes interrogés se disaient prêts à travailler même s'ils étaient suffisamment riches pour rester chez eux, contre 23,5 % en 1990. Jusqu'à 42 % des jeunes qui travaillent se disent indifférents au métier qu'ils exercent, 6 % ont honte d'en parler avec leurs amis.

Cette dévalorisation éthique du travail chez les jeunes, le fait qu'ils préfèrent se livrer à des trafics plus ou moins illégaux plutôt que d'exercer un travail produc-

tif utile à la société, et la reproduction d'un type spécifiquement asocial de travailleur marginal s'expliquent en grande partie par l'absence de modèles positifs de carrières. Ni l'enseignement professionnel ni la société n'ont élaboré de système de normes en fonction desquelles les jeunes pourraient planifier une carrière à long terme<sup>12</sup>. De façon générale, le système d'enseignement réformé que l'on met actuellement en place ne contribue pas assez efficacement à l'acquisition par les jeunes Russes d'une identité professionnelle indispensable à leur intégration dans la vie active.

## Éthnicité : affrontement ou intégration

En URSS, le système éducatif était traditionnellement le meilleur instrument d'intégration socioculturelle et d'acculturation des jeunes de différentes ethnies. Dès après la révolution de 1917, on s'était employé à éliminer l'analphabétisme en vue de propager l'idéologie nouvelle. Devançant Benedict Anderson et sa théorie de l'État national comme produit du « capitalisme de l'imprimé » [print-capitalism]<sup>13</sup>, les fondateurs de l'État soviétique n'ont pas tardé à créer les conditions d'un « socialisme de l'imprimé » [print-socialism] dans les arrondissements nationaux de Russie. Dès les années 30, un vaste réseau d'écoles nationales fut mis en place où l'enseignement était donné en quarante-huit langues nationales. On créa des alphabets pour quarante de ces langues qui n'en avaient pas encore, et on peut légitimement voir là une contribution à la culture mondiale.

Ayant atteint leur objectif, qui était de répandre l'idéologie dominante au sein de la jeunesse non russe, et du fait de l'accélération de la russification, les écoles nationales perdirent de leur importance. Lorsque, dans les années 70, on institua une scolarité obligatoire de dix ans, les écoles nationales devinrent autant d'impasses dans le système éducatif, le niveau de leur enseignement (en particulier de la langue russe) étant insuffisant pour donner accès à l'université ou à une quelconque carrière. Dans de nombreux arrondissements régionaux de Russie, les parents réagirent en retirant massivement leurs enfants des écoles nationales pour les inscrire dans des écoles russes. Les cultures nationales ont ainsi périclité et l'assimilation s'est poursuivie à un rythme encore plus rapide<sup>14</sup>.

Au milieu des années 80, les non-Russes étaient au nombre de 27,5 millions et représentaient 18,5 % de la population de la Fédération de Russie. La moitié d'entre eux avaient inscrit leurs enfants dans des écoles russes ordinaires. Dans de nombreuses écoles nationales, toutes les matières (sauf la langue maternelle et la littérature nationale) étaient enseignées en russe, notamment en raison de la pénurie d'enseignants en langue nationale. D'après le dernier recensement général (1989), 27,6 % des non-Russes considéraient le russe comme leur langue maternelle ; et 60,4 % le parlaient<sup>15</sup>. Les données sociologiques faisaient apparaître des coefficients de russification et de bilinguisme encore plus élevés : selon notre enquête de 1990, seulement 0,7 à 3,4 % des jeunes appartenant à des groupes ethniques non russes de la Fédération de Russie ne parlaient pas le russe. Les langues

locales n'avaient plus cours dans la vie publique et, en ce qui concerne les jeunes, n'étaient même plus utilisées pour la communication familiale et interpersonnelle.

Dans les années 90, avec le développement de la conscience ethnique dans tous les arrondissements nationaux, le mouvement s'est inversé et, là encore, le processus est plus rapide parmi les jeunes que dans l'ensemble de la population. En 1993, les enquêtes menées auprès des populations tatares, bachkires, tchouvaches, mordves et nenets ont montré qu'en moyenne 40 % des jeunes (et 33 % des adultes) maîtrisaient déjà parfaitement leur langue maternelle<sup>16</sup>.

Le processus d'intégration ethnique est particulièrement marqué dans les régions où les groupes ethniques sont denses. Lors de notre enquête de 1994, 42 % des Russes interrogés, 31 % des Ukrainiens et 40 % des Tatars habitant en Fédération de Russie se sont déclarés favorables à l'idée que des gens appartenant à un même groupe ethnique doivent vivre ensemble. Les événements qui ont précédé le conflit tragique en République tchétchène illustrent de façon frappante la facilité avec laquelle le sentiment national peut se transformer en nationalisme dans un contexte politique d'affrontements croissants.

Du fait de l'ethnisation croissante de l'administration et des pouvoirs publics dans les arrondissements nationaux, les chances d'avancement des jeunes autochtones sont désormais plus grandes que celles des Russes qui y vivent. En même temps, les opinions des jeunes non russes concernant les contacts multiethniques et la mobilité n'ont guère varié : seuls 20 % des jeunes de 12 à 29 ans interrogés et 15 % de ceux du groupe des 15-18 ans sont favorables aux mariages au sein d'une même ethnie. Pas moins de 56 % des élèves des classes supérieures des écoles nationales aimeraient avoir davantage de cours en langue russe<sup>17</sup>.

Dans quelle mesure ces orientations des jeunes non russes sont-elles acceptées dans les régions à majorité russe ? Malgré l'aggravation des tensions ethniques et les vagues d'émigration hors des régions de conflit de l'ex-URSS, la majorité des jeunes, par exemple à Saint-Petersbourg, restent ouverts aux relations multiculturelles : 25 % seulement des élèves préféreraient être dans une école exclusivement fréquentée par des jeunes de la même nationalité ; 22 % seulement approuvent les mariages à l'intérieur d'une même ethnie. Mais une montée des sentiments anticauasiens est perceptible : dès 1993 à Saint-Petersbourg, 57 % des étudiants manifestaient des préjugés de cette nature, bien que l'enquête ait également fait apparaître leur caractère circonstanciel<sup>18</sup>.

La politique de l'éducation visant à détruire les identités ethniques a eu un plus grand impact sur la jeunesse russe que sur les autres groupes nationaux. S'agissant de l'intégration sociale, les résultats en sont discutables et, de toute évidence, négatifs sur un point : la rupture des liens ethniques entre les générations (6 % seulement des parents de familles russes observent la tradition nationale et exigent que leurs enfants fassent de même), ainsi que l'anéantissement graduel de la conscience historique nationale, qui avait commencé dans les écoles soviétiques et se poursuit aujourd'hui avec le laborieux affranchissement idéologique de l'éducation actuellement en cours. D'autre part, chez les Russes, les jeunes ont tendance à se montrer moins rigides que les autres groupes d'âge dans l'affirmation de leur

sentiment d'une appartenance nationale, attitude qui, avec le développement actuel du nationalisme, tend à dégénérer en xénophobie. Selon un sondage effectué par le Centre russe d'étude de l'opinion publique en 1994, 56 % des jeunes ont un sentiment vif et durable de leur nationalité russe, contre 69 % des personnes d'âge moyen et 72 % des personnes âgées interrogées. Parmi les valeurs de nature à consolider la société, les jeunes citent le « bien-être » et l'« entrée dans le monde moderne » deux fois plus que la moyenne<sup>19</sup>. Environ un tiers des jeunes s'identifient à l'ensemble de l'humanité. C'est dans la tranche d'âge 14-18 ans que cette sensibilité universaliste est la plus marquée (41 %). Préfiguratrice, ouverte aux innovations et soutenue par les nouveaux programmes d'enseignement en sciences humaines, cette attitude est la condition préalable à l'intégration des jeunes Russes dans la communauté mondiale.

En même temps, il faut que la conscience de la valeur positive du multiculturalisme soit inculquée dans les différents types d'écoles que compte l'ensemble de la Fédération de Russie, qui doivent donner des images et des modèles de rôle positifs de tous les groupes ethniques de la société russe multiculturelle.

## **Éducation : du macroniveau au microniveau d'intégration**

S'agissant des perspectives d'intégration sociale des jeunes, on a l'impression que le processus de régionalisation du système éducatif en Russie va dans deux sens opposés. Le modèle unique de l'école polytechnique soviétique — qui était parvenue à intégrer les jeunes depuis la Baltique jusqu'à l'Asie centrale — fait place à des établissements conçus à l'échelle de la région, de la ville ou du village, plus proches des caractéristiques naturelles de la vie locale, des besoins spécifiques de l'aménagement du territoire, et facilitant de ce fait une intégration plus organique des jeunes dans la communauté locale. En même temps, on jette les bases d'un système mettant les jeunes en mesure et à même d'entrer de plain-pied dans le processus de mondialisation qui transcende les frontières de la Russie.

Ces deux tendances sont présentes dans les programmes d'éducation élaborés en 1994-1995 dans toutes les régions de la Fédération de Russie, à des degrés divers et selon des combinaisons qui sont fonction de facteurs locaux spécifiques, et parfois des ambitions des élites régionales ; ces programmes ne sont pas toujours exempts de provincialisme et d'isolationnisme par rapport au reste de la Russie ou au monde, comme c'est le cas pour ceux, à forte orientation monoethnique, qu'ont adoptés certains arrondissements nationaux de la Fédération de Russie, bien que leur histoire soit multiethnique<sup>20</sup>.

Certains programmes régionaux avancés témoignent d'une combinaison plus organique d'approches locales et universelles, tel celui, intitulé « L'éducation dans la capitale », adopté à Moscou en juin 1994. Le système d'enseignement moscovite, qui a pour objectif une intégration sociale au sein d'une ville aux dimensions multiculturelles, vise, par la voie de mécanismes spécifiques, trois grands objectifs : perpétuer les traditions et modes de vie nationaux de la Russie ; créer des condi-

tions qui permettront aux jeunes de trouver leur identité dans un contexte caractérisé par l'interaction d'une multiplicité de communautés nationales, professionnelles et autres, et d'institutions sociales ; amener les jeunes à souscrire à l'idéologie sous-tendant le concept d'« éducation sans frontières », les mettant ainsi en mesure de poursuivre ultérieurement leurs études n'importe où dans le monde.

À l'évidence, par rapport à bien d'autres régions de Russie qui traversent une crise grave, le potentiel culturel, scientifique et économique très élevé de Moscou facilite la création de nouveaux mécanismes d'une éducation soucieuse d'intégration. Ces politiques maintiennent le niveau élevé qui est celui de l'éducation de masse à l'échelle nationale (et plus encore dans la capitale) et s'accompagnent de l'expérimentation permanente de nouveaux modèles dans de nombreux centres d'innovation pédagogique. Le phénomène d'isolement et de ségrégation de divers groupes de jeunes peut ainsi être mieux suivi et prévenu grâce à un nouveau service qui, à partir d'une mise en lumière des objectifs socioculturels des divers groupes sociaux (préservation des cultures et traditions nationales, amélioration des normes sociales, lutte contre la marginalisation, etc.), définit leurs besoins éducatifs (enseignement des langues locales et des droits civils, formation professionnelle spécialisée, études à l'étranger, etc.)<sup>21</sup>.

Dans la société russe dont la complexité, la décentralisation et la pluralisation s'accroissent, la responsabilité de l'intégration de la jeunesse se situe pour une bonne part au niveau de la communauté. Alors que les fonctions régulatrices de l'État ainsi que son efficacité diminuent, que le processus de développement de la société civile est trop lent, l'éducation reste l'un des derniers systèmes encore capables d'agir sur le développement local. Pour la première fois, plusieurs programmes régionaux et communautaires revendiquent une fonction nouvelle : promouvoir l'ensemble des réformes sociales, y associer tous les membres de la société et groupes particuliers, lancer un processus d'intégration de l'ensemble de la vie sociale dans un territoire donné<sup>22</sup>. C'est essentiellement autour des problèmes éducatifs locaux que prend forme la société civile en Russie<sup>23</sup>.

## Notes

1. T. Parsons, *Action theory and the human condition* [Théorie de l'action et condition humaine], New York, Free Press ; Londres, Collier Macmillan, 1978, 464 p.
2. V. Yadov, « Socjalnaja identifikacija v krizisnom obščestve » [Identification sociale dans une société en crise]. *Sociologičeskie issledovanija* (Moscou), n° 1, 1994, p. 35-36.
3. Ici et ultérieurement dans le cours du présent article, nous nous référons aux données de deux enquêtes sur le statut social des Russes, menées dans douze régions du pays en 1990 et 1994. Les échantillons représentatifs étaient composés de 10 412 et 2 612 jeunes gens de la tranche d'âge 15-29 ans. Ces travaux ont été menés sous la direction de V. Chuprov. Quand d'autres sources sont utilisées, elles sont citées.

4. V. Borisova *et al.*, « Sistema statisticeskih pokazatelej vyššej školy v otecest vennoj i zarubeznoj praktike » [Système d'indicateurs statistiques pour l'enseignement supérieur dans la pratique nationale et internationale], *Review of information* (NIIVO, Moscou), n° 1, 1994, p. 26.
5. Institut de sociologie de l'Académie des sciences de l'URSS, *Nacalo puti : pokolenie so srednim obrazovanijem* [Le début du chemin : l'enseignement secondaire d'une génération], Moscou, Nauka, 1989, p. 197.
6. V. Borisova *et al.*, *op. cit.*, p. 25-26.
7. M. Du Bois-Reymond *et al.*, « Life-course transitions and future orientations of Dutch youth » [Transitions au cours de la vie et futures orientations dans la jeunesse néerlandaise], *Nordic journal of youth research* (Stockholm), vol. 2, n° 3, 1994, p. 3.
8. M. Rutkevich, « Reforma školy i eë posledstvija » [La réforme scolaire et ses conséquences], *Svobodnaja mysl'* (Moscou), n° 12-18, 1994, p. 50.
9. O. Alekseeva, *Kto pomozet detjam ?* [Qui viendra en aide aux enfants ?], Moscou, CAF, 1994, p. 19 ; A. Kotljars, « Marginaly na rynke truda » [Les marginaux sur le marché du travail], dans : *Rossija nakanune XXI veka*, Moscou, ISPI RAN, 1994, p. 80.
10. Alekseeva, *op. cit.*, p. 23, 26.
11. Gorodoscop [Éditorial], *Argumenty i Fakty* (Moscou), n° 6, 1995, p. 1.
12. Comme le dit Rakovskaya, un jeune homme devrait savoir que, s'il choisit de travailler, il pourra, au bout de quelques années, atteindre à l'indépendance économique, avoir un foyer et un niveau de vie convenable même après avoir fondé une famille. S'il choisit de faire des études universitaires, son indépendance économique est repoussée, mais il est certain d'avoir un niveau de vie plus élevé à l'avenir. Voir O. Rakovskaya, *Socjalnyje orientacii molodězi : tendencii, problemy, perspektivy* [Orientations sociales des jeunes : tendances, problèmes et perspectives], Moscou, Nauka, 1993, p. 6.
13. B. Anderson, *Imagined communities : reflections on the origin and spread of nationalism* [Communautés imaginées : réflexions sur l'origine et progression du nationalisme], Londres, Verso, 1983, p. 46-47.
14. I. Bestuzhev-Lada, *Proгнозные обоснование socialnyh novovvedenij* [La prévision de l'innovation sociale], Moscou, Nauka, 1993, p. 138.
15. V. Batsyn et M. Kuzmin, « Interesy etnosov i gosudarstva : na puti k garmonii » [Les intérêts des groupes ethniques et de l'État : vers l'harmonie], *Narodnoe obrazovanie* (Moscou), n° 3, 1994, p. 5.
16. A. Ovsjannikov, V. Shuvalova et O. Shinjaeva, « Sovetujut sociologi » [Suggestions de sociologues], *Narodnoe obrazovanie* (Moscou), n° 4, 1994, p. 12.
17. *Ibid.*
18. Z. Sikevich, « Staršklassnik v sfere politiki i meznacionalnyh otnošenij » [L'élève du secondaire et les relations politiques et ethniques], dans : *Moloděz Germanii i Rossii*, Moscou, Socium, 1994, p. 113 ; V. Ivanov, « Konfliktogennost' meznacionalnyh otnošenij » [Origines des conflits dans les relations interethniques], dans : *Rossija nakanune XXI veka*, Moscou, ISPI RAN, 1994, p. 58-59.
19. B. Dubin, « Socialnyj status, kulturnyj kapital, cennostnyj vybor : mezpokolenceskaja reprodukcija i razryv pokolenij » [Statut social, capital culturel et choix des valeurs : la reproduction intergénérationnelle et le fossé entre les générations], *Bulletin of information, Russian Centre for Public Opinion Research VCIOM* (Moscou), n° 1, p. 18. (Résumé en anglais.)

20. Y. Krupnov, « Davajte delat'delo ! » [Mettons-nous au travail !], *Rossija-2010* (Moscou), n° 2, 1993, p. 93-95.
21. D. Dmitriev, « Obrazovatel'naja politika megapolisa : smysl, celi, programmy » [Stratégie éducative de la mégapole : fondements, objectifs et programmes], *Rossija-2010* (Moscou), n° 4, 1994, p. 6-7.
22. « Région de Kaluga : le concept de développement de l'éducation », *Rossija-2010* (Moscou), 1994, n° 1/2, p. 108-113 ; « Le programme global de culture de Nefteyugansk », *Rossija-2010* (Moscou), 1994, n° 3, p. 127-142.
23. S. Aleshenok, « Situazione e prospettive del volontariato sociale in Russia » [Situation et perspectives du volontariat social en Russie], *Quaderni di volontariato* (Rome), vol. 5, 1995, p. 36, 76. (Résumé en anglais.)

## Lectures complémentaires

- Dubin, B. « Socialnyj status, kulturnyj kapital, cennostnyj vybor : mezpokolenceskaja reprodukcija i razryv pokolenij » [Statut social, capital culturel et choix des valeurs : la reproduction intergénérationnelle et le fossé entre les générations]. *Bulletin of information, Russian Centre for Public Opinion Research VCIOM* (Moscou), n° 1, p. 14-18. (Résumé en anglais.)
- Sikevich, Z. « Staršeklasse v sfere politiki i meznacionalnyh otnošenij » [L'élève du secondaire et les relations politiques et ethniques]. Dans : *Molodëz Germanii i Rossii*. Moscou, Socium, 1994, p. 109-115.

---

# REJET OU EXCLUSION DE L'ÉCOLE ?

---

## REMISE EN PERSPECTIVE DE

---

### « LA JEUNESSE NON SCOLARISÉE »

---

## DANS LA NOUVELLE AFRIQUE DU SUD

---

*David Everatt*<sup>1</sup>

---

### Introduction

Les articles publiés dans cette série ont pour thème commun l'insertion ou la ségrégation des jeunes dans un monde en transformation, avec les conséquences qui en découlent en matière d'éducation. Avant que le terme d'*apartheid* ne soit inventé, la ségrégation était la politique officielle des dirigeants britanniques et sud-africains. Notre tâche, en Afrique du Sud, est maintenant de joindre les anciennes cibles de la ségrégation et les ségrégationnistes. Cela dans un pays qui a vécu en cinq ans un véritable bouleversement, depuis que Nelson Mandela a quitté sa prison et que les mouvements de libération ont été légalisés.

À l'inverse de ce qui se passe dans beaucoup de pays, le changement qui s'opère à l'intérieur de l'Afrique du Sud est plus rapide et plus visible que l'évolution du monde à l'extérieur. En l'espace de cinq années seulement, le gouvernement d'*apartheid* a été renversé par la négociation et par le vote, les premières élections générales ont eu lieu, où tous les Sud-Africains ont pu exprimer leur suffrage, et

---

*David Everatt (Afrique du Sud)*

Directeur adjoint de la Community Agency for Social Enquiry (CASE), organisme indépendant à but non lucratif qui réalise par contrat des recherches sur les programmes et politiques de développement, en s'intéressant à des questions telles que les soins de santé primaires, les médias, l'éducation de l'électeur, le développement des micro-entreprises, la mise en valeur des ressources humaines, la violence ou les inégalités liées au sexe. D. Everatt a dirigé plusieurs grandes études nationales faisant appel à des méthodes diverses et associant de nombreux chercheurs. Il a publié un grand nombre d'articles sur la violence politique et l'action en faveur de la jeunesse. Ses deux derniers ouvrages s'intitulent *Black youth in crisis : facing the future* [La jeunesse noire en crise : aborder l'avenir] (1991) et *Creating a future : youth policy for South Africa* [Créer un avenir : politique de la jeunesse pour l'Afrique du Sud] (1994).



une nouvelle constitution et une déclaration des droits ont remplacé la dénégation systématique des droits de l'homme sur laquelle reposait l'apartheid.

Au milieu de ce bouleversement, qui attire sur elle l'attention du monde, l'Afrique du Sud reste une société du « tiers monde », caractérisée par une main-d'œuvre sous-qualifiée, des services inadaptés, un accès limité à l'équipement, la prolifération des zones d'habitat non structuré et de forts taux de chômage, de délinquance et de criminalité<sup>2</sup>. Un peu moins de la moitié de la population adulte est illettrée. Un quart des Sud-Africains (et presque la moitié des femmes) ne regardent jamais la télévision. La mondialisation ne transparaît guère dans l'existence de nombreux habitants du pays.

Le chômage atteint chez les jeunes 52 %. Seuls 5 % des diplômés trouvent un emploi dans le secteur structuré de l'économie. Quelque 53 % de jeunes Africains vivent dans des logements sans électricité, 64 % n'ont pas l'eau courante. Bref, la crise socio-économique léguée à l'Afrique du Sud par l'apartheid frappe la jeunesse avec une gravité particulière<sup>3</sup>.

Édifier une nouvelle société à partir de l'ancienne exige un changement des mentalités et l'instauration de priorités nationales nouvelles en lieu et place des visées raciales du précédent régime. Ces deux aspects sont pris en compte dans le Programme de reconstruction et de développement (RDP) mis en œuvre par l'African National Congress (ANC) et ses alliés. Plate-forme de l'ANC aux élections générales, le RDP offre, selon ses propres termes, « un ensemble de mesures socio-économiques intégré et cohérent. Il vise à mobiliser tous les habitants et toutes les ressources du pays en vue d'éliminer définitivement l'apartheid et de construire un avenir démocratique, sans racisme ni sexisme »<sup>4</sup>.

Le RDP, tel qu'il a été publié, porte, en 147 pages, sur des questions aussi diverses que l'éducation, le maintien de l'ordre et la nutrition. Pourtant, « l'action en faveur de la jeunesse » n'y occupe que six paragraphes, soit une page et demie. Le RDP a peu à dire sur la jeunesse, une fois qu'il l'a citée comme une catégorie à forts besoins à côté des ruraux, des femmes et des handicapés<sup>5</sup>.

Le présent article concerne essentiellement une partie de cette jeunesse, celle que l'on nomme, d'une manière assez gauche, « la jeunesse non scolarisée ». La question est la suivante : les jeunes dont la scolarité a été interrompue, ou qui n'ont pas fréquenté l'école pendant les années 80, trouvent-ils dans le RDP la place qui leur revient, ou seront-ils sacrifiés au profit des enfants d'âge scolaire et des adultes qui possèdent le bagage nécessaire pour trouver un emploi ?

Cette jeunesse est au cœur d'une enquête nationale qui va être entreprise à la demande du National Youth Development Forum (NYDF), avec l'appui du nouveau Ministère de l'éducation. L'étude sera effectuée par la Community Agency for Social Enquiry (CASE) et l'Unité des politiques éducatives de l'Université du Witwatersrand. Les données présentées ici sont tirées d'une enquête nationale sur la jeunesse, réalisée par la CASE en 1993. Elles constituent la première esquisse d'un profil détaillé de la jeunesse non scolarisée, qui sera soumis par le NYDF au Ministère de l'éducation pour fournir une base de programmes et de mesures.

## Méthodologie

En 1992, la CASE a été chargée d'entreprendre une étude nationale sur la jeunesse sud-africaine par le Joint Enrichment Project (JEP), projet commun du Conseil des Églises sud-africaines et de la Conférence épiscopale d'Afrique du Sud.

La CASE a donc conçu et réalisé un programme de recherche diversifié, reposant sur une base de données annotée à partir des éléments locaux et internationaux pertinents, sur des rapports de terrain internationaux provenant d'Europe, du Kenya, de l'Ouganda et du Botswana, sur des documents de politique générale relatifs à l'éducation, la création d'emploi, le sida et la violence, ainsi que sur une enquête initiale à l'échelle nationale. Tous ces éléments ont été présentés en mars 1993 aux participants à la deuxième Conférence nationale sur la jeunesse marginalisée, qui les ont approuvés à l'unanimité. Ils constituent la base de la politique générale du National Youth Development Forum. Le présent article est fondé sur les résultats de l'enquête nationale.

La pauvreté des données de recensement a rendu difficile l'échantillonnage, d'autant qu'on ne disposait d'aucun chiffre sur la taille et la répartition régionale de la population cible. Nous avons mis au point avec les services de terrain un système d'échantillonnage précis à partir d'une série de sources de données, et établi ainsi un échantillon représentatif à l'échelle nationale, couvrant les habitants des deux sexes et des quatre groupes ethniques (Africains, Métis, Asiatiques et Blancs) sur l'ensemble de l'Afrique du Sud (y compris les États alors « indépendants » du Bophuthatswana, du Ciskei, du Transkei et du Venda), aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine, métropolitaine ou d'habitat non structuré.

Ces différentes catégories ont été échantillonnées selon une méthode de sondage strictement aléatoire. Les résultats de l'enquête reflètent le sentiment et l'expérience des dix millions de jeunes âgés de 16 à 30 ans à partir desquels l'échantillon a été établi, en fonction des renseignements démographiques fournis par Research Surveys (les services d'enquête sur le terrain).

TABEAU 1. La jeunesse en Afrique du Sud (Bophuthatswana, Ciskei, Transkei et Venda y compris)

|        | Africains | Métis     | Asiatiques | Blancs    | Total      |
|--------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| Hommes | 4 109 000 | 502 000   | 139 000    | 652 000   | 5 402 000  |
| Femmes | 4 046 000 | 510 000   | 139 000    | 627 000   | 5 322 000  |
| Total  | 8 155 000 | 1 012 000 | 278 000    | 1 279 000 | 10 724 000 |

Source : Research surveys.

Dans cette étude comme dans le présent article, le terme de « jeunesse » s'applique à l'ensemble des jeunes âgés de 16 à 30 ans. Cet éventail assez large a été retenu de manière à inclure les jeunes touchés par les émeutes de 1976 aussi bien que par celles, plus importantes, du milieu des années 80. Au total, deux mille deux cent vingt-quatre personnes appartenant à tous les groupes raciaux ont répondu orale-

ment, lors d'interrogations pouvant durer jusqu'à une heure un quart, à un questionnaire dans la langue de leur choix. L'outil d'analyse a été conçu par la CASE.

## La jeunesse dans le contexte sud-africain

Le terme de jeunesse, en Afrique du Sud, est par essence politique, en raison du rôle éminent joué par les jeunes dans le mouvement de résistance et de la place qu'ils occupent en conséquence dans les sciences sociales et les médias, qui tour à tour les diabolisent en évoquant cette « génération perdue » ou les glorifient en les qualifiant de « jeunes lions ».

La jeunesse noire — en particulier les jeunes gens noirs des villes — a joué un rôle déterminant dans la mobilisation populaire du milieu des années 80, qui a marqué un tournant décisif dans la lutte engagée depuis des décennies contre l'apartheid. Pourtant, à partir du début des négociations dans les années 90, la contribution politique des jeunes « fantassins » noirs du combat antiapartheid a de plus en plus été considérée comme superflue. Les organisations politiques de l'interrègne semblent avoir été incapables de trouver de nouveaux moyens de mettre à profit l'énergie et l'engagement de la jeunesse. Les jeunes ont été démobilisés politiquement, sans se voir proposer d'autres formes d'expression ou d'action.

En conséquence, le discours sur la jeunesse a plutôt porté sur la menace potentielle, que les jeunes étaient censés représenter, que sur la complexité et les besoins de cette génération. Ainsi, lorsque, aux obsèques du leader communiste assassiné Chris Hani, des combats de rue opposèrent la police et des jeunes (entre autres), une bonne quinzaine de propositions furent avancées en quelques semaines de divers côtés pour organiser la jeunesse. Parmi ces propositions figuraient la constitution d'équipes de service communautaires, l'exercice physique forcé ou, purement et simplement, l'ouverture de camps de travail pour jeunes Noirs. Malgré le nombre de colonnes noircies dans la presse, rien de concret ne fut fait. Quelques semaines plus tard, la « violence des jeunes » n'étant plus le centre d'intérêt du pays, les propositions furent oubliées et la jeunesse sud-africaine retourna à son *statu quo* antérieur, qui est encore le sien à ce jour.

Dans la sphère intellectuelle, la jeunesse est très connotée politiquement, donnant lieu à une analyse plus stéréotypée que soigneuse. Les mouvements de libération et leurs partisans ont forgé l'image des « jeunes lions », génération de jeunes hautement politisés menant la lutte contre l'armée et la police depuis les rues des cités. Les pouvoirs publics, relayés par les principaux médias, ont créé l'image inverse, celle d'une « génération perdue » boycottant et incendiant ses écoles, ruinant son propre avenir, instinctivement violente et irrémédiablement délinquante<sup>6</sup>.

Dans les années 90, les « jeunes lions » se sont évanouis avec la démobilisation de l'aile jeune des mouvements de libération. Tandis que l'Afrique du Sud opère sa transition vers la démocratie, ceux qui parlaient de génération perdue rejettent aujourd'hui cette expression et voient dans la jeunesse une victime de la pauvreté plutôt que de l'œuvre destructrice de l'apartheid<sup>7</sup>.

Compte tenu du rôle de premier plan des jeunes dans la lutte de libération et de l'enjeu qu'ils représentent actuellement car les politiciens se disputent leur appui, toute définition de la jeunesse et de ses besoins touche nécessairement au politique, *a fortiori* dans un contexte de révisionnisme conservateur.

Un travail récent de de Kock et Schutte, réalisé dans le cadre d'une étude nationale sur la jeunesse dirigée par le Human Sciences Research Council (centre national de recherche qui a servi le gouvernement et l'administration de l'apartheid), considère par exemple les jeunes non comme objet de programmes de développement, mais comme agents révolutionnaires. Selon les auteurs, « le problème » réside dans les 2 à 5 % de jeunes Noirs sud-africains instruits. Leur basse position sociale est en contradiction avec leur niveau d'éducation relativement élevé, de sorte qu'ils sont frustrés dans leurs espérances et ont le sentiment de ne pas avoir le statut social qu'ils méritent<sup>8</sup>.

Si l'on veut éviter une « révolution des jeunes », nous dit-on, il faut prendre au plus vite des mesures en leur faveur pour les assimiler. Les intéressés risquent en effet d'organiser d'autres jeunes que leur manque d'instruction maintient apparemment dans l'ignorance de leur situation en l'absence d'agitation extérieure. Si ces mesures sont mises en œuvre parallèlement à la création d'emplois, et que le gouvernement « ne cesse de modérer leurs attentes », « le risque de révolution des jeunes sera très mince »<sup>9</sup>.

Loin du raisonnement que tiennent de Kock et Schutte, le présent article affirmera que tous les jeunes — et plus particulièrement ceux qui *n'ont pas pu* atteindre un niveau d'instruction élevé — ont besoin d'accéder à l'éducation, non à cause de leur potentiel révolutionnaire mais parce que l'apartheid leur a systématiquement refusé cette chance. Le nouveau gouvernement représentatif a le devoir de rectifier la situation.

Dans l'argumentation qu'ils esquissent, de Kock et Schutte rejettent le préjugé délibérément porté par l'apartheid aux jeunes Noirs sud-africains pour soutenir que, « même sans l'apartheid, il est probable que les choses n'auraient pas été différentes aujourd'hui »<sup>10</sup>.

Les directeurs de la publication du rapport commandé par le Human Sciences Research Council sur la jeunesse, dont fait partie le travail de de Kock et Schutte, semblent d'accord avec eux :

Il convient de souligner que cette prétendue « crise de la jeunesse » n'est pas un phénomène spécifiquement sud-africain, ni même noir. De nombreuses voix se sont élevées pour exprimer leurs inquiétudes au sujet de la jeunesse blanche d'Afrique du Sud, et les jeunes, ou certaines catégories de jeunes, constituent un « problème » en bien des endroits du monde<sup>11</sup>.

Cette perspective alarmante repose, chez de Kock et Schutte, sur un raisonnement faussé. Le radicalisme et l'activisme politiques sont pris comme indicateurs de la marginalisation de la jeunesse. Selon la définition qui en est donnée, avoir des opinions « radicales » consiste à admettre que le recours à la force et à la violence est un instrument politique légitime, ce qui est une preuve de marginalisation. Or, le radicalisme et l'activisme seraient particulièrement élevés chez les 2 à 5 % de

jeunes Noirs sud-africains instruits. Mais cette corrélation prouve, selon ces auteurs, que la marginalisation de la jeunesse n'existe pas, puisque (disent-ils) des individus possédant un assez haut niveau d'instruction ne peuvent être marginalisés<sup>12</sup>.

En réalité, la vaste majorité des jeunes Noirs a grandi sous l'apartheid, donc s'est vu systématiquement priver de toutes ses chances, en particulier celle d'accéder à une instruction convenable. Tous ces jeunes possèdent ainsi peu de compétences utilisables, à un moment où l'économie elle-même est en mauvais état. Pour les auteurs précédemment cités, pourtant, ces jeunes ne sont pas marginalisés, car ils ne font pas partie de ceux qui considèrent la violence politique comme acceptable. Le « problème de la jeunesse » viendrait plutôt d'une minorité instruite, ce qui serait vrai aussi de quelques-uns des premiers pays du monde. En conclusion, l'apartheid n'aurait pas lésé spécifiquement la jeunesse sud-africaine, qui n'aurait ni plus ni moins de problèmes que les jeunes Anglais ou les jeunes Norvégiens.

## La jeunesse marginalisée et le défi progressiste

Le mouvement progressiste des églises a contesté cette vision d'une jeunesse éparpillée par l'apartheid, qui souffrirait du même malaise économique, ou de génération, que tous les jeunes du monde. Le concept de « jeunesse marginalisée » est ainsi apparu pour décrire la situation des jeunes sortant des longues années d'apartheid<sup>13</sup>. À l'origine de ce concept est la constatation que la marginalisation est davantage un processus qu'un état, et qu'elle touche différemment les individus et les groupes dans l'espace et dans le temps. Les effets de divers facteurs — psychologiques, économiques, politiques, sociaux, etc. — se combinent différemment selon les individus, mais peuvent effectivement écarter de la vie sociale et civique les jeunes ainsi touchés.

Le concept de marginalisation passe par l'intelligence des obstacles que l'apartheid a systématiquement dressés sur la route des jeunes Noirs sud-africains. Ces obstacles allaient, entre autres, de la criminalisation de la vie familiale par toute une série de mesures législatives — dont la « Group Areas Act » établissant sur des bases raciales le droit de résider dans certaines zones — à la législation sur les entrées de personnes, qui visait à refouler les travailleurs noirs sud-africains « excédentaires » hors des zones « blanches »<sup>14</sup>.

Parmi ces obstacles figure aussi un système éducatif des plus injustes qui, en 1991, dépensait encore quatre fois plus pour les élèves blancs que pour les élèves noirs<sup>15</sup>. Fruit de la politique d'éducation bantoue, fondée sur l'idée qu'il « n'y a pas de place pour [les Noirs] dans la communauté européenne au-dessus du niveau correspondant à certaines formes de travail »<sup>16</sup>, ce facteur était aggravé par l'insuffisance criante des ressources et services sociaux dans les cités noires et les zones rurales<sup>17</sup>.

Les tenants de la marginalisation ont aussi une autre vue de l'engagement politique. Pour les jeunes des années 80, ceux qui n'étaient pas mobilisés constituaient « l'exception et non la règle »<sup>18</sup>. Dans les « états d'urgence », violemment

répressifs que le gouvernement de l'apartheid a imposés à l'Afrique du Sud au milieu et à la fin des années 80, descendre dans la rue ou employer la force contre la police et l'armée qui occupaient les cités noires sont à considérer davantage comme des indicateurs d'engagement social que de marginalisation.

Le modèle de marginalisation a été mis au point par la CASE comme axe de sa recherche pour le JEP. Il intègre douze variables, dont certains facteurs identifiés par les jeunes des groupes cibles et par les experts du secteur<sup>19</sup>. La CASE est parvenue à la conclusion que, sur les 11 millions de Sud-Africains de tous les groupes ethniques âgés de 16 à 30 ans, un quart (2,7 millions) étaient pleinement insérés et actifs dans la société. En revanche, 43 % (4,7 millions) étaient décrits comme à risque, c'est-à-dire qu'ils donnaient des signes d'inquiétude par rapport à quelques-uns des douze indicateurs utilisés.

À côté de ces deux catégories, une proportion de 27 % (2,8 millions) de jeunes, obtenant un chiffre élevé pour un grand nombre d'indicateurs, constituait la « jeunesse marginalisée ». Pour cette partie de la jeunesse, des interventions urgentes et systématiques sont nécessaires, et elles doivent prendre en compte le maximum de variables retenues pour définir la marginalisation. Un jeune Sud-Africain noir sur dix, par exemple, a été victime de la violence politique (coups de couteau, coups de feu, jet de pierres, attaque de train ou de taxi, etc.)<sup>20</sup>. Les jeunes vivant dans les grandes villes ou dans les zones d'habitat non structuré sont particulièrement concernés. De même, la moitié des jeunes connaissent des victimes de la violence politique. Leur offrir une formation ne suffira pas à effacer les dommages psychologiques causés par ce contact direct avec la violence. Les programmes d'éducation et les mesures économiques destinés aux jeunes doivent prendre en compte toute une série de facteurs sociaux et psychologiques. Il est malheureux que le RDP ne reflète pas cette approche globale du développement et de l'éducation.

Enfin, 5 % des jeunes Sud-Africains, soit près d'un demi-million de personnes, obtiennent un chiffre élevé pour la totalité ou la quasi-totalité des indicateurs ; on les dit « perdus », c'est-à-dire hors d'atteinte de la plupart des programmes de développement, et clients potentiels de la justice du pays.

L'intérêt de l'étude de la CASE a été de rompre avec l'habitude qui consistait à traiter la jeunesse (en particulier la jeunesse noire) comme une entité indifférenciée. Elle a permis de mettre en lumière l'étendue du processus de marginalisation qui frappe les jeunes de tous les groupes ethniques, et de montrer l'ampleur à donner aux programmes d'action en leur faveur qui sont nécessaires pour rectifier la situation. Les planificateurs ont pu ainsi se faire une idée de l'envergure et de la nature des problèmes rencontrés par les jeunes, et prévoir des programmes en conséquence. Les conclusions de cette recherche ont été approuvées par la deuxième Conférence nationale sur la jeunesse marginalisée et adoptées par le NYDF.

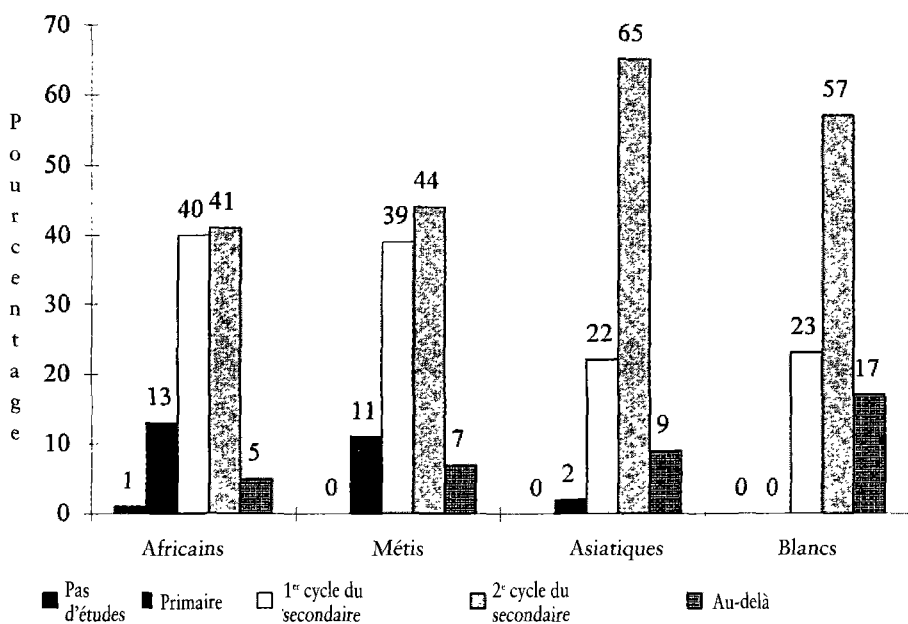
## La jeunesse non scolarisée : les dimensions du phénomène

La rhétorique des années 80 a été remplacée au début des années 90 par l'établissement d'un profil détaillé de la jeunesse, ce qui a constitué un progrès décisif. Aujourd'hui, avec le gouvernement d'unité nationale sous la direction de l'ANC, les perspectives de progrès se sont considérablement améliorées pour les jeunes. Démographiquement, le poids de la jeunesse est énorme : sur les quelque 40 millions de Sud-Africains, un tiers ont moins de quatorze ans. Les programmes de lutte contre le chômage, de grands travaux créateurs d'emplois ou de soins de santé primaires retrouvent toujours dans leur population cible une proportion importante de jeunes.

Or, ces jeunes ont une histoire politique et sociale ; ils arrivent dans la « nouvelle Afrique du Sud » avec l'héritage du passé. Les planificateurs commencent à s'apercevoir — et ils le constateront de plus en plus — que la jeunesse doit être considérée dans son propre contexte social, psychologique et politique, et non traitée comme un simple « ajout » à des programmes préétablis.

L'une des catégories de jeunes que commencent à regarder les planificateurs est celle de la jeunesse non scolarisée. Le système éducatif de l'apartheid a délibérément limité l'instruction des Noirs, suivant le précepte de Verwoerd (voir la note 16), d'où la connotation clairement raciale de la réussite scolaire, comme le montre la figure 1. Jusqu'à 1 % des jeunes Africains n'ont pas du tout été à l'école ; moins de 14 % ont suivi seulement l'enseignement primaire et sont considérés en Afrique du Sud comme illettrés. Chez les jeunes Métis, 10 % n'ont que le niveau du primaire.

FIGURE 1. Niveau d'instruction des jeunes Sud-Africains



Pour les jeunes Asiatiques et les jeunes Blancs, la situation est très différente : tous les jeunes Blancs vont jusqu'au secondaire, ainsi que la grande majorité des Asiatiques. Au sommet de l'échelle, un Blanc sur cinq est diplômé, un Asiatique sur dix et un Africain sur vingt.

Le nouveau système d'éducation devra corriger les déséquilibres du passé. À cet égard, les jeunes non scolarisés constituent une catégorie numériquement importante. Mais cette catégorie n'est pas statique : il y a des jeunes qui entrent à l'école, tandis que d'autres en partent, pour des raisons indissociables du système scolaire et notamment des écoles elles-mêmes, des exigences de l'environnement extrascolaire, etc. Néanmoins, les données prouvent clairement que des jeunes quittent l'école plus tôt qu'ils ne le souhaitent et ne peuvent reprendre leurs études alors qu'ils le voudraient.

Le risque que les jeunes interrogés fournissent des réponses socialement acceptables aux questions portant sur les motifs de leur abandon scolaire prématuré ou les raisons pour lesquelles ils ont voulu ou non reprendre des études n'est pas entièrement à écarter. Pour mesurer et comprendre cet aspect, un outil d'analyse soigneusement nuancé aurait été nécessaire. En l'absence d'un tel outil, nous avons employé les moyens d'enquête existants pour mettre au point un modèle de travail approximatif qui nous a permis d'évaluer la portée du phénomène et de décrire certains de ses aspects essentiels. Ce modèle associe trois variables qui resserrent successivement la définition. La première ne retient que les jeunes qui ne fréquentent pas l'école ou l'université au moment de l'enquête (A), la seconde uniquement ceux qui l'ont quittée avant d'atteindre le niveau d'études qu'ils souhaitaient (B), la troisième seulement ceux qui expriment le souhait de poursuivre leurs études jusqu'à ce niveau (C). Ce sont là des catégories importantes. Elles méritent examen.

#### LES JEUNES NON SCOLARISÉS (A) ET LES ÉLÈVES ET ÉTUDIANTS NE POSSÉDANT PAS LE NIVEAU D'ÉTUDES SOUHAITÉ (B)

En tout, 59 % des jeunes interrogés n'étaient ni scolarisés ni étudiants au moment de l'entretien. Qu'une enquête nationale sur la jeunesse révèle 35 % de jeunes scolarisés et 8 % d'inscrits dans un établissement du troisième degré prouve la difficulté d'accéder à l'instruction en Afrique du Sud. Ces chiffres dénotent également une forte dimension raciale : un peu plus de la moitié des jeunes Africains (55 %) ne faisaient pas d'études contre 65 % de Blancs, 69 % de Métis et 70 % d'Asiatiques. Pourtant, la situation ne se réduit pas à un déséquilibre racial. Tout au long de notre enquête, l'interaction du facteur racial et de la classe sociale a placé d'un côté les Africains et les Métis, de l'autre les Blancs et les Asiatiques<sup>21</sup>. Ainsi, les Blancs sont deux fois plus nombreux (15 %) que les Africains et les Métis (7 % chacun) à suivre des études du troisième degré ; un Asiatique sur 10 en fait autant. On retrouvera ce schéma plus loin.

Un pourcentage énorme (81 %) des jeunes sondés non scolarisés ni étudiants ont déclaré avoir cessé leurs études plus tôt qu'ils ne l'auraient voulu. Ici non plus,



les groupes ethniques ne sont pas logés à la même enseigne : 88 % d'Africains et 82 % de Métis sont dans ce cas, mais 61 % d'Asiatiques et 42 % seulement de Blancs. Bien que légers, des écarts qui apparaissent au sein du groupe africain méritent d'être notés : 89 % de jeunes Africains sont concernés en zone métropolitaine, 88 % en zone urbaine et 86 % en zone rurale.

Tous groupes réunis, 84 % des sondés vivant en zone rurale n'ont pas poursuivi leurs études aussi loin qu'ils l'avaient initialement prévu, contre 79 % en zone urbaine et 72 % en zone métropolitaine. Tous les jeunes interrogés dans les zones d'habitat non structuré étaient des Africains, dont 91 % se trouvaient dans cette situation.

La classe sociale compte aussi puisque, dans tous les groupes, les deux tiers environ (66 %) des enfants de père ayant un travail non manuel n'ont pas pu étudier autant qu'ils le souhaitent, et qu'ils sont 20 % de plus (soit 86 %) parmi les enfants d'ouvriers. Il est intéressant de noter que les réponses sont identiques dans les trois tranches d'âge (16-20 ans, 21-25 ans et 26-30 ans). De même, on n'observe presque aucune différence entre les deux sexes.

En résumé, les jeunes sondés ne suivant pas d'études et qui ont quitté l'école plus tôt que prévu étaient pour une écrasante majorité des Africains et des Métis, venant des deux secteurs les plus défavorisés du pays (les habitats non structurés et les zones rurales) et appartenant au milieu ouvrier.

#### LES JEUNES DÉSIREUX DE REPREDRE DES ÉTUDES (C)

Plus des deux tiers (69 %) des jeunes qui n'ont pu poursuivre des études aussi loin qu'ils le voulaient souhaitent toujours faire ces études. Le schéma apparaît le même que pour les deux variables précédentes. Les Africains sont 69 % à vouloir reprendre des études, les Métis 61 %, les Blancs 58 % et les Asiatiques 49 %. L'explication est probablement d'ordre économique : le taux de chômage chez les jeunes Africains est de 57 % et chez les jeunes Métis de 47 %. Il tombe à 17 % pour les Asiatiques et à un tout petit 4 % chez les Blancs.

Il semble plus difficile de retourner à l'école chez les jeunes ruraux, dont 61 % voudraient terminer les études qu'ils prévoyaient au départ, que chez les autres jeunes du pays. Parmi ceux qui ont dû prématurément quitter l'école, 69 % vivant en zone d'habitat non structuré, 72 % en zone urbaine et 70 % en zone métropolitaine déclarent vouloir reprendre des études.

À ce point de l'enquête, des différences liées au sexe apparaissent : les hommes (72 %) sont plus nombreux que les femmes (63 %) à manifester leur intention de reprendre leurs études. Compte tenu de la proportion croissante de femmes chefs de famille et de la charge des enfants qui revient toujours aux femmes, ce n'est pas une surprise<sup>22</sup>. La reprise des études semble aussi de moins en moins faisable avec l'âge : 72 % des jeunes de 16 à 20 ans voulaient encore étudier, ils étaient 71 % dans la tranche des 21-25 ans, mais 62 % seulement dans la tranche des 26-30 ans.

En conclusion, la situation est pire pour les jeunes des zones d'habitat non structuré et des zones rurales, que pour ceux des villes et des zones métropolitaines. Les secteurs non structuré et rural présentent à la fois le plus fort taux d'abandon scolaire prématuré et la plus faible proportion de jeunes désireux de reprendre des études. De surcroît, le nombre de femmes et celui des sondés les plus âgés qui ont l'intention de retourner à l'école sont moins élevés.

#### LES JEUNES NON SCOLARISÉS

De tels chiffres suggèrent l'ampleur du retard dont souffre l'Afrique du Sud<sup>23</sup> en matière d'éducation. Comme nous l'avons dit, les trois variables retenues étaient destinées à fournir une approximation de l'importance du nombre de jeunes non scolarisés. La fréquence de chacune est donnée dans le tableau 2.

TABLEAU 2. Construction de la variable concernant la jeunesse non scolarisée

|                  | Échantillon total | Variable A | + Variable B | + Variable C |
|------------------|-------------------|------------|--------------|--------------|
| Nombre de sondés | 2 224             | 1 311      | 1 064        | 731          |
| Pourcentage      | 100 %             | 59 %       | 48 %         | 33 %         |

De toute évidence, il faut définir de manière plus précise la jeunesse non scolarisée. Le matériel d'étude existant offre justement la possibilité de comprendre pourquoi les jeunes quittent l'école et pourquoi ils ne font pas d'études alors qu'ils déclarent vouloir en faire.

La pauvreté apparaît comme la raison essentielle de l'abandon scolaire ; elle est citée de façon accablante par 60 % des jeunes non scolarisés. Deux réponses reviennent pour une même question ouverte : le sondé est devenu soutien de famille, ou sa famille manquait d'argent. Et 6 % ajoutent la « pression familiale » comme cause de leur départ de l'école. Cette pression peut être due en partie à des raisons financières.

La deuxième cause d'abandon de l'école, citée par 12 % des personnes interrogées, est à souligner : il s'agit des grossesses d'adolescentes. Les causes en sont bien connues : éducation sexuelle insuffisante, difficulté de se défendre contre les avances masculines, attitude de la société à l'égard de la contraception, etc. Cependant, tomber enceinte à l'âge où l'on fréquente l'école peut être aussi un choix délibéré, la place donnée à la maternité dans de nombreuses communautés l'explique en partie.

Les trois autres grandes causes d'abandon scolaire, citées chacune par 3 % des jeunes non scolarisés, sont la santé, le désintérêt et la politique. Ces données sont importantes. Elles montrent combien il est hâtif de taxer cette jeunesse de « génération perdue », boycottant et brûlant ses écoles, responsable de son propre sort. Seuls 3 % des jeunes interrogés déclarent avoir quitté l'école pour activisme politique et, ce qui est tout aussi important, 3 % seulement mentionnent leur manque d'intérêt pour l'école.

La vie de nombreux jeunes Noirs d'Afrique du Sud a été et reste marquée par la pauvreté. Même si l'éducation est parfaitement reconnue comme un moyen d'en sortir, c'est aussi l'une des premières choses que l'on sacrifie quand il s'agit de survivre. Persister à analyser la question de la jeunesse sous l'angle politique est clairement une erreur.

Dans ce contexte, si tant de jeunes non scolarisés veulent encore faire des études, pourquoi ne le font-ils pas ? Le manque d'argent arrive, ici aussi, en tête des réponses, car il est cité par 62 % des jeunes non scolarisés. À la même question, 12 % indiquent comme cause soit la « famille », soit le « mariage ». Enfin, 9 % déclarent avoir manqué de temps, d'énergie ou de conviction pour terminer leurs études. Les auteurs de programmes devraient tenir compte de ces difficultés : certains jeunes non scolarisés ne pourront pas forcément reprendre des études lorsque la possibilité leur en sera donnée, parce qu'ils mènent des vies d'adultes compliquées qui laissent peu de place à l'étude.

Presque un jeune sur dix (9 %) mentionne le « manque d'intérêt » pour justifier le fait qu'il ne suit pas d'études. Les recherches à venir sur ce groupe devront se pencher en détail sur ses raisons de quitter l'école et de ne pas suivre d'études, puisque des mesures doivent être prises pour répondre aux besoins de ceux qui projettent de reprendre leurs études.

La majorité des jeunes non scolarisés (selon le modèle utilisé ici) a été forcée de quitter prématurément l'école, et empêchée d'y retourner, par la pauvreté. La promesse électorale de l'ANC (tenue en ce moment) sur la gratuité de l'enseignement pour les enfants d'âge scolaire est insuffisante. Le coût de l'éducation (frais de scolarité, uniforme, matériel, etc.) n'est qu'un aspect de la question. Restent les besoins économiques des familles, qui font souvent des enfants et des adolescents des soutiens de famille. Une fois adultes, il leur est encore plus difficile de reprendre des études. Il faut inventer des solutions pour ces jeunes et leur famille.

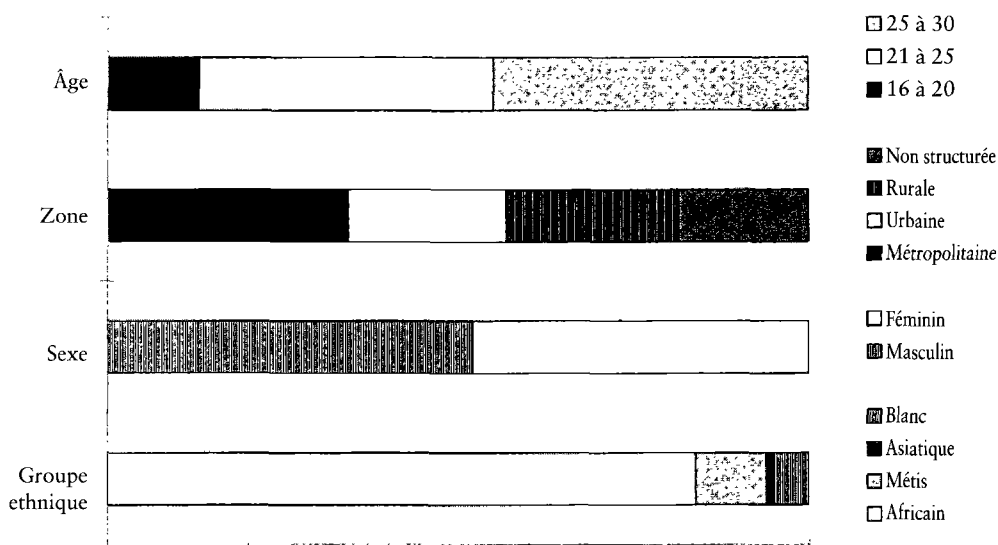
## **Esquisse d'un profil de la jeunesse non scolarisée**

On a vu plus haut que la jeunesse non scolarisée semble se trouver à la conjonction du facteur ethnique et de la classe sociale. Il s'agit non pas simplement d'un phénomène « africain », mais d'un phénomène qui touche particulièrement les jeunes Africains et les jeunes Métis de milieux socioculturels défavorisés ainsi que, mais dans une moindre mesure, les jeunes Asiatiques et les jeunes Blancs.

La jeunesse sud-africaine comprend 82 % d'Africains, 8 % de Métis, 1 % d'Asiatiques et 9 % de Blancs. La jeunesse non scolarisée a sensiblement le même profil, avec toutefois un peu plus d'Africains (83 %) et de Métis (10 %), et un peu moins d'Asiatiques (1 %) et de Blancs (5 %).

Ainsi que le montre la figure 2, un jeune non scolarisé sur cinq (19 %) vit dans une zone d'habitat non structuré, et un sur quatre (25 %) dans une zone rurale. On peut constater une différence avec l'échantillon entier, où 13 % de jeunes (tous Africains) vivent en habitat non structuré et un tiers (32 %) en zone

FIGURE 2. Profil de la jeunesse non scolarisée



rurale. L'exode rural conduit souvent à l'habitat en zone non structurée, par suite de la grave pénurie de logements dans les grandes villes.

N'apparaît pas sur ce graphique le fait que 59 % des jeunes non scolarisés ont un père ouvrier. Par ailleurs, 18 % de jeunes non scolarisés ne savent pas quel est le travail de leur père. Le phénomène est plus fréquent chez les plus âgés, pour qui l'accès au système scolaire formel est de toute évidence plus difficile. Ils ont vu également leur scolarité perturbée par les événements de 1976 et les boycotts de 1980-1981 et du milieu des années 80. Il faut souligner qu'un jeune qui avait 16 ans au moment de l'enquête était né en 1976, n'avait que 5 ans lors des boycotts de 1980-1981 et 9 ou 10 lors des émeutes des années 80. À l'autre extrême, un jeune âgé de 30 ans lors de l'enquête avait déjà 14 ans au moment de la révolte de 1976. Ces passés très différents influent sur ce phénomène de non-scolarisation de la jeunesse.

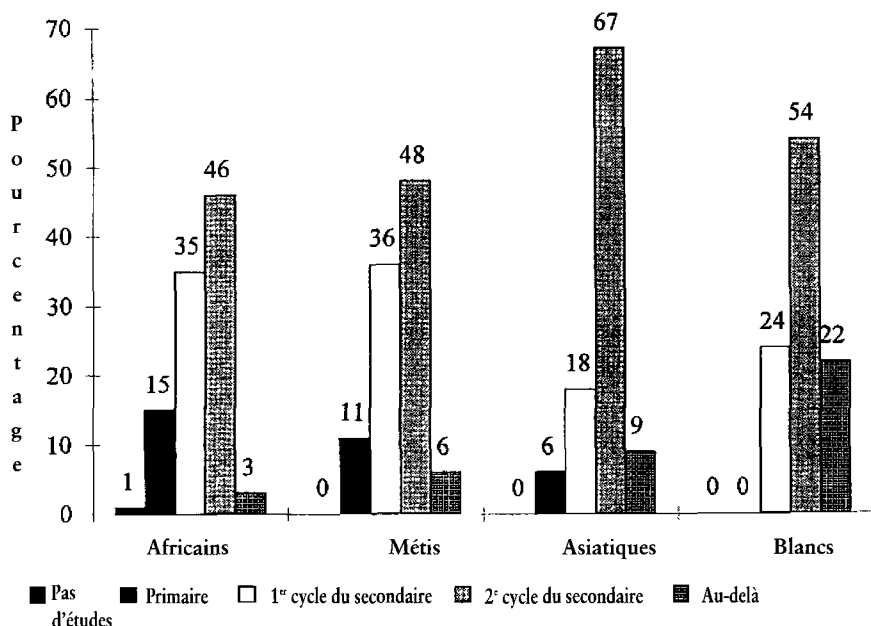
## Le niveau d'instruction des jeunes non scolarisés

Le dernier aspect à analyser est le niveau d'instruction des jeunes non scolarisés, car les mesures à prendre en dépendent directement. Nous avons pu établir que le profil démographique des jeunes non scolarisés concorde sur de nombreux points avec le profil de la jeunesse dans son ensemble, avec toutefois une proportion supérieure d'Africains et de Métis, de jeunes venant d'habitats non structurés et issus de milieux ouvriers, un peu plus d'hommes que de femmes, et des individus plus âgés. En gardant à l'esprit ces caractéristiques, on peut raisonnablement s'attendre à ce que le phénomène frappe davantage ceux qui sont au bas de l'échelle scolaire. En fait, la proportion de jeunes non scolarisés n'est pas la même selon le niveau d'instruction. En outre, le profil démographique de cette jeunesse varie à chaque niveau.

La figure 3 illustre le niveau d'instruction atteint par les jeunes non scolarisés des quatre groupes ethniques. Les inégalités raciales du système sud-africain d'éducation se traduisent naturellement par des différences selon le groupe. Plus d'un cinquième (22 %) des jeunes Blancs non scolarisés au moment de l'enquête avaient achevé leurs études secondaires et voulaient les pousser au-delà<sup>24</sup>. De même, plus des deux tiers (67 %) des Asiatiques étaient allés jusqu'au second cycle du secondaire et voulaient poursuivre leurs études.

En revanche, les jeunes Noirs non scolarisés étaient moins de 16 % à vouloir acquérir les rudiments de l'instruction en terminant l'école primaire ; 35 % avaient accompli deux années dans le secondaire et souhaitaient poursuivre. Les chiffres sont analogues pour les Métis, un sur dix environ (11 %) souhaitant aller au-delà du primaire et 36 % poursuivre au-delà du premier cycle du secondaire.

FIGURE 3. Niveau d'instruction des jeunes non scolarisés (tous groupes ethniques)



Si l'on considère la situation tous groupes confondus, il est clair que la jeunesse non scolarisée ne se situe pas pour l'essentiel en bas de l'échelle scolaire. Au contraire, les jeunes concernés se situent en général au niveau des deux dernières années du secondaire, et veulent poursuivre au-delà. Chez les Blancs et les Asiatiques, au moins 76 % des jeunes non scolarisés ont atteint le second cycle du secondaire ou sont allés plus loin ; chez les Métis, 54 % ont atteint ce niveau, mais les Africains ne sont que 49 % dans ce cas. En gros, il semble que les mesures scolaires à prendre doivent envisager deux situations distinctes : celle des jeunes (dont beaucoup d'Africains et quelques Métis) qui n'ont pas terminé le primaire ou le premier cycle du secondaire, et celle des jeunes qui veulent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires ou d'entrée à l'université.

Ce tableau simplifié des services à mettre en place se heurte aussitôt au profil démographique des jeunes qui ont atteint un niveau d'instruction différent. Dans notre échantillon, seuls dix-huit jeunes n'étaient pas allés à l'école et, même si nous ne pouvons pas traiter ici ce groupe dans le détail, il importe de souligner que tous étaient des Africains.

Parmi ceux qui avaient quitté l'école au niveau du primaire, 90 % au moins étaient des Africains et 9 % des Métis. Peu venaient de zones métropolitaine (18 %) ou urbaine (16 %), les jeunes dans ce cas habitant plutôt dans des zones non structurées (26 %) ou en zone rurale (40 %). Fait important, 60 % des jeunes non scolarisés à ce niveau sont de sexe féminin ; ce sont aussi des personnes plus âgées, 42 % ayant de 26 à 30 ans. C'est un groupe important. Illettrés, ses membres se disent désireux de poursuivre des études. Compte tenu de leur âge, ils doivent être en dehors du système formel d'éducation depuis un certain temps, et leur cas appelle clairement des mesures pédagogiques spécifiques. Pour les mères de famille qui veulent reprendre l'école, il faut envisager en outre des systèmes de garde d'enfants.

Le cas des jeunes non scolarisés qui étaient parvenus jusqu'au premier cycle du secondaire est moins marqué racialement : on trouve dans ce groupe 82 % d'Africains, 10 % de Métis, 1 % d'Asiatiques et 7 % de Blancs. La répartition selon le lieu de vie est également différente : 17 % habitent dans des zones non structurées, 33 % en zone rurale, 19 % en région urbaine et 31 % en région métropolitaine. Un peu plus de la moitié (54 %) sont des femmes. Fait important, ces personnes sont aussi beaucoup plus jeunes que dans le groupe précédent : 50 % ont entre 16 et 20 ans, le reste se divisant à parts égales entre les deux tranches d'âge supérieures.

Ainsi, aux deux niveaux d'instruction les plus bas, les jeunes non scolarisés sont principalement des Africains et, dans une moindre mesure, des Métis, sont en majorité de sexe féminin, et vivent surtout en zone rurale ou en habitat non structuré. Par ailleurs, ce groupe est formé d'éléments plus jeunes, qui veulent achever leurs études secondaires.

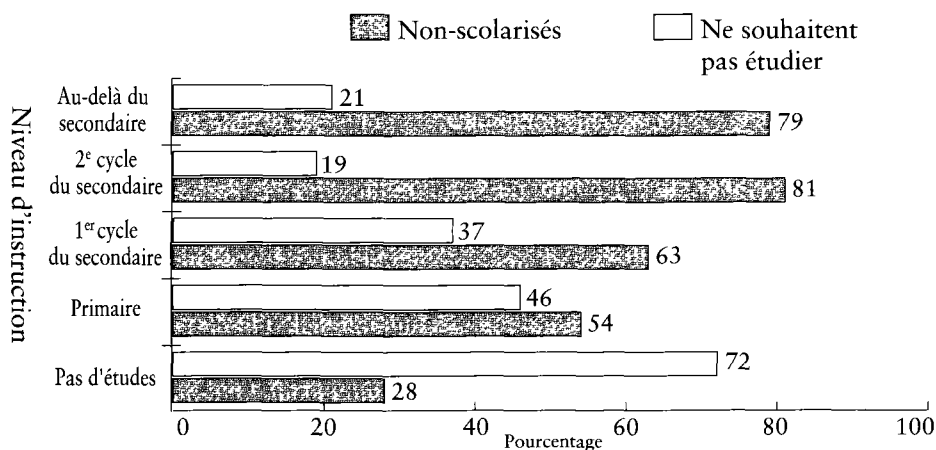
La situation est différente chez les jeunes non scolarisés qui sont parvenus jusqu'au second cycle du secondaire, catégorie prédominante quel que soit le groupe ethnique. Parmi ceux-ci, 73 % sont des Africains, 10 % des Métis, 3 % des Asiatiques et 14 % des Blancs. Ils vivent surtout en région métropolitaine (36 %), en zone rurale (31 %), en région urbaine (26 %) et en habitat non structuré (8 %). Ici, pour la première fois, les hommes (55 %) l'emportent sur les femmes (45 %), ce qui est lié au fait que les jeunes filles sont incitées à quitter leurs études plus tôt que les garçons<sup>25</sup>. Enfin, ce groupe est plus également réparti entre les diverses tranches d'âge : 30 % de jeunes de 16 à 20 ans, 41 % de 21 à 25 ans et seulement 29 % de 26 à 30 ans. Ce dernier groupe semble principalement formé de jeunes qui ont échoué en 9<sup>e</sup> ou 10<sup>e</sup> année d'études et souhaitent obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires.

## Conclusion : des mesures pour les jeunes non scolarisés — et les autres ?

Le défi à relever par le nouveau gouvernement est clair : offrir des possibilités et des programmes adaptés aux jeunes qui ont quitté l'école plus tôt qu'ils ne le souhaitent et qui veulent recommencer à s'instruire. Comme on l'a vu, ces jeunes sont loin de constituer un groupe homogène ; leur situation à l'égard de diverses variables n'est pas la même, ni leur niveau d'instruction, ni leurs besoins. Ils représentent aussi un tiers de la jeunesse sud-africaine. L'investissement réalisé à court terme pour leur offrir une éducation aura des effets bénéfiques à long terme sur le plan social et économique.

Pour un gouvernement qui doit effacer les divisions semées par l'apartheid, il est tout aussi important de considérer, dans le modèle présenté ici, les jeunes qui ne figurent pas parmi ceux qui ne sont pas scolarisés. En effet, la catégorie (C) de ce modèle ne comprend que ceux qui ont déclaré vouloir reprendre leurs études jusqu'au niveau qu'ils préoyaient avant d'avoir dû quitter l'école. Or, ceux qui ont répondu négativement à cette question sont aussi à prendre en considération. Il peut sembler impossible à certains de reprendre l'école, mais leur attitude pourrait changer si on leur proposait des modalités et des cours appropriés. La figure 4 met en parallèle, à chaque niveau d'instruction, les jeunes non scolarisés et ceux qui déclarent ne pas vouloir reprendre d'études.

FIGURE 4. Comparaison entre les jeunes non scolarisés et ceux qui ne souhaitent pas reprendre d'études



Il apparaît immédiatement que la majorité des jeunes qui n'ont jamais fréquenté l'école ne désirent pas étudier (mais cette information est à traiter avec précaution étant donné le nombre extrêmement réduit de ces réponses — dix-huit — à l'intérieur de l'échantillon). Ensuite, plus le niveau d'instruction s'élève, plus fréquente est l'intention de revenir au système d'enseignement.

Le deuxième défi pour les chercheurs et pour les dirigeants sera de comprendre pourquoi la moitié ou presque (46 %) des jeunes qui ont fait seulement le primaire ne demandent pas à aller plus loin. Il convient d'opérer une différence entre ceux qui n'en ont pas l'envie ni le besoin, et ceux qui ne peuvent pas l'envisager. À ceux-ci, il faut donner la possibilité de retourner à l'école.

Un maximum doit être prévu pour l'éducation des jeunes qui ont quitté l'école plus tôt qu'ils ne le voulaient. Dans la nouvelle Afrique du Sud, les planificateurs ont le devoir de mesurer l'étendue des dommages causés par l'apartheid et de faire preuve de souplesse dans l'offre des services.

La jeunesse représente une grande partie de la population sud-africaine. Elle est la première génération à devenir adulte dans une Afrique du Sud libre, mais un tiers de cette génération ne peut s'épanouir parce que son éducation a été prématurément interrompue. Aider ces jeunes est l'un des plus grands défis que doit relever le gouvernement actuel.

## Notes

1. Je tiens à remercier Cathi Albertyn, Wim Hoppers et Jenny Glennie dont les remarques et les commentaires m'ont beaucoup aidé.
2. Voir, par exemple, M. Orkin et R. Jennings, *RDP-relevant selections from the October household survey, 1994* [Sélections applicables au RDP de l'enquête sur les ménages d'octobre 1994], Johannesburg, ronéo CASE.
3. Voir D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough : a national survey of South African youth* [Grandir à la dure : enquête nationale sur la jeunesse d'Afrique du Sud], rapport de la CASE présenté à la deuxième Conférence nationale sur la jeunesse marginalisée, Broederstroom, 1993.
4. African National Congress, *The reconstruction and development programme* [Le programme de reconstruction et de développement], 1994. Toutes les références au RDP sont tirées de cette source.
5. Pour plus de détails sur la jeunesse et le RDP, voir D. Everatt, *Youth and the reconstruction and development of the « new South Africa »* [La jeunesse et la reconstruction et le développement de la « nouvelle Afrique du Sud »], 1994, ronéo CASE.
6. Voir J. Seekings, « *Heroes or villains ?* » : *youth politics in the 1980s* [« Héros ou méchants ? » : la politique des jeunes dans les années 80], Braamfontein, Ravan Press, 1993, chapitre 1.
7. Voir, par exemple, C. de Kock et C. Schutte, « The African youth in the present-day South Africa : integration or youth revolution ? » [La jeunesse africaine dans l'Afrique du Sud d'aujourd'hui : insertion ou révolution des jeunes], et C. Bester, « The causes and consequences of changed family life of black people in South Africa » [Causes et conséquences des changements familiaux chez les Noirs d'Afrique du Sud], exposés présentés à l'Association internationale de sociologie, Bielefeld, Allemagne, 1994.
8. De Kock et Schutte, « The African youth... », *op. cit.*
9. *Ibid.*, p. 27-28.
10. *Ibid.*, p. 11.
11. F. van Zyl Slabbert *et al.*, *Youth in the new South Africa* [La jeunesse dans la nouvelle Afrique du Sud], Pretoria, Human Sciences Research Council, 1995, p. 21.



12. De Kock et Schutte, « The African youth », p. 21 : « Le radicalisme politique se rencontre chez ceux qui à l'école et à l'université appartenaient en fait le moins à la génération " perdue ". »
13. Voir D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*
14. Voir M. Ramphele, « Social disintegration in the black community : implications for social transformation » [La désintégration sociale dans la communauté noire : les implications pour la transformation sociale], dans : D. Everatt et E. Sisulu (dir. publ.). *Black youth in crisis : facing the future* [La jeunesse noire en crise : aborder l'avenir], Braamfontein, Ravan Press, 1992.
15. K. Truscott et S. Milner, « Youth, education and the world of work » [La jeunesse, l'éducation et le monde du travail], dans : D. Everatt, *Creating a future* [Créer un avenir], p. 40. En 1969, le rapport blanc-noir était de 1:18.
16. H. F. Verwoerd, cité par E. Roux, *Time longer than rope : a history of the black man's struggle for freedom in South Africa* [Le temps plus long que la corde : histoire de la lutte de l'homme noir pour la liberté en Afrique du Sud], Madison, University of Wisconsin Press, 1964, p. 395.
17. Voir R. Hirschowitz, S. Milner et D. Everatt, « Growing up in a violent society » [Grandir dans une société violente], dans : D. Everatt (dir. publ.). *Creating a future*, *op. cit.*, p. 67-96.
18. G. Straker, *Faces in the revolution : the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Visages dans la révolution : les effets psychologiques de la violence sur la jeunesse des townships d'Afrique du Sud], Le Cap, David Philip, 1992, p. 19.
19. Pour plus de détails, voir D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*
20. D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*
21. D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*
22. Voir D. Everatt et M. Orkin, « " Families should stay together " : intergenerational attitudes among South Africa youth » [« Les familles devraient rester ensemble » : les attitudes intergénérationnelles parmi les jeunes d'Afrique du Sud], *Journal of gerontology* (Le Cap), vol. 3/2, octobre 1994, p. 43-48.
23. Pour plus de détails, voir K. Truscott et S. Milner, « Youth, education and the world of work », *op. cit.*
24. La catégorie des jeunes qui ont déjà terminé leurs études secondaires n'est pas abordée en détail ici.
25. Voir D. Everatt et M. Orkin, *Growing up tough*, *op. cit.*, p. 11.

## Références bibliographiques

- African National Congress. 1994. *The reconstruction and development programme* — ANC [Le programme de reconstruction et de développement — ANC]. Johannesburg.
- Budlender, D. 1994a. « The brigades of Botswana » [Les brigades de Botswana]. Dans : Everatt, D. (dir. publ.). *Creating a future* [Créer un avenir], *op. cit.*
- . 1994b. « Youth employment schemes : reviewing international experience » [Plans pour l'emploi des jeunes : reconsidération d'une expérience internationale]. Dans : Everatt, D. (dir. publ.). *Creating a future*, *op. cit.*
- Bester, C. 1994. *The causes and consequences of changed family life of black people in South Africa* [Causes et conséquences des changements familiaux chez les Noirs

- d'Afrique du Sud]. (Communication présentée à l'Association internationale de sociologie, Bielefeld, Allemagne.)
- Everatt, D. (dir. publ.). 1994. *Creating a future : youth policy for South Africa* [Créer un avenir : politique de la jeunesse pour l'Afrique du Sud]. Braamfontein, Ravan Press.
- Everatt, D. 1994. *Youth and the reconstruction and development of the « new South Africa »* [La jeunesse et la reconstruction et le développement de la « nouvelle Afrique du Sud »]. Braamfontein, Community Agency for Social Enquiry (ronéo).
- Everatt, D. ; Orkin, M. 1993. *Growing up tough : a national survey of South Africa youth* [Grandir à la dure : enquête nationale sur la jeunesse d'Afrique du Sud]. Braamfontein, Community Agency for Social Enquiry. (Rapport présenté à la deuxième Conférence nationale sur la jeunesse marginalisée, Broederstroom.)
- . 1994a. « Families should stay together » : intergenerational attitudes among South African youth [« Les familles devraient rester ensemble » : les attitudes intergénérationnelles parmi les jeunes d'Afrique du Sud]. *Journal of gerontology* (Le Cap), vol. 3/2, octobre, p. 43-48.
- . 1994b. *From « Young Lions » to social evil ? : analyzing marginalized youth in South Africa* [Des « jeunes lions » au mal de société ? : analyser la jeunesse marginalisée en Afrique du Sud]. (Communication présentée à l'Association internationale de sociologie, Bielefeld, Allemagne.)
- Everatt, D. ; Sisulu, E., dir. publ. 1992. *Black youth in crisis : facing the future* [La jeunesse noire en crise : aborder l'avenir]. Braamfontein, Ravan Press.
- Gevisser, M. 1994. « Youth in Africa : an integrated approach » [La jeunesse en Afrique : approche intégrée]. Dans : Everatt, D. (dir. publ.). *Creating a future*, op. cit.
- Hirschowitz, R. ; Milner, S. ; Everatt, D. 1994. « Growing up in a violent society » [Grandir dans une société violente]. Dans : Everatt, D. (dir. publ.). *Creating a future*, op. cit.
- Kock, C. de ; Schutte, C. 1994. *The African youth in the present-day South Africa : integration or youth revolution ?* [La jeunesse africaine dans l'Afrique du Sud d'aujourd'hui : insertion ou révolution des jeunes ?] Pretoria, Human Sciences Research Council (ronéo).
- Orkin, M. ; Jennings, R. 1995. *RDP-relevant selections from the October household survey, 1994* [Choix de textes ayant rapport au Programme de reconstruction et de développement (RDP) tirés de l'enquête d'octobre sur les ménages, 1994]. Johannesburg, Community Agency for Social Enquiry (ronéo).
- Ramphela, M. 1992. « Social disintegration in the black community : implications for social transformation » [La désintégration sociale dans la communauté noire : les implications pour la transformation sociale]. Dans : Everatt, D. et Sisulu, E. (dir. publ.). op. cit.
- Seekings, J. 1993. « Heroes or villains ? » : youth politics in the 1980s [« Héros ou méchants ? » : la politique des jeunes dans les années 80]. Braamfontein, Ravan Press.
- Straker, G. 1992. *Faces in the revolution : the psychological effects of violence on township youth in South Africa* [Visages dans la révolution : les effets psychologiques de la violence sur la jeunesse des townships d'Afrique du Sud]. Le Cap, David Philip.
- Truscott, K. ; Milner, S. 1994. « Youth, education and the world of work » [La jeunesse, l'éducation et le monde du travail]. Dans : Everatt, D. (dir. publ.). *Creating a future*, op. cit.
- Zyl Slabbert, F. van et al. 1995. *Youth in the new South Africa* [La jeunesse dans la nouvelle Afrique du Sud]. Pretoria, Human Sciences Research Council.

---

# EXCLUSION ET INTÉGRATION

---

## DANS LES PAYS DU MAGHREB :

---

### LE RÔLE DE L'ÉDUCATION

---

*Ahmed Chabchoub et El Mostafa Haddiya*

---

Les sociétés maghrébines contemporaines<sup>1</sup> sont des sociétés relativement homogènes (une même langue nationale : l'arabe, une même religion : l'islam, un très faible pourcentage d'étrangers...). En plus, la culture traditionnelle dont ces sociétés sont encore imprégnées développe chez les « individus » les valeurs de solidarité et d'entraide. C'est pourquoi nous n'y rencontrons pas les formes d'exclusion qu'exercent actuellement les sociétés occidentales sur certaines franges de leur population (les immigrés, les chômeurs, les malades mentaux, les sans-domicile-fixe...). Mais cela n'empêche pas nos sociétés d'exercer auprès de certains de leurs membres (la femme, le rural, le jeune...) une forme insidieuse d'exclusion, que ravivent certains comportements nostalgiques des valeurs traditionnelles.

---

*Ahmed Chabchoub (Tunisie)*

Docteur ès lettres et sciences humaines de l'Université René-Descartes (Paris-V), actuellement professeur des universités et directeur des études à l'Institut supérieur de l'éducation (Université de Tunis-I). Signalons parmi ses publications : *L'adolescence* (1985), *Les sciences de l'éducation* (1986), *Les fondements de l'enseignement* (1989), *Introduction à la psychopédagogie* (1992) et *De l'enseignement à l'apprentissage* (1994). Il s'intéresse actuellement aux problèmes de la modernité et signera bientôt un nouvel ouvrage : *Éducation et modernité* justement.

*El Mostafa Haddiya (Maroc)*

Professeur de psychologie sociale à la faculté des lettres et des sciences humaines de Rabat, ses recherches sont principalement consacrées aux problèmes des enfants et des jeunes au Maroc, et, en particulier, aux questions concernant la socialisation, l'intégration et l'insertion de ces derniers. Il est aussi directeur de la *Revue marocaine de psychologie* et membre du comité scientifique de sa faculté, ainsi que de plusieurs organismes de recherche nationaux et internationaux. Nous lui devons, entre autres publications, *Socialisation et identité : étude psychologique de l'enfant scolarisé au Maroc* (1988) et le récent *Processus de la socialisation en milieu urbain au Maroc* (1995).

En effet, la société maghrébine traditionnelle<sup>2</sup> est une société stratifiée, c'est-à-dire organisée en pyramide. Le professeur A. Charfi, spécialiste tunisien des sociétés musulmanes, nous décrit l'organisation pyramidale de la société traditionnelle en ces termes :

La sagesse divine qui organise l'Univers a ordonné la société en pyramide ; le sommet de cette pyramide est occupé par l'homme, viennent ensuite la femme, l'esclave-homme, l'esclave-femme, l'enfant et enfin le fou. Les hommes eux-mêmes sont hiérarchisés entre eux selon l'ordre suivant : les gouvernants, puis les docteurs et enfin le reste des sujets. Et il ne vient à l'esprit de personne de remettre en cause cette hiérarchie (perçue par tous à la fois comme naturelle et légitime), car toute remise en cause de cet ordre risque de perturber l'ordre social dans sa totalité<sup>3</sup>.

Nos ancêtres, qui ont intériorisé cet ordre (grâce, essentiellement, à l'éducation familiale et à la socialisation qu'exerçaient sur eux les modèles sociaux), trouvaient cette organisation sociale hiérarchisée tout à fait naturelle, et ils s'y conformaient d'autant plus volontiers que tous les agents sociaux y trouvaient leur compte. Mais qu'advient-il de cette situation lorsque l'enseignement scolaire, donc moderne, apprend aux jeunes que tous les citoyens sont égaux entre eux et que ce qui était considéré comme naturel ne l'est que par la volonté de ceux qui ont intérêt à l'imposer ?

L'un des résultats de cette contestation va être le sentiment qu'éprouvent les moins lotis (la femme, le rural, le jeune...) d'être exclus ou marginalisés. Cela s'accompagne chez les femmes et chez les hommes éclairés d'une revendication d'intégration en faveur de ces exclus. C'est le cas des mouvements féministes<sup>4</sup>, des associations de protection de l'enfance et des pouvoirs publics<sup>5</sup>.

Ce sont ces phénomènes d'exclusion et d'intégration que nous allons analyser dans les sociétés maghrébines contemporaines. En effet, nos sociétés connaissent depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle un phénomène d'acculturation qui les fait glisser — non sans violence parfois — du modèle traditionnel vers le modèle moderne<sup>6</sup>. Ce passage d'un modèle culturel endogène à un modèle exogène produit des interférences que les agents sociaux ne savent d'autant pas gérer que la société globale n'a pas prévu pour cela de mécanismes de transition. C'est là que l'éducation peut jouer un rôle régulateur en aidant les agents à passer progressivement du vide au plein. Nous analyserons donc le rôle que peut et doit jouer l'école dans nos sociétés en transition : d'une part, pour amortir, voire contrecarrer, ce phénomène d'exclusion et, d'autre part, pour favoriser les processus d'intégration des exclus.

## Exclusion et intégration de la femme

L'intégration de la femme dans la société civile comme citoyenne à part entière est un phénomène récent même dans les sociétés occidentales modernes<sup>7</sup>. Que dire de nos sociétés maghrébines actuelles qui sortent à peine du modèle patriarcal ? C'est ainsi que, en dépit d'une législation égalitaire<sup>8</sup>, la femme tunisienne continue par exemple à faire l'objet de certaines formes d'exclusion d'autant plus dangereuses

qu'elles sont insidieuses et non explicites. Cette exclusion se rencontre à plusieurs niveaux et dès la prime enfance : soins de santé, scolarisation, travail et vie privée...

#### LES SOINS DE SANTÉ

Une loi de la génétique humaine nous apprend que, à la naissance, le nombre des filles est toujours inférieur à celui des garçons, mais que ce déficit est très vite résorbé durant la première année de la vie par une plus forte mortalité des garçons. L'équilibre devrait ainsi être rétabli entre garçons et filles dès la troisième année. Toutefois, dans nos sociétés maghrébines, patriarcales, où le garçon est, pour des raisons culturelles, plus choyé que la fille, la mortalité des filles s'avère, durant la première année, plus élevée que celle des garçons, et ce, à partir du troisième mois de la vie, comme le montre le tableau 1, extrait d'une récente recherche effectuée par l'équipe du professeur Gueddana<sup>9</sup>.

TABLEAU 1: Mortalité comparée des filles et des garçons au cours des trois premiers mois de la vie

| Sexe     | Tranches d'âge en jours |       |       |        |         | Total  |
|----------|-------------------------|-------|-------|--------|---------|--------|
|          | 0-7                     | 8-28  | 29-90 | 91-180 | 181-365 |        |
| Masculin | 2 684                   | 983   | 1 221 | 687    | 617     | 6 129  |
| Féminin  | 1 170                   | 1 122 | 915   | 1 177  | 1 078   | 5 462  |
| Total    | 3 854                   | 2 105 | 2 136 | 1 864  | 1 695   | 11 654 |

Source : Gueddana *et al.*, 1989.

Ce tableau montre clairement que, à partir du quatre-vingt-onzième jour, la mortalité féminine devient presque le double de la mortalité masculine (1 177 contre 687). Ce phénomène va encore se prolonger jusqu'à la fin de la première année. Cette pratique ségrégative explique en partie la pyramide des sexes en Tunisie : 51 % de garçons et 49 % de filles.

#### LA SCOLARISATION

La scolarisation de la fille, dans le monde arabe en général et le Maghreb en particulier, a fait l'objet d'un débat passionné durant la Renaissance arabe (fin du XIX<sup>e</sup> et début du XX<sup>e</sup> siècle). À l'attitude moderniste des intellectuels formés en Occident (comme K. Amine<sup>10</sup>, acquis à l'égalité entre la femme et l'homme et à la nécessité d'instruire la femme) s'oppose celle des docteurs traditionnels (comme le cheikh Ben Dhiaf ou le cheikh Ben Mrad), opposés à l'instruction des filles plus par conformisme séculaire que pour des raisons religieuses. L'école coloniale française devait accélérer le processus en incitant les jeunes musulmanes à s'inscrire dans les écoles franco-arabes et les institutions de formation professionnelle.

Contrairement aux garçons qui ont été massivement scolarisés par l'école coloniale, les filles, qui sont censées être les gardiennes de la culture traditionnelle, ont souvent été gardées en dehors de l'école de peur qu'elles ne soient « corrom-

pues » par cette dernière. L'école nationale (1956) devait, pour des raisons évidentes, faire de la scolarisation des filles l'un des axes privilégiés du développement des sociétés maghrébines. C'est ainsi que, en Tunisie, on verra le taux de scolarisation des filles passer de 30 % en 1957 à 76 % en 1989 et à 92 % en 1993. Au Maroc, ce taux passe de 29 % en 1961 à 39 % en 1989<sup>11</sup>.

Mais ces progrès, pour spectaculaires qu'ils soient, restent insuffisants, surtout si on les compare aux performances des garçons. De fait, pour la Tunisie, le taux d'analphabétisme des femmes adultes s'élevait encore en 1989 à 38 % (contre 26 % chez les hommes). Le taux de scolarisation des filles dans le primaire ne dépassait pas les 84 % en 1992 (contre 100 % chez les garçons). Le taux d'inscription des filles dans le secondaire ne dépassait pas en 1992 les 38 % (contre 46 % chez les garçons)<sup>12</sup>.

Par ailleurs, une récente étude de l'UNESCO sur l'orientation des jeunes filles vers les filières scientifiques et techniques a montré que la fille tunisienne choisit plutôt des filières littéraires et juridiques, choix qui l'exclut d'avance des postes de décisions. Lisons plutôt ces statistiques : à la session du baccalauréat de 1993, les admises en lettres constituent 54 % de l'ensemble alors qu'elles ne sont que 34 % en sciences expérimentales, 27,9 % en maths et seulement 5,3 % en maths-technique. À l'université, on retrouve les mêmes proportions ou presque : 53 % en lettres-droit, 35 % en sciences fondamentales et seulement 21,4 % dans les écoles d'ingénieurs<sup>13</sup>.

Quant à la situation de la femme au Maroc, elle n'est guère plus reluisante. En effet : 62 % des femmes adultes sont analphabètes ; 46 % seulement des filles sont inscrites dans le primaire ; et 30 % des filles sont inscrites dans le secondaire<sup>14</sup>. Notons, dans ce cadre, que les filles au Maroc sont, comme celles de Tunisie, sous-représentées dans les branches scientifiques, comme il ressort des pourcentages exposés au tableau 2.

TABLEAU 2. Les nouveaux inscrits en 5 AS (années du secondaire) par branches d'études : année 1989-1990

|  | Orientation 4 AS-5 AS |         |        |                        |
|--|-----------------------|---------|--------|------------------------|
|  | Les deux sexes        | Garçons | Filles | Pourcentage des filles |
| Total  | 100                   | 100     | 100    | 39,3                   |
| Lettres  | 45,5                  | 37,3    | 57,9   | 50,1                   |
| Sciences   | 50,5                  | 58,4    | 38,3   | 29,9                   |
| Tech. indust.  | 2,3                   | 3,4     | 0,7    | 11,4                   |
| Tech. commer.  | 1,5                   | 0,6     | 3,0    | 75,8                   |
| Tech. agric.   | 0,2                   | 0,3     | -      | -                      |
| Source : Ministère marocain de l'éducation nationale |                       |         |        |                        |

À l'université, on relève presque la même situation : 46,0 % en lettres et sciences humaines, 33,5 % en sciences médicales, 33,9 % en sciences juridiques, économiques et sociales, 30,2 % en sciences exactes, 15,7 % en études techniques

et 15,6 % en sciences de l'ingénieur (source : Ministère de l'éducation nationale, 1989-1990).

Cette situation s'explique par l'éducation et la socialisation familiale et sociale reçues par les jeunes filles : ayant intériorisé leur infériorité par rapport à l'homme, elles trouvent tout à fait normal qu'il prenne les postes de commandement et d'initiative et qu'il leur laisse les métiers subalternes.

#### LA VIE PROFESSIONNELLE

La scolarisation de la femme dans le Maghreb a eu pour conséquence qu'elle s'est appropriée un capital scolaire et universitaire qui lui a permis à son tour une meilleure participation à la vie professionnelle. Mais, là aussi et en dépit des progrès accomplis, la femme maghrébine reste victime de certaines conduites ségrégationnistes qui, pour ne pas être consciemment voulues, ne sont pas moins exclusives.

C'est ainsi que, en Tunisie, les femmes représentent 23 % de la population active. La population des femmes actives se répartit comme suit : 48 % d'ouvrières, 26 % d'employées agricoles et 21 % de prestataires de services<sup>15</sup>. Par ailleurs, les femmes occupent 27,6 % des postes dans la fonction publique, avec de fortes proportions au bas de l'échelle (secrétaires, institutrices...), sauf dans les métiers médicaux où elles constituent 46 % du corps médical et paramédical<sup>16</sup>.

Une récente étude menée par le Centre de recherche, de documentation et d'information sur la femme (CREDIF)<sup>17</sup> a cependant montré que, « à mesure que s'accroissent la rémunération, le prestige et le pouvoir de décision, les femmes se retrouvent pratiquement marginalisées pour ne pas dire écartées. À titre d'exemple, sur les 2 439 emplois fonctionnels accordés en 1989 dans la fonction publique (directeur, sous-directeur, chef de service...), les femmes n'ont obtenu que 135 postes (soit 5,5 %) [...]. En 1992, il n'a été fait appel qu'à 2,6 % des femmes éligibles à un poste de responsabilité contre 12 % pour les hommes [...]. Même dans la magistrature, où elles représentent 23 % des juges, les femmes n'obtiennent que 70 % des emplois fonctionnels »<sup>18</sup>.

Au Maroc, la situation de la femme au travail est à peu près semblable à celle qu'elle connaît en Tunisie. La population active féminine s'y élève à 3 millions, sur un total de 9 millions d'actifs, soit 33 % de l'ensemble. Elle est surtout concentrée à la campagne (43 % des actifs ruraux et 16 % des actifs urbains) et dans les services (aides ménagères essentiellement).

Quant aux branches d'activités, elles se répartissent comme suit : ouvrières agricoles et industrielles : 49 % ; service domestique (bonnes et aides ménagères) : 17 % ; services sociaux : 17 % ; administration : 6 % seulement ; commerce : 6 % ; divers : 5 %. Là encore, les femmes actives sont généralement confinées dans les emplois subalternes, vu leur manque de qualification. En effet, 42 % d'entre elles sont analphabètes, 23 % de niveau primaire, 27 % de niveau secondaire et 8 % de niveau supérieur<sup>19</sup>.

Comment vitaliser cette situation ? Comment faire pour intégrer davantage la femme dans la vie économique et sociale ? Cela s'obtiendra premièrement par un surplus d'éducation dispensée aux femmes, surtout aux femmes rurales (on y reviendra). Ce qui signifie, dans le domaine pratique, former plus de diplômées, donc plus de femmes qualifiées et aptes à faire face à la cruelle concurrence qui règne sur le marché du travail. Toutes les statistiques montrent qu'il y a, dans nos sociétés comme ailleurs, une forte corrélation entre le niveau d'instruction des femmes et leur statut professionnel.

Cela se réalisera également par une législation favorable à la promotion de la femme, c'est-à-dire qui institue l'égalité juridique des sexes devant les emplois. Sur les trois pays du Maghreb, seule la Tunisie a mis en place une législation favorisant la promotion de la femme<sup>20</sup>. Et ce n'est point un hasard si cette terre connaît une relative avancée sur les autres pays maghrébins en ce qui concerne l'intégration de la femme dans la vie économique et sociale (voir les statistiques précédentes).

#### LA VIE PRIVÉE : LA FEMME CÉLIBATAIRE

La femme bénéficie-t-elle du droit de disposer de sa vie privée ? Même si la loi tunisienne répond par l'affirmative, la pratique sociale continue de marginaliser la femme célibataire. C'est que, contrairement à la culture chrétienne (qui, prenant pour modèle le Christ célibataire, perçoit le célibat comme une sorte de pénitence), la culture islamique considère le mariage comme un acte de piété<sup>21</sup> et voit généralement d'un mauvais œil la condition de célibataire. La situation d'infériorité dans laquelle la société traditionnelle place la femme rend son célibat encore plus déprécié.

En effet, qui va protéger cet être faible et veiller à ses besoins ? Comment une femme célibataire subvient-elle légalement à ses besoins sexuels, lorsqu'on sait que la morale traditionnelle interdit tout rapport sexuel en dehors du mariage ? Comment accomplit-elle son devoir d'enfantement, si elle décide de ne point se marier ? Autant de questions que l'on se pose, concernant d'ailleurs plus la femme que l'homme, et qui expliquent la rareté du célibat de la femme dans la société traditionnelle, célibat qui se limitait aux femmes victimes d'anomalies (handicap, laid, débilité...).

Mais l'accumulation par la femme d'un capital scolaire ou universitaire va lui donner la possibilité d'exercer une profession et, par conséquent, de bénéficier d'un statut social générateur de droits : parmi ceux-ci, le droit de décider de sa personne et de faire des choix personnels conformément à son propre projet de vie (mariage tardif, célibat...).

D'une enquête menée en 1993 sur le célibat des femmes maghrébines, la sociologue algérienne Imène Hayef tire les conclusions suivantes :

Ce sont les Tunisiennes qui semblent le mieux vivre leur célibat, alors que près de la moitié des Algériennes considèrent que leur vie de célibataire est plutôt difficile (contre 33 % en Tunisie et 29 % au Maroc) et que 8 % d'entre elles envisagent un célibat définitif (contre 20 % en Tunisie et au Maroc). Par ailleurs, 17 % des Tunisiennes et 10 % des Marocaines



affirment que leur célibat découle d'un choix personnel, alors que cette attitude ne dépasse guère 1,5 % chez les Algériennes. Tunisiennes et Marocaines semblent développer un sentiment plus positif de leur célibat et ce, en dépit des difficultés sociales vécues<sup>22</sup>.

## Exclusion et intégration dans le monde rural

On reproche souvent à nos sociétés maghrébines d'avoir fait du développement inégal, c'est-à-dire d'avoir favorisé les villes et les zones urbaines aux dépens de la campagne. De sorte que l'on a pu constater, durant ces dernières années, un déplacement massif des populations vers les villes et un appauvrissement progressif de la campagne. Mais, à y regarder de plus près, le phénomène d'exode rural est un phénomène planétaire, d'ailleurs familier aux sociétés occidentales tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, et que connaissent nos sociétés du tiers monde à partir des années 60. En fait, le modèle de développement libéral, en se fondant sur les activités industrielles et de service, ne pouvait que favoriser les villes par rapport à la campagne.

À titre d'exemple, la population urbaine tunisienne est passée de 24 % en 1960 à 60,6 % en 1991. Au Maroc, les proportions sont de 29,33 % en 1960 et 50,43 % en 1993. La campagne maghrébine manque d'infrastructure, d'institutions éducatives et sanitaires suffisantes, de moyens de communication (routes, moyens de transport, téléphone...). Les jeunes, très touchés de surcroît par le chômage, se sentent exclus et marginalisés.

Nous allons, dans un premier temps, analyser cette situation de marginalisation du rural en ce qui concerne les soins de santé, l'éducation et l'emploi, puis, dans un deuxième temps, proposer des solutions éducatives pour une meilleure insertion des ruraux dans le processus de développement.

### LES SOINS DE SANTÉ

L'inégalité de l'infrastructure et de la couverture sanitaires entre la ville et la campagne, ainsi que l'analphabétisme des femmes rurales<sup>23</sup> font que les nouveau-nés et les enfants meurent en plus grand nombre à la campagne qu'à la ville.

Une étude tunisienne, réalisée par le Dr Nabih Gueddanna en 1989, montre (tableau 3) que, pour un enfant mort en ville, on en compte plus de deux à la campagne, surtout pendant la première année.

TABLEAU 3. Mortalité infantile en ville et à la campagne pendant la première année de vie

| Âge      | Ville | Campagne |
|----------|-------|----------|
| 0-7 j.   | 1,5   | 2,7      |
| 29-90 j. | 0,8   | 1,4      |
| 0-365 j. | 0,9   | 1,2      |

Source : N. Gueddanna et al., *Un enfant et deux Tunisie*, Tunis, Éditions du Ministère de la santé, 1989, p. 115.

Quant au Maroc, en 1962, le quotient de mortalité infantile s'établissait à 149 ‰ et le quotient de mortalité juvénile (enfant de un à cinq ans) à 75 ‰. Depuis, ces indicateurs n'ont pas cessé de baisser. C'est ainsi que, en 1990, la mortalité infantile est estimée à 57,4 ‰, 43,5 ‰ en ville et 64,8 ‰ à la campagne, et la mortalité juvénile à 20,0 ‰<sup>24</sup>.

Cette différence est due à plusieurs facteurs économiques, mais aussi culturels. Sur le plan purement matériel, s'il y a à la campagne moins de médecins, moins de confort matériel qu'à la ville, c'est à cause du phénomène de développement inégal analysé plus haut. Le tableau 4 nous donne quelques indicateurs sur la situation matérielle en ville et à la campagne en Tunisie.

TABLEAU 4. Accès au confort en ville et à la campagne en Tunisie

| Indicateur de confort       | Ville | Campagne |
|-----------------------------|-------|----------|
| Accès aux services de santé | 100 % | 80 %     |
| Nombres d'individu/chambre  | 1,2   | 3,5      |
| Citoyens ayant eau courante | 100 % | 54 %     |
| Citoyens ayant égout        | 97 %  | 35 %     |

Source : *Rapport sur la situation de l'enfant arabe*, Le Caire, Arab Council for Childhood and Development, 1993, p. 98.

Pour le Maroc, on pourrait en dire autant, comme il ressort des diverses données statistiques fournies à ce propos. En effet, par milieu de résidence, dans les villes, un dispensaire dessert un peu plus de 74 000 habitants en 1991 ; la situation est différente en milieu rural, étant donné la dispersion de l'habitat et la faiblesse des équipements mis à la disposition des ruraux. Observons que 100 % des urbains ont de l'eau courante contre 50 % seulement en milieu rural. Et il en est de même pour ce qui concerne l'accès aux services de santé : 100 % en milieu urbain et 50 % en milieu rural<sup>25</sup>.

Quant à l'instruction de mères de familles, elle est plus faible à la campagne qu'à la ville, comme le montre le tableau 5 concernant le Maroc.

#### LA SCOLARISATION

La campagne maghrébine, longtemps analphabète, a bénéficié de la phase d'expansion scolaire des années 60 et 70. Et, bien que le taux de scolarisation des ruraux avoisine actuellement, dans certaines zones maghrébines, les 90 %, le taux d'abandon reste encore très élevé, ce qui augure une rechute dans l'illettrisme, voire dans l'analphabétisme. Par ailleurs, le taux de couverture du préscolaire reste assez bas : 8 % en Tunisie et 4,5 % au Maroc. Quant à l'enseignement primaire, les statistiques du Ministère de l'éducation nous informent que sur cent élèves inscrits, il y a actuellement quarante-sept ruraux. Et les ruraux les plus touchés sont les filles. La fille rurale est donc dans ce système doublement pénalisée.

L'éducation à la campagne souffre en plus d'un problème beaucoup plus insidieux, celui de la qualification des maîtres. Les maîtres débutants, sans qualification, sans expérience pédagogique sont généralement nommés dans les écoles

TABLEAU 5. Chefs de ménage au Maroc selon le niveau scolaire, le milieu de résidence et le sexe (année 1991), en pourcentage

|                      | Les deux sexes | Hommes | Femmes |
|----------------------|----------------|--------|--------|
| <i>Ensemble</i>      |                |        |        |
| Aucun                | 60,2           | 52,9   | 90,8   |
| Primaire             | 12,6           | 14,5   | 5,0    |
| Secondaire           | 11,6           | 13,6   | 3,3    |
| Supérieur            | 2,7            | 3,3    | 0,1    |
| Autres               | 12,8           | 15,7   | 0,8    |
| Total                | 100,0          | 100,0  | 100,0  |
| <i>Milieu urbain</i> |                |        |        |
| Aucun                | 49,8           | 39,0   | 87,1   |
| Primaire             | 15,3           | 17,6   | 7,5    |
| Secondaire           | 19,3           | 23,6   | 4,8    |
| Supérieur            | 5,2            | 6,7    | 0,2    |
| Autres               | 10,3           | 13,2   | 0,4    |
| Total                | 100,0          | 100,0  | 100,0  |
| <i>Milieu rural</i>  |                |        |        |
| Aucun                | 71,1           | 66,2   | 96,2   |
| Primaire             | 9,8            | 11,4   | 1,4    |
| Secondaire           | 3,6            | 4,1    | 1,0    |
| Supérieur            | -              | 0,1    | -      |
| Autres               | 15,5           | 18,2   | 1,4    |
| Total                | 100,0          | 100,0  | 100,0  |

Source: Enquête sur les niveaux de vie des ménages, 1990-91. Dans : *Les indicateurs sociaux*. Rabat, Direction de la statistique, 1993, p. 96.

rurales les plus déshéritées. Ils sont en outre encadrés par un personnel pédagogique (inspecteurs, conseillers pédagogiques) débutant et sans grande qualification. Mais, au fur et à mesure que le maître d'école acquiert de l'ancienneté et donc de l'expérience, il va se rapprocher de la ville, aidé en cela par la législation qui régit le mouvement des instituteurs. Une telle logique garantit aux maîtres compétents de se retrouver toujours à la ville, accentuant par là même la marginalisation de la campagne.

Pour redresser cette situation, certaines décisions politiques s'imposent : augmenter les indemnités des maîtres exerçant dans les écoles rurales, doter ces écoles de logements décentes, accélérer les actions de développement économique et social de la campagne (route, électrification, eau courante, etc.).

## L'exclusion du jeune et de l'enfant

Dans la société traditionnelle, l'enfant et le jeune n'ont aucun statut social. Seul compte ici l'homme adulte parce qu'il est capable de produire des biens économiques. Mais la modernité, en inventant les concepts d'enfance et d'adolescence (dans le sillage de celui d'individu) et en les introduisant dans nos sociétés par le truchement de l'école et des médias, a créé une situation de malaise. D'un côté, nous avons une société (à peine sortie du modèle patriarcal) qui refuse globalement

et pratiquement à l'enfant et au jeune le statut d'individu<sup>26</sup>, d'un autre, une jeunesse consciente de son poids dans la société et qui revendique le droit d'y accéder pleinement par la scolarisation, la formation et, partant, la participation dans la vie active, en vue de contribuer au développement de la vie sociale de sa communauté.

## **Conclusion : pour une éducation sans disparités**

La structure traditionnelle de la famille a profondément subi l'emprise du changement. Elle est en train d'évoluer de la grande famille patriarcale, tribale et agnatique à une famille de type encore indéterminé et très variée. Le rôle du père y est déterminant : il est le chef de la famille, prend les décisions qui la concernent, assume toutes les responsabilités vis-à-vis d'elle. La mère, quant à elle, n'y est considérée socialement que si elle est une « mère procréatrice » et qu'elle a atteint un certain âge. Sinon elle serait, dans la plupart des cas, reléguée à un rôle passif et dédaignée. Son rôle se limite, d'une part, à la satisfaction du désir de l'homme et, d'autre part, aux activités ménagères.

Pour ce qui est de l'enfant, la trajectoire de son développement psychologique s'inscrit dans le même cadre et suit le même processus ségrégationniste.

### **TRAJECTOIRE DU GARÇON**

La première enfance (de sexe masculin) se caractérise par l'intensité de la relation entre la mère et l'enfant. Cette relation à forte intensité se manifeste non seulement en ce qui concerne l'allaitement, mais aussi dans la proximité physique (l'enfant est toujours avec sa mère). À l'âge de cinq ou six ans, tous les intérêts et les efforts de l'environnement se concentrent sur l'enfant mâle pour favoriser le développement d'une caractéristique spécifique de sa personnalité : la virilité.

Ces efforts débutent précocement. Il lui est permis dans certains milieux maghrébins d'accompagner sa mère au bain jusqu'à cinq ou six ans. Au-delà, il accompagne son père. Ainsi, dès cet âge, l'enfant se sépare des femmes, au profit d'une éducation de sa propre virilité. On le considère comme un homme et il accompagne ses sœurs au bain (surtout au village, petit centre urbain), même les plus grandes que lui, pour les protéger. Il est obligé de faire son possible, de faire apparaître sa virilité devant tout le monde.

### **TRAJECTOIRE DE LA FILLE**

Son destin est strictement lié à son avenir de « mère procréatrice ». C'est un avenir quasi impossible à réaliser hors du mariage, ce dernier ne pouvant réussir sans une condition préalable et nécessaire : la virginité.

La petite fille est profondément soucieuse du fait essentiel de sauvegarder sa virginité, et cela constitue le centre de son éducation. Elle vit alors dans une ambiance pleine de secrets et de confidences, dans l'attente d'un événement

essentiellement en relation avec son corps ; elle se met donc à fuir les garçons. C'est ainsi qu'elle se trouve constamment placée en face du statut de la femme dans la société maghrébine en général et dans la société rurale en particulier. En tout cas, une fille apprend rapidement dans ces conditions que c'est son corps qui garantira sa réussite.

Il s'agit donc d'une réalité d'autant plus complexe sur le plan éducatif qu'elle sollicite d'une façon urgente le déploiement d'importants efforts pour réduire, voire anéantir, les disparités et la ségrégation entre l'homme, l'enfant et le jeune, d'une part, et, d'autre part, entre l'homme et la femme en milieu urbain comme en milieu rural.

## Notes

1. Nous désignons par cette expression les trois pays suivants : la Tunisie, l'Algérie et le Maroc.
2. Nous entendons par société traditionnelle « les sociétés préindustrielles où les rôles sociaux sont fortement prédéterminés par le sexe, l'âge et le rang social de la famille ». La société traditionnelle prévoit les conduites de tous les agents sociaux et ne laisse aucune place pour l'initiative personnelle des « individus ».
3. A. Charfi, *Islam et modernité*, Tunis, Éditions MTE, 1990, p. 228.
4. Il y a actuellement en Tunisie au moins deux associations de féministes : l'Union des femmes de Tunisie et l'Association des femmes démocrates. Quant au Maroc, on y trouve autant d'associations féministes que de partis politiques (quatorze environ).
5. Les pouvoirs publics interviennent ici grâce aux programmes éducatifs.
6. Nous entendons par modernité « ce type d'organisation de la vie économique, sociale et politique inventé par l'Occident au XVII<sup>e</sup> siècle (puis développé pendant les XVIII<sup>e</sup>, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles), et qui s'oppose au modèle traditionnel » (*Encyclopaedia universalis*).
7. Ainsi que le droit de vote.
8. La Tunisie possède un code de la famille très moderne (loi du 13 août 1957, plus connue sous le nom de Code du statut personnel). Cette loi abolit la polygamie, réglemente l'âge de mariage et les conditions de divorce..., autant de dispositions qui élèvent la femme au rang de citoyenne ; ce code est unique en son genre dans le monde arabe.
9. Gueddana *et al.*, *Un enfant et deux Tunisie*, Éditions du Ministère de la santé, Tunis, 1989.
10. Kacem Amine est un intellectuel égyptien du début du siècle, licencié de la faculté de droit de Paris, auteur de plusieurs pamphlets sur la libération de la femme, dont *La femme moderne*, paru en 1901.
11. D. Mahfoud *et al.*, *Femmes diplômées, pratiques novatrices*, Éditions IREF, Tunis, 1994.
12. UNICEF, *La situation des enfants dans le monde en 1992*, New York, UNICEF.
13. UNESCO ; Ministère de l'éducation et des sciences, « Comment encourager les jeunes filles à choisir une carrière scientifique et technologique ? », séminaire-atelier, Université de Tunis, 9-14 janvier 1993.
14. UNICEF, *op. cit.*

15. Cette situation s'explique en grande partie par le niveau d'instruction des intéressés : 52 % d'analphabètes, 25 % de niveau primaire, 19 % de niveau secondaire et 3 % seulement de niveau supérieur (statistiques de 1989).
16. CREDIF, *Femmes de Tunisie*, 1994, p. 196 et suiv.
17. Le Centre de recherche, de documentation et d'information sur la femme (CREDIF) est sis rue Abdelaziz ibn Séoud, El Manar, Tunis.
18. CREDIF, *op. cit.*, p. 198 et suiv.
19. Mahfoud *et al.*, *op. cit.*, p. 25 et suiv.
20. Code de statut personnel, code du travail, loi d'orientation scolaire qui rend la scolarisation des enfants (garçons et filles) obligatoire jusqu'à seize ans, Ministère de la femme, Programme officiel et gratuit de planning familial... Centre de recherche sur la femme.
21. Le prophète Mahomet a pris neuf femmes et il a toujours encouragé les jeunes à se marier pour se prémunir contre la tentation du péché.
22. Mahfoud *et al.*, *op. cit.*, p. 164.
23. « De nombreuses études ont permis de montrer qu'à revenu égal le niveau d'instruction des parents, en particulier celui de la mère, est corrélé négativement avec la mortalité infantile. » (Guedanna, *op. cit.*, p. 116).
24. *Rapport national : population et développement au Maroc*, Rabat, Éditions Guessous, 1994, p. 16.
25. *Rapport sur la situation de l'enfant arabe*, Le Caire, Arab Council for Childhood and Development, 1990, p. 146.
26. On se demande d'ailleurs comment ces sociétés, qui n'ont pas encore construit le concept d'individu, peuvent reconnaître à l'enfant, au jeune et à la femme le statut d'individu.

---

# L'INSERTION ET L'EXCLUSION

---

## DES JEUNES DANS LE SYSTÈME

---

### ÉDUCATIF ARGENTIN

---

*Guillermina Tiramonti, Inés Dussel et Javier Hermo*

---

Notre fin de siècle est marquée par la convergence d'une série de phénomènes qui annoncent une restructuration de l'ordre social d'une telle importance que de nombreux auteurs y voient le signe d'un changement d'époque. Les spécialistes de l'analyse socioculturelle parlent d'une société postmoderne (Lyotard, 1987) s'organisant sur les ruines des références de la modernité. Pour d'autres, qui

---

*Guillermina Tiramonti (Argentine)*

Licenciée en sciences politiques, Université d'El Salvador. Maîtrise d'éducation et société de la Faculté latino-américaine de sciences sociales (FLACSO). Coordinatrice du département Éducation et société de la FLACSO. Enseignante à la FLACSO dans le cadre de la Maîtrise d'éducation et société et du Diplôme de sciences sociales (mention gestion de l'éducation). Professeur invité en troisième cycle à l'Université de Bologne. Consultante auprès de plusieurs organismes nationaux et internationaux (OEI, CEPAL, INAP). Professeur titulaire de politiques de l'éducation à l'Université de La Plata. Secrétaire académique de la Maîtrise d'éducation de la FLACSO. Secrétaire de rédaction de la revue *Propuesta educativa*.

*Inés Dussel (Argentine)*

Licenciée en sciences de l'éducation, Université de Buenos Aires (UBA). Maîtrise d'éducation et société, FLACSO. Bourse de recherche du Programme d'échanges entre pays tiers de l'Office allemand d'échanges universitaires. Bourse de recherche à l'Institut international Georg-Eckert. Bourse de recherche de l'Université de Buenos Aires. Chercheuse au Département d'éducation de la FLACSO. Enseignante à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires.

*Javier Hermo (Argentine)*

Licencié en sociologie, Université de Buenos Aires. Maîtrise de politiques de l'éducation et de recherche pour la prise de décisions (FLACSO). Coordinateur technique du Programme de recherche sur la jeunesse de la FLACSO (Argentine). Enseignant à la Faculté de sciences sociales de l'Université de Buenos Aires et à l'Université du centre de la province de Buenos Aires. Membre du département Recherches du sous-secrétariat à la jeunesse de la municipalité de la Ville de Buenos Aires (1989-1994). Directeur général de la première enquête sur la jeunesse de Buenos Aires (1992-1993). Coordinateur du Département de coopération internationale de l'Institut national de la jeunesse (1993).

privilégient la perspective des changements introduits dans la production des biens et des services par le déferlement de la technique, nous sommes dans une société postindustrielle (Bell, 1976).

Quelle que soit l'optique retenue, tous reconnaissent le caractère macrohistorique du changement en cours, et le rôle capital que joue la connaissance dans sa formation et son orientation. La connaissance est en effet devenue la clef de la croissance économique différentielle des pays et celle de leur participation aux échanges mondiaux de produits, la clef de l'emploi sur un marché du travail qui s'amenuise progressivement, celle enfin de l'exercice effectif de la citoyenneté permettant de maintenir l'ordre politique démocratique.

La société de la connaissance est aussi celle de la communication. Le développement sans commune mesure des médias et de la technique informatique a amené une mondialisation des marchés qui autorise la coexistence en un même lieu de formes culturelles très diverses.

Dans cette société, les savoirs associés à la représentativité sociale et au poids culturel sont redéfinis, ainsi que les valeurs sur lesquelles ils s'appuient.

L'apport de l'école à la modernité a consisté à insérer les jeunes dans la vie sociale en homogénéisant leurs mondes symboliques. L'école assurait l'égalité en effaçant les différences. La dichotomie insertion-exclusion désignait non seulement l'existence ou l'absence de scolarisation, mais aussi l'appartenance ou non aux catégories cultivées.

Par ailleurs, en Amérique latine, la question de l'insertion ou de l'exclusion scolaires est étroitement liée à la formation historique de sociétés doubles, dotées d'un secteur moderne assez restreint, intégré au marché mondial et largement ouvert sur l'univers culturel des pays centraux, à côté d'une vaste majorité intégrée ni dans la modernité ni dans l'économie mondiale. Bien entendu, il a toujours existé des écarts importants entre les pays de la région<sup>1</sup>, notamment entre ceux de la pointe sud (Argentine, Chili, Uruguay), souvent catalogués comme précocement modernisés, et, à l'autre extrémité, les pays andins et l'Amérique centrale, deux extrêmes séparés par une large gamme de situations intermédiaires.

À ce contexte amplement connu, et sur lequel il est impossible de revenir ici dans le détail, s'ajoute le fait que l'éducation, durant cette ère essentiellement néolibérale, est devenue une nouvelle variable de l'embauche. On a réduit les fonds destinés à l'enseignement public — sans rentabilité immédiate et source de « pertes » — et on a fait de l'enseignement, directement ou indirectement, un bien disponible sur le marché, donc accessible à qui et seulement à qui peut en payer le prix. Tel est le résultat de la politique des gouvernements latino-américains successifs qui, depuis le début des années 80, ont donné la priorité aux compressions budgétaires — imposées de l'intérieur et de l'extérieur — sans faire de distinction entre « dépense sociale » et « investissement social ». La situation est naturellement aggravée dans notre région par le déficit chronique dont souffrent les infrastructures sociales.

Il est à souligner en outre que l'absence prolongée d'investissements a contribué à diminuer le haut degré de légitimité de l'enseignement public dans plusieurs



pays de la région, d'où l'installation d'un état progressif de désertion et d'une perte du sentiment d'appartenance au système d'éducation en tant que domaine collectif. Une bonne partie de la société s'est ainsi convaincue que les problèmes éducatifs doivent être résolus par « les autres », et que la communauté en tant que telle n'a guère le pouvoir de changer les choses.

Dans ce processus entrent aussi en compte des éléments propres à la structure du système politique, qui se sont ligüés contre la possibilité pour la communauté de « prendre en charge » ces problèmes, faute de circuits réels de participation pour canaliser — et encourager — ses inquiétudes et ses suggestions. Tous ces aspects sont responsables d'un dépérissement de nos systèmes éducatifs, qui ont fini par s'ankyloser au fil des ans, les poussant à renchérir encore sur la rigidité des programmes scolaires et à s'éloigner davantage des besoins sociaux, économiques et culturels de notre temps.

Quant à l'intégration sociale fondée sur l'insertion dans le système d'enseignement, il est évident que, en Amérique latine, où l'éducation de base n'est pas encore généralisée — sans parler du secondaire —, les catégories sociales défavorisées ont moins de chance de fréquenter un établissement d'enseignement que celles qui bénéficient de meilleures conditions économiques et culturelles. Si l'on observe dans le détail les effectifs scolaires (dans le primaire aussi bien que dans le secondaire) ou ceux d'autres établissements (instituts et universités), la fréquentation est toujours plus élevée dans les couches moyenne et supérieure que dans celles qui possèdent un plus faible capital culturel et économique. Dans les poches de pauvreté (*villas miseria*, *cantegrilles*, *favelas*), les chiffres baissent encore.

Il est indiscutable, par conséquent, que la fréquentation durable du système éducatif est étroitement liée à l'insertion sociale. Nous nous référons à la durée car l'impossibilité d'accéder à la scolarité et, surtout, de l'achever commence à se manifester clairement au niveau du primaire, et s'accroît dans le supérieur où peu sont appelés, et beaucoup d'autres abandonnent en route.

Il va sans dire que l'accès à l'enseignement supérieur améliore les chances de contrôle et de production du capital culturel, même s'il ne garantit rien en soi. Lorsqu'il se produit, au contraire, une « dévaluation » des « laissez-passer » éducatifs, le capital culturel et le jeu de « relations » et de « contacts », fourni par la famille dans la vie professionnelle et sociale, prennent plus d'importance, ce qui favorise encore les étudiants issus de foyers économiquement, socialement et culturellement favorisés.

Par ailleurs, on constate chez ces catégories favorisées une nette tendance à faire ses études dans le privé. La proportion peut varier selon le pays et la région. Sans entrer dans une discussion sur la qualité des établissements d'enseignement publics et privés, il est évident que les élèves qui fréquentent des écoles privées d'un certain « prestige » y ont plus de chances de se faire des relations pour la suite, et de gagner certains « titres » qui leur seront utiles dans la recherche ultérieure d'un emploi.

L'insertion dans le système scolaire reste aujourd'hui, pour une grande partie de la population, la seule voie d'accès à la culture et la seule chance, même

virtuelle, d'obtenir les connaissances nécessaires pour prendre une part active dans la vie moderne. Cependant, ce nouveau savoir se construit à la confluence de divers apports disciplinaires, de plusieurs langages, de formes esthétiques différentes, donc de propositions culturelles hétérogènes, parmi lesquelles celle des adolescents eux-mêmes.

Les systèmes d'éducation latino-américains, dont celui de l'Argentine, ont engagé à partir des années 80, avec l'avènement de régimes démocratiques, une série de réformes qui tendent à transformer et à enrichir l'offre culturelle de l'école, afin d'insérer les jeunes qui y entrent dans un processus d'échange actif avec la nouvelle culture.

Cet effort de renouvellement et de construction culturelle, consenti pour l'école, est entrepris dans une société qui n'a pas encore étendu les objectifs de généralisation de l'enseignement primaire et secondaire à l'ensemble de sa population.

On se souviendra, toutefois, que l'Argentine représente dans la région un cas atypique. Il s'agit d'une société modernisée depuis longtemps, avec un très fort pourcentage de population d'origine européenne, arrivée par grandes vagues migratoires à la fin du siècle dernier et au début de ce siècle. Son système d'enseignement s'est développé beaucoup plus — et plus tôt — que dans d'autres pays ; outre sa bonne couverture, il joue un rôle important dans l'assimilation des immigrants et explique les hauts niveaux d'alphabétisation atteints dans le pays.

L'article qui suit analyse la situation d'insertion-exclusion scolaire des jeunes en Argentine dans une double optique quantitative et qualitative. Dans le premier cas, nous nous référons à leur insertion dans le système éducatif formel. Dans le second, nous abordons le thème de l'incorporation de la culture juvénile dans le quotidien scolaire, et celui des identités qui se forment dans le cadre de l'école.

## L'optique quantitative

Durant la décennie 1980-1990, en dépit de la récession économique, de la crise et de la réforme de la fiscalité, la fréquentation scolaire a fortement augmenté dans notre pays.

TABLEAU 1. Pourcentages de scolarisation nets par niveaux d'enseignement, 1980-1991

| Niveau      | 1980 (%) | 1991 (%) |
|-------------|----------|----------|
| Primaire    | 89,6     | 95,3     |
| Élémentaire | 33,4     | 53,5     |
| Supérieur   | 5,1      | 10,6     |

Source : Recensement national, INDEC, 1980 et 1991.

La dernière année du premier niveau ne concerne que 86 % des enfants d'âge correspondant, alors que le taux de scolarisation dans le primaire atteint 95,3 %. En tout état de cause, ce faible pourcentage d'exclus ne doit pas faire oublier que les chiffres absolus restent significatifs dans les zones à forte densité démographique. Par ailleurs, si l'on considère non plus l'échantillon, mais la totalité de la popula-

tion, il apparaît que 30 % ne sont jamais allés à l'école ou y sont allés un an seulement, et que 90 % de ces non-scolarisés appartiennent aux catégories défavorisées (Birgin, 1993).

La croissance des effectifs est plus évidente dans le secondaire et le supérieur ; ceux-ci ont « explosé » au début de l'actuelle période démocratique, dans le climat d'optimisme et de mobilisation politique de l'époque, et grâce à la suppression des mesures restrictives qui freinaient le passage d'un niveau à l'autre.

À ce jour, le niveau secondaire ou moyen comporte deux cycles et trois options, les élèves s'orientant après un cycle de base vers le baccalauréat, le commercial ou le technique. Les mesures successives prises depuis trente ans ont visé à uniformiser le cycle de base des trois options, parallèlement au progrès du secondaire. Ainsi, plus de la moitié des jeunes âgés de 13 à 17 ans sont inscrits aujourd'hui dans un établissement secondaire. Le tableau 2 en témoigne.

TABLEAU 2. Pourcentages de scolarisation dans le secondaire par province, 1980-1991

| Province          | 1980 (%) | 1991 (%) | Province            | 1980 (%) | 1991 (%) |
|-------------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|
| Total du pays     | 33,4     | 53,5     | Mendoza             | 36,6     | 53,4     |
| Capitale fédérale | 62,5     | 71,8     | Misiones            | 23,5     | 54,3     |
| Buenos Aires      | 39,4     | 54,1     | Neuquén             | 29,0     | 54,3     |
| Catamarca         | 34,3     | 50,7     | Río Negro           | 30,2     | 53,4     |
| Córdoba           | 42,8     | 57,4     | Salta               | 34,8     | 55,5     |
| Corrientes        | 26,2     | 41,1     | San Juan            | 40,1     | 54,6     |
| Chaco             | 23,1     | 38,4     | San Luis            | 35,0     | 50,6     |
| Chubut            | 33,3     | 56,1     | Santa Cruz          | 39,7     | 68,8     |
| Entre Ríos        | 33,4     | 52,2     | Santa Fe            | 39,6     | 56,3     |
| Formosa           | 24,3     | 46,2     | Santiago del Estero | 24,3     | 38,7     |
| Jujuy             | 35,1     | 58,2     | Terre de Feu        | 37,8     | 68,9     |
| La Pampa          | 34,0     | 54,1     | Tucumán             | 35,7     | 47,9     |
| La Rioja          | 35,9     | 53,4     |                     |          |          |

N.B. : Jeunes 13-18 ans.

Source : Recensement national, INDEC, 1980 et 1991.

Les effectifs du secondaire ont fait un bond au cours des dernières années. Le pourcentage moyen du pays a grimpé de dix points. Dans certaines provinces, la progression a été bien supérieure : vingt-trois points dans celle de Río Negro<sup>2</sup> et trente et un points en Terre de Feu. Le cas de cette dernière province est particulier ; l'installation sur son territoire d'un parc industriel a créé une prospérité économique qui pourrait expliquer la hausse de la fréquentation du secondaire.

Ce progrès reste hélas inégal du point de vue géographique. Sur l'échantillon analysé, la province de Misiones présente un taux d'exclusion du secondaire supérieur à 60 %, c'est-à-dire deux fois plus que dans la capitale fédérale, et plus que la moyenne du recensement de 1980.

Selon les données recueillies, sur dix jeunes âgés de 13 à 19 ans, quatre ne vont pas dans le secondaire. On peut considérer que les enfants de travailleurs manuels et d'artisans sont exclus de ce niveau de scolarisation. La marginalisation

des adolescents à ce niveau les prive d'un cadre de socialisation qui leur est dû, et les condamne à commencer précocement leur vie d'adulte en entrant dans le monde du travail (Llomovate, 1991). Cette insertion prématurée sur le marché du travail est l'annonce d'un avenir bouché où leur seront fermées de nombreuses possibilités de participation sociale, aussi bien sur le plan économique que culturel et politique.

La démission des institutions publiques d'assistance sociale a fait assumer progressivement leurs tâches par les écoles des zones urbaines marginales, frappées de plein fouet par la récession économique et le chômage. Transformées en lieux d'assistanat, celles-ci ont donné la priorité à la fonction de canalisation sociale sur la mission pédagogique.

Ainsi, dans notre pays, le système éducatif conserve pour une bonne part sa capacité à différencier et à classer la population par la vieille méthode de l'exclusion des secteurs les plus défavorisés de la société.

On s'interrogera, dans un second temps, sur le sort réservé aux élus.

## L'optique qualitative

Les programmes du secondaire en vigueur en Argentine à partir de 1863 ne considéraient pas l'élève comme un sujet. De façon générale, les propositions relatives aux contenus étaient justifiées par le développement propre de chaque discipline et non par la volonté d'articuler les connaissances scolaires avec la vie sociale et le quotidien des élèves.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Où en sont les tentatives de réforme ? À ces questions nous nous efforcerons d'apporter une réponse en nous fondant sur l'examen des programmes et des pratiques scolaires.

### LE PROGRAMME OFFICIEL

En étudiant les programmes des établissements secondaires provinciaux<sup>3</sup>, on constate de nombreuses références à l'importance de l'adolescence comme sujet d'apprentissage. Cette préoccupation prend sa source, entre autres, dans la psychologie contemporaine de l'apprentissage (notamment le constructivisme de Piaget), qui insiste sur le fait que la connaissance doit être pourvue de sens pour l'apprenant. Il est frappant de ne trouver aucune mention ou presque de la crise culturelle de la modernité, qui appelle à redéfinir l'arbitraire culturel transmis par l'école et son lien avec l'environnement dans lequel vit l'adolescent, d'autant que celui-ci apparaît beaucoup plus perméable aux nouveaux langages et systèmes de valeurs<sup>4</sup>.

L'un des premiers points à reconsidérer serait la conceptualisation de l'adolescence. Dans la plupart des programmes analysés, le fondement psychologique de l'insertion se réfère à l'unité des processus de connaissance, et les professions de foi sur l'intégrité de la personnalité sont plus religieuses que scientifiques.

Il y a toutefois des exceptions : l'un des programmes provinciaux, à partir de cadres connus et débattus, propose un pluralisme culturel novateur. Il fait référence

à une sous-culture juvénile et aux changements et conflits de générations. La relation maître-élève (représentant deux générations différentes) est conçue comme une communication et une coparticipation de chacun à la construction de sa culture. L'apprentissage devient un processus d'interaction constructeur de nouveaux sens de ces réalités, et non plus le transfert de données finies d'un dépositaire à un autre. Le maître et l'élève sont tous deux des sujets « connaissants ».

Pour mesurer la prise en compte de la culture adolescente, il suffit d'observer une matière particulièrement sensible, l'enseignement de la langue et de la littérature. Par tradition, cet enseignement sanctionnait une « langue standard » et des codes culturels légitimes, au détriment des variantes parlées et populaires<sup>5</sup>. Les innovations concernent deux grands aspects : la prise en compte de la langue utilisée par l'élève, considérée comme point de départ et variante admise de son expression (garantie de la possibilité d'accès à la langue standard), et l'utilisation d'autres langages non écrits ou non « légitimes » : technique audiovisuelle, bandes dessinées, graffiti, etc. (Santiago et Pironio, 1994).

L'un des programmes d'établissements provinciaux introduit ces deux innovations. En communication et expression, discipline du domaine langue et littérature, le travail est axé sur la compréhension et la production de textes. Ceux-ci se divisent en littérature de la province, littérature juvénile et textes non littéraires. Le choix de ces deux derniers types de textes est très important, d'une part parce qu'ils comportent des textes « non lus », étrangers aux clichés sur la littérature scolaire, tels que graffiti, revues d'avant-garde, suppléments littéraires, chansons rock, etc., et parce qu'ils donnent la parole à la culture adolescente, en la remplaçant dans la production culturelle.

Un autre programme comprend aussi le parler adolescent. En langue et littérature est prévue l'analyse de divers genres, dont les formes du discours oral juvénile (blagues, « drague », graffiti, conversation, etc.) et les langages journalistiques, publicitaires et télévisuels.

D'autres propositions également novatrices prennent pour point de départ l'acceptation de l'hétérogénéité du code linguistique et le respect nécessaire de la langue parlée de l'élève, associés à l'accès à la langue standard. La fonction sociale de la langue écrite est valorisée, et les notions grammaticales et normatives abordées à partir de la compréhension et de la production de textes. On travaille sur une multiplicité de textes écrits, même si les médias ne sont pas expressément inclus.

## LES PRATIQUES SCOLAIRES

Dans le cadre d'une recherche en cours, au Département de l'éducation de la FLACSO, sur les modèles et les styles pédagogiques dans l'enseignement général de base dans trois provinces argentines, nous avons pu relever quelques données révélatrices de la place des adolescents à l'école. Les enfants apparaissent clairement insérés dans l'institution scolaire, dans les activités de leurs établissements et dans la vie quotidienne de ceux-ci. Cependant, il nous semble qu'ils opèrent souvent

cette insertion en assumant la place des adultes, leurs valeurs et leurs normes. Par ailleurs, les adultes, de façon générale, leur laissent très peu de marge pour la transgression ou l'opposition immédiatement associées au danger. Cette forme de participation à la vie de l'établissement constitue une réalisation collective dans laquelle interviennent autant les adultes que les élèves. Dans le secondaire, on constate également une infantilisation des adolescents : nombre d'activités proposées sous-estiment leurs connaissances et leurs capacités. Aux deux niveaux, dans l'esprit de la plupart des enseignants et des responsables, « minorité » équivaut à « infériorité ».

Le discours des adultes sur les élèves tourne autour de l'apprentissage des normes, tant disciplinaires que de comportement. La plupart des règles fixées par les directeurs, les enseignants et les élèves eux-mêmes contiennent essentiellement des dispositions relatives au respect de la discipline et à la correction du comportement, qui sont apparemment les deux axes suivant lesquels s'établissent les relations et se règlent les conflits. Lors des conversations informelles avec les élèves, ils fournissent aussi les motifs de réclamation les plus fréquents. Dans la plupart des règlements intérieurs, le poids des obligations retombe davantage sur les élèves que sur les adultes, même si l'idée que la loi est la même pour tous commence à se frayer un chemin dans beaucoup d'établissements.

Cette conception de l'élève idéal, fondée sur son observation de la discipline et de la norme, présente plusieurs conséquences qu'il ne faut pas négliger. L'une d'elles est la formation, non souhaitée mais nettement perceptible, de citoyens dépourvus de sens critique devant les valeurs imposées par l'autorité. Ce type d'éducation n'est pas propice à la consolidation de la démocratie, qui se définit aussi bien par l'acceptation de la différence et de l'altérité que par l'exercice d'un contrôle public du pouvoir, sachant les abus et la corruption qui existent dans les sociétés contemporaines (Donald, 1992). Le type de citoyenneté ainsi promu exclut, à notre sens, la notion de responsabilité individuelle dans un engagement commun à l'égard de certaines règles du jeu, en mettant l'accent sur le simple respect des normes.

Une autre conséquence très importante de cet état de choses est de contribuer à créer un rapport à la connaissance peu productif. Un élément fort intéressant apparu au cours du travail sur le terrain, clairement révélateur d'un transfert de la relation « disciplinée » à la norme et à l'autorité dans le domaine de la connaissance, est l'utilisation du crayon ou du stylo à bille dans les écoles primaires et les établissements secondaires. Dans un grand nombre des classes des deux niveaux observées, le crayon et le stylo à bille n'étaient pas employés indifféremment. Nous nous en sommes rendus compte durant un cours de langue et littérature de troisième année, lorsqu'une élève a demandé à l'enseignante si elle pouvait répondre au questionnaire au crayon noir plutôt qu'au stylo. L'enseignante lui a répondu : « Pourquoi, tu as peur ? » L'élève a répondu « oui » et l'enseignante l'a autorisée en souriant à prendre un crayon. Le mot « peur » prononcé dans un cours habituel, en dehors de tout test ou de toute sanction, appelle l'attention. Il semble s'agir de la *peur de se tromper* ou, plutôt, *de montrer qu'on s'est trompé*, en laissant une trace écrite impossible à effacer. Le fait s'est reproduit dans des classes de première et de

troisième année qui devaient rendre des exercices : bien que nous ayons répété que nous nous intéressions à la façon dont les problèmes étaient résolus, peu d'élèves ont souhaité laisser une trace de leurs « bévues ». La plupart ont écrit au crayon, en effaçant les étapes intermédiaires.

On peut avancer que la capacité des enfants à formuler leurs propres opinions et à produire d'autres connaissances est fortement limitée par le type prédominant de stratégies enseignantes, ainsi que par leurs précédents scolaires, qui les portent à se méfier de leurs propres réussites. Peu des classes observées laissaient aux élèves la latitude de développer des façons personnelles de résoudre les problèmes. On n'encourage pas non plus les échanges approfondis avec les autres élèves. La plupart du temps, toute approche de la « vérité » non prévue par le professeur ou le livre de classe est entachée de soupçon. Les enfants apprennent aussi cela, et sanctionnent à la fois l'erreur et la preuve de l'erreur. Dans le secondaire, en particulier, les consultations permanentes et la circulation des réponses parmi les élèves ne s'inscrivent pas dans la recherche d'un savoir collectif, mais visent simplement à savoir qui a « deviné » ou « trouvé » la bonne réponse. Ce comportement existe dans toutes les classes, indépendamment du rôle joué par le maître. De plus, les activités proposées par celui-ci viennent renforcer cet apprentissage préalable : il s'agit souvent de compléter avec un mot ou une phrase qui figure textuellement dans le livre, et le talent requis pour y trouver le mot ou la phrase en question est plutôt d'ordre technique. Il ne semble pas rester de place pour une vision pluraliste du contenu, pour des interprétations différentes, ni même pour des modes d'expression différents.

La conception même de l'adolescence mérite une mention particulière. Dans la plupart des établissements du second degré, et dans les dernières années du primaire, l'adolescence est associée au danger et au risque. Les images véhiculées au sujet de la communauté des élèves le prouvent. Elles amènent, dans certains cas, à limiter le travail en groupe dans les classes. Dans l'établissement 116, par exemple, les élèves de septième année, par convention entre l'école et les familles, ne préparent pas de thèmes de travail particuliers en groupe, par crainte des contacts sexuels. Dans un autre établissement secondaire du centre, il n'est pas prévu de travaux de recherche pour les élèves de cinquième année, parce qu'ils « sont trop jeunes pour aller à la bibliothèque. Les parents ne veulent pas ».

La définition de ce que l'adolescent « doit être » est fondée sur le soupçon à l'égard de ce qu'il est. On peut lire ce qui suit dans un exercice proposé par la conseillère pédagogique d'un des établissements visités :

#### COMMENT JE SUIS ET COMMENT JE DOIS ÊTRE

**Objectif :** Analyser la problématique adolescente et proposer des règles pour y remédier.

*La situation suivante est décrite :*

Juan, quatorze ans, regarde la télévision lorsque sa mère, partant en hâte à son travail, lui dit d'éteindre la télévision et de faire ses devoirs, de sortir le repas du réfrigérateur quand son père sera revenu de son travail et de lui rentrer le linge avant de s'en aller.

Juan, absorbé par la télévision, répond oui de la tête pendant que sa mère sort.

Les minutes passent ; le film terminé, Juan regarde l'heure et fait un bond, parce qu'il est tard pour se rendre au collège. Il prend ses livres et part en courant. Ce soir-là, il pleut abondamment.

*Les activités suivantes sont ensuite proposées :*

- Ouvrir un débat avec les élèves sur les attitudes de Juan.
- Écrire au tableau : « Comment nous sommes, nous les adolescents ».
- Après avoir dressé une liste de comportements, proposer une seconde colonne intitulée : « Comment nous devons être ».
- Comparer les deux colonnes et proposer des activités visant à corriger les défauts relevés, par exemple :
  - « Faire attention en classe »
  - « Faire ce qui est prévu »
  - « Répéter correctement à la maison ce qui a été dit à l'école », etc.

Cet exercice pouvait déboucher sur une série de questions pertinentes, telles que la participation aux tâches domestiques, les rapports avec les parents, le lien entre la culture scolaire et extrascolaire, autant d'aspects extrêmement importants pour des adolescents à la recherche de leur identité dans le monde adulte. Or, la réflexion est circonscrite à des activités disciplinaires, rigides et stéréotypées, qui n'aideront probablement pas à enrichir la problématique adolescente, mais à la refermer davantage sur les mêmes arguments.

Nous avons assisté dans un établissement secondaire à une classe de langue et littérature de troisième année, dont nous extrayons le dialogue suivant :

PROFESSEUR : Quelle influence peuvent avoir les camarades ?

ÉLÈVE : Positive et négative.

PROFESSEUR : Si vous vous trouvez dans un groupe où les autres fument, jouent à la console, etc., par la loi de la contagion, vous allez manquer la classe aussi. Si vous n'êtes pas dans un tel groupe, non... Donc, qu'est-ce qu'il faut faire ?

ÉLÈVE : Bien choisir. (*Rire d'élève.*)

PROFESSEUR : Si tu ris, tu dois quitter la classe ! Je crois que nous sommes en train de parler de quelque chose d'important. Voilà une autre caractéristique de l'adolescence : rire de choses sérieuses, et c'est un signe de manque de confiance en soi. (Établissement 123, 3<sup>e</sup> année.)

Ce bref dialogue, à notre avis, est un condensé de ce que font certains enseignants travaillant avec des adolescents. Ils jettent la méfiance sur le groupe des camarades, parlent des « mauvaises influences » et schématisent la thématique adolescente dans des leçons de morales simplistes. L'argument de la « loi de la contagion » ne résisterait à aucune critique adulte, mais, employé en cours par un professeur, il prend valeur d'avis autorisé. Dans l'exemple ci-dessus, l'enseignant n'imagine pas que l'élève puisse choisir, accepter ou refuser, ni développer des stratégies personnelles face à la consommation ou aux modes : un seul moule est proposé, celui qui différencie bon ou mauvais, moral ou immoral. Selon toute vraisemblance, les



réponses des adolescents seront pareillement stéréotypées : soit ils se rangeront à l'avis de l'enseignant, soit ils le rejeteront pour adopter une culture antiscolaire.

De même, le rire d'un élève, qui peut exprimer la critique ou le désaccord, est immédiatement associé à l'immaturité ou au manque de confiance en soi. La discipline et la pédagogie sont légitimées par le recours à la psychologie et à la nature ; l'adolescent est ridiculisé et rabaissé à une place inférieure dont il ne pourra sortir qu'avec le temps (la maturité convoitée). La majorité des maîtres, et une partie des élèves, adhèrent à une chaîne d'associations d'idées qui va des jeux électroniques aux bals, à l'oisiveté, au sexe, à la drogue et au sida. Ainsi, l'adolescence est considérée comme une période de risque mortel. Des élèves du collège 127, par exemple, justifient la discipline rigide qui leur est imposée en plaçant : « Malheureusement, nous sommes des adolescents, et nous ne pouvons pas nous conduire seuls, car ce sont les gens plus mûrs qui le font. Il faut donner une certaine liberté aux jeunes, mais en leur montrant bien les limites. » L'adolescence serait donc une étape « malheureuse », biologiquement déterminée et dangereuse, exigeant en permanence un contrôle des adultes<sup>6</sup>.

D'un autre côté, les jeunes se plaignent d'être sous-estimés ; les observations effectuées mettent en évidence, dans de nombreux cas, une nette infantilisation des adolescents. Un élève de cinquième année raconte :

Aujourd'hui, on nous a appris « comment ranger des dossiers dans un commerce ». Je te montre, tu vas voir à quel point c'est ridicule : on nous a dit que les dossiers peuvent être placés horizontalement ou verticalement. Une heure à copier ça. Ils nous croient idiots. Le pire, c'est le temps perdu...

La psychologie de base adoptée ressemble à une version extrémiste de Piaget : la conceptualisation ou l'abstraction n'est atteinte qu'à la fin de l'adolescence. Par suite, le type d'activité le plus fréquemment demandé aux élèves est de compléter des tableaux avec des mots ou des phrases figurant textuellement dans les manuels ; la part de création ou d'activité intellectuelle de l'élève est encore plus restreinte que dans un questionnaire traditionnel (l'élève n'a même pas à produire une phrase de son cru). On propose, par exemple, dans un manuel sur la Crète (programme d'histoire de première année) l'activité suivante : « peindre le vase crétois ». Dans un cours de langue de deuxième année, les élèves doivent souligner en différentes couleurs les mots appartenant à différentes catégories morphologiques. De nouveau, on glisse vers une opération technique peu complexe et, à la longue, mécanique.

En bref, malgré un renouveau des programmes et des institutions, la place de l'adolescent dans le cadre scolaire reste majoritairement déterminée par une conception culturelle traditionnelle qui associe cette classe d'âge à la notion d'infériorité, voire de risque. Il est à souligner que cet état des choses résulte autant de stratégies adultes que des apprentissages des élèves eux-mêmes, et que ce rôle de l'institution scolaire est lourd de conséquences pour le rapport au savoir et pour l'apprentissage de la citoyenneté.

## En guise de conclusion

Le tissu social contemporain est formé d'une multiplicité de réseaux auxquels les jeunes se rattachent en vertu de caractéristiques ou de circonstances personnelles très diverses. Chacun de ces réseaux les adopte ou les exclut selon ses propres critères et paramètres.

Les médias constituent aujourd'hui le réseau le mieux capable d'insérer les jeunes et de les associer à un espace culturel partagé ; ils autorisent la création en leur sein de circuits variés regroupant les usagers en fonction de leurs goûts en matière de culture, de leurs codes linguistiques, de leurs connaissances, de leur sens critique, de leur âge, de leur sexe... L'homologation et la différenciation culturelle sont des tendances inhérentes à la société médiatique.

L'introduction massive de la technique dans la production des biens et des services est responsable d'un marché du travail qui tend graduellement à l'exclusion, générant une société divisée entre ceux qui ont accès à l'emploi et à la consommation, et ceux qui en sont exclus et vont grossir les rangs des marginaux. Dans les deux camps coexistent des situations différentes, liées dans le premier cas au niveau professionnel et au niveau de consommation atteints, dans le second aux stratégies de survie adoptées (installation à son compte, participation à des trafics illégaux, etc.).

L'école, qui jusqu'alors veillait à la reproduction de la culture, créait des espaces d'appartenance culturelle, d'identités différenciées, légitimant une structure sociale hiérarchisée selon les origines dans la société, a partiellement cédé ce rôle aux marchés.

Il n'empêche, le rejet des jeunes hors du réseau scolaire reste une entrave à leurs chances d'entrer sur le marché du travail et de la consommation, d'accéder à la culture, d'acquérir les langages qui permettent de manier la technique informatique, de décoder dans le sens de leurs intérêts les messages médiatiques, et de savoir employer le code exigé par les médias.

Même s'il existe toujours des situations d'exclusion hors du système éducatif, ce système est aujourd'hui caractérisé par une tendance à l'insertion, à l'inverse des marchés du travail et de la consommation. Ce décalage explique l'existence d'une catégorie de jeunes diplômés sans emploi.

Le pouvoir démocratique de l'école réside justement dans sa possibilité de distribuer aux jeunes outils et connaissances, et de leur donner les compétences nécessaires pour s'en sortir sur un marché du travail qui se rétrécit graduellement, de leur fournir aussi un bagage critique qui les rende aptes à analyser la réalité sociale et à participer activement à la construction d'une organisation sociale plus ouverte en termes d'emploi et de culture.

Ce bagage et ses compétences ne semblent pas se répandre ni se développer dans les établissements scolaires de notre pays, fermement attachés à un schéma culturel orienté vers la norme et la discipline, qui, loin de faciliter l'assimilation de la multiplicité de formes culturelles présentées par les médias (Vattimo, 1989) et véhiculées par les élèves eux-mêmes, les rejette hors de ses frontières.

Par ailleurs, il convient de réfléchir sur le type de citoyen que forment nos écoles : un citoyen éteint (O'Donnell, 1994), aux espérances diminuées, plus enclin à accepter les yeux fermés l'ordre social qu'à imaginer et à construire d'autres solutions, plus obéissant devant l'autorité que sujet responsable du fonctionnement démocratique des institutions.

L'école reste pour les jeunes des quartiers populaires un espace à conquérir. Cette conquête ne peut se limiter à combler un vide : elle passera par une demande de changement qui fera de ce nouvel espace un lieu d'appropriation de la culture contemporaine.

## Notes

1. En particulier ceux où les services pédagogiques de l'État ont atteint une couverture importante, ce qui est le cas des pays du Cône Sud.
2. Le Río Negro est justement l'une des provinces où a été mise en œuvre une importante *réforme des programmes d'enseignement secondaire*. Il semblerait que l'effort d'investissement du gouvernement provincial en ressources économiques et humaines ait permis cette forte croissance de la scolarisation des jeunes (cf. Braslavsky *et al.*, 1992).
3. L'Argentine étant une république fédérale, la responsabilité du système d'éducation appartient à chaque province.
4. Cela ne signifie pas que la culture adolescente soit en bloc postmoderne, ou que les enseignants soient le contraire. Loin d'être monolithique, cette culture est traversée par divers genres, mouvances sociales, nationalités, conjonctures... Mais, indubitablement, les adolescents sont davantage familiarisés avec les nouvelles techniques et les nouvelles échelles de valeur que les adultes, socialisés dans une culture différente. Ce thème fait d'ailleurs l'objet d'un vaste débat parmi les spécialistes ; on peut trouver, à notre sens, une bonne introduction à la question dans Grossberg (1989).
5. Le programme de seconde année de la province de Buenos Aires comprend, par exemple :
  1. Langue orale : conversation, exposition, narration, description objective et subjective de la réalité. Lecture à haute voix. Théâtre lu.
  2. Langue et littérature : le texte littéraire. Genres : le genre narratif ; différents types. Le conte, le théâtre.
  3. L'expression écrite : vocabulaire. Signes de ponctuation et accents toniques. Règles d'orthographe. Narration, description, dialogue, lettre, demande et lettre commerciale, rapport.
  4. Grammaire : le discours et la proposition. Phrase composée. Verbes irréguliers d'emploi fréquent. Verbes impersonnels et défectifs. Classification des verbes. Le pronom.
6. Cette attitude est courante dans la plupart des établissements secondaires argentins, comme dans d'autres parties du monde. Voir l'article de Rubiy Takanishi, « Changing views of adolescence in contemporary society » [Regards changeants sur l'adolescence dans la société contemporaine], paru dans le numéro « Adolescence in the 1990s : risk and opportunity » [L'adolescence dans les années 90 : dangers et possibilités], *Teacher's college record*, n° 3, 1993, qui débat de cette conception de l'adolescence comme groupe à risque et propose la notion de période de possibilités.

## Références

- Bell, D. 1976. *El advenimiento de la sociedad post-industrial* [L'avènement de la société post-industrielle]. Alianza Universidad, Madrid.
- Birgin, A. 1993. *Panorama de la educación básica en la Argentina* [Panorama de l'éducation de base en Argentine]. MCE-OEA, FLACSO, Buenos Aires. (Documents et rapports d'études n° 154.)
- Braslavsky, C. et al. 1992. *Proyecto de contribución al mejoramiento de la calidad de la educación media : el CBU de Río Negro. Textos para la gestión y los docentes en diversos contextos* [Projet de contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement moyen : le CBU de Río Negro. Document pour l'administration des enseignants dans divers contextes]. Buenos Aires, FLACSO.
- Donald, J. 1992. *Sentimental education* [L'éducation sentimentale]. Londres, Verso.
- Grossberg, L. 1989. « Pedagogy in the present : politics, postmodernity, and the popular » [La pédagogie aujourd'hui : la politique, la postmodernité et le populaire]. Dans : Giroux, H., Simon, R. (dir. publ.). *Popular culture, schooling and everyday life* [Culture populaire, scolarité et vie quotidienne]. Newport, Connecticut, Bergin et Garvey.
- Llomovate, S. 1991. *Adolescentes entre la escuela y el trabajo* [Les adolescents à l'école et au travail]. Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila Editores.
- Liotard, J. F. 1987. *La condición postmoderna* [La condition postmoderne]. Madrid, Editorial Teorema.
- O'Donnell, G. 1994. « Estado, democratización y ciudadanía » [État, démocratisation et citoyenneté]. *Revista del Centro Latinoamericano de Economía Humana* (Montevideo), n° 98.
- Santiago, B. ; Pironio, S. 1994. « Análisis del area lengua » [Analyse du domaine linguistique]. Dans : Birgin, A. *Análisis curricular del nivel primario y ciclo básico de la enseñanza media — Provincia de Mendoza* [Analyse du programme du niveau primaire et du cycle de base de l'enseignement moyen, Province de Mendoza]. Buenos Aires, FLACSO.
- Vattimo, G. 1989. *La sociedad transparente* [La société transparente]. Milan, Garzanti.

---

# T E N D A N C E S / C A S

---

# LE MONOCULTURALISME

---

## EN TRANSITION :

---

### INCIDENCES ET PROMESSES

---

### DE L'INTERNATIONALISATION

---

### DE LA FINLANDE DANS LE DOMAINE

---

### ÉDUCATIF

---

*Glyn Hughes*

---

#### **Introduction**

Certains étudiants qui reçoivent une formation pédagogique à l'Université de Jyväskylä (Finlande) sont sélectionnés pour participer à un programme d'études en vue de l'enseignement de l'« anglais comme langue étrangère », programme représentant quinze unités de valeur. Ceux qui le mènent à bien sont habilités à enseigner l'anglais dans les établissements scolaires finlandais du premier degré (années 2 à 6). Le rôle croissant joué par cette langue en tant que langue véhiculaire dans l'environnement international (Phillipson, 1992) comme dans le système scolaire finlandais (Hirvi, 1994) s'est répercuté au cours des dernières années sur ce programme de cours d'anglais, intitulé « Études spéciales d'anglais ». L'anglais est en train de devenir une langue d'enseignement : il a donc fallu procéder à une réévaluation fondamentale des objectifs pédagogiques et introduire dans le contenu et la forme des cours une dimension plus nettement universelle et pluriculturelle.

En même temps, le module d'« éducation à vocation internationale » s'est imposé, à l'Université de Jyväskylä, comme une composante essentielle et incontes-

---

*Glyn Hughes (Finlande)*

Assistant en langue anglaise au Département de la formation des maîtres, Université de Jyväskylä (Finlande). Ses centres d'intérêt comprennent l'emploi de l'ordinateur pour l'enseignement des langues, les études canadiennes, l'éducation globale et la citoyenneté. Il a publié plusieurs articles et manuels, dont *A handbook of classroom English* [Manuel d'anglais pour la classe].

tée de la formation initiale des maîtres (Liikanen, 1993). Vu les pressions qui s'exercent en faveur d'une rationalisation et d'une unification des études au niveau de l'enseignement supérieur, l'étape suivante, à savoir la combinaison des « études spéciales d'anglais » et de l'« éducation à vocation internationale », semblait aller de soi. Le processus administratif qui débouchera sur cette fusion est déjà bien avancé et, à partir du troisième trimestre de 1995, de huit à dix élèves seront admis chaque année à suivre ce nouveau programme intégré de préparation à l'enseignement d'une langue et d'éducation à vocation internationale, représentant trente-cinq unités de valeur.

Le présent article a un double objet. Il vise d'abord à situer les évolutions susmentionnées du programme dans le contexte plus large des changements sociaux et politiques que connaît la Finlande. Pour appréhender ceux-ci plus complètement, d'un point de vue international, je me suis efforcé d'établir des comparaisons avec d'autres pays ayant une plus longue pratique de la mise en œuvre d'une politique pluriculturelle, le Canada notamment<sup>1</sup>. Deux ouvrages m'ont été particulièrement utiles à cet égard et j'y ai puisé nombre des arguments développés ici : *The challenge of diversity : pluriculturalism in Canada* [Les défis de la diversité : le pluriculturalisme au Canada] d'Augie Fleras et Jean Elliott (Fleras et Elliott, 1992), et *Race and curriculum : social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling* [Race et programme d'enseignement : l'inégalité sociale et les théories et politiques de la différence dans la recherche contemporaine sur la scolarité] de Cameron McCarthy (McCarthy, 1990).

En second lieu, cet article se propose de présenter un cadre provisoire de programmes permettant d'élaborer des cours associant langue et éducation à vocation internationale, dans l'esprit des travaux de Michael Byram sur les études culturelles et l'enseignement des langues (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990). Bien que le contexte de mes travaux diffère en fait sensiblement de celui de ces trois textes fondamentaux, je vais tenter d'utiliser les éléments que j'en ai tirés pour dégager les possibilités réalistes d'accroître la sensibilisation interculturelle qui s'offrent au corps enseignant.

Afin de concilier les particularités concernant l'organisation et la société qui déterminent mes travaux avec la problématique pluriculturelle prise en compte dans ces textes fondamentaux, je propose le concept médiateur d'internationalisation. L'internationalisation sera définie comme une forme naissante ou une ébauche de pluriculturalisme. Placés dans ce cadre conceptuel et pratique, les points communs au Canada et à la Finlande ressortiront plus clairement. La référence au concept d'internationalisation facilitera en outre une démarche s'appuyant sur les possibilités fondamentales, concernant les programmes et la méthodologie qu'offre l'enseignement des langues étrangères. Tout au long de l'analyse, les textes fondamentaux serviront de points de repère dans la détermination des problèmes réels et potentiels soulevés par le processus et la pratique de l'internationalisation. Le résultat final en sera, espérons-le, un cadre de programmes concrètement utilisable pour promouvoir l'internationalisation dans l'enseignement des langues étrangères. Cet enseignement sera, en même temps, placé

au premier rang des forces de l'éducation qui œuvrent en faveur de la connaissance et de la compréhension mutuelles, de la tolérance et de la solidarité dans les relations interculturelles et interethniques.

## La Finlande et l'internationalisation

Le terme « internationalisation » est employé ici pour traduire le mot finnois « *kansainvälistyminen* ». Les mots apparentés, en finnois, sont « *kansainvälistyä* » (s'internationaliser) et « *kansainvälisyys* » (internationalisme). Le terme finnois est, par ailleurs, souvent utilisé, notamment par Liikanen (1993), pour désigner « l'éducation mondialiste » ou « l'éducation pour la compréhension internationale ». J'emploie ici ce mot pour évoquer un processus d'ouverture, la suppression des frontières tant physiques que psychologiques. L'internationalisation est, à mes yeux, une ébauche, une amorce de pluriculturalisme que l'on rencontre dans des sociétés traditionnellement monoculturelles. Alors que, au Canada, le pluriculturalisme sert de politique officielle de gestion de la diversité, en Finlande, l'internationalisation est une politique non officielle d'adaptation à la diversité, une rationalisation des influences extérieures, mondiales, qui menacent l'homogénéité nationale.

L'internationalisation comporte des dimensions distinctes d'ordre social, politique, économique et éducatif. En Finlande, ce terme s'est introduit dans le discours politique comme dans l'imaginaire populaire. De même que, au Canada, le pluriculturalisme a eu un impact pluridimensionnel décisif, l'internationalisation est en voie de devenir, et ce très rapidement, la nouvelle dynamique idéologique de transition déterminant la forme que prendra l'avenir de la Finlande. En tant que métaphore possible du façonnement de l'identité finlandaise, l'internationalisation est l'objet d'un vif débat national. Aucun consensus ne s'est dégagé sur les modalités et la durée du processus d'internationalisation, ou sur ce à quoi ressemblera une société internationalisée une fois le processus achevé. Les uns en attendent, entre autres, une amélioration des conditions d'accès aux marchés, consécutive à l'accord politique conclu avec l'Union européenne, les autres, des produits alimentaires moins chers et plus variés, et des contacts personnels plus diversifiés. Le débat trahit une grande incertitude. L'internationalisation ne va-t-elle pas diluer l'identité finlandaise ? Les grandes villes ne seront-elles pas en proie à des affrontements à caractère racial, du genre de ceux qui ont éclaté en Allemagne, en Suède et au Royaume-Uni ?

Afin de démontrer la validité et la pertinence de l'approche internationaliste, nous devons maintenant examiner les changements survenus ces derniers temps en Finlande dans les domaines politique, économique et social. Nous commencerons par brosser un portrait de la Finlande, puis nous examinerons différentes manifestations et contradictions du processus d'internationalisation tel qu'il se déroule dans le pays.



## LA FINLANDE : PORTRAIT

Située au nord-est de l'Europe, la Finlande compte quelque 5 millions d'habitants. Elle a des frontières communes avec la Suède, la Norvège et la Russie. Son niveau de vie élevé s'explique en partie par les accords commerciaux préférentiels passés avec l'ex-URSS, qui ont donné un coup de fouet à l'économie finlandaise au cours des années 70 et 80. La croissance économique du pays n'en a pas moins subi le contrecoup de la restructuration et de la récession, et le chômage des jeunes frôle la barre des 20 %. La Finlande a une longue tradition de démocratie sociale et aucune entreprise de type impérialiste ou colonialiste n'est venue entacher son histoire. La majorité des Finlandais estiment vivre dans une société sans classes et citeraient probablement la tolérance, l'égalité et le sens de la justice sociale parmi les valeurs nationales fondamentales. Le suédois est parlé par environ 7 % de la population : c'est l'une des deux langues officielles. On trouve aussi en Finlande des groupes minoritaires : les Samis (Lapons) et les Tsiganes. Aux époques difficiles, les Finlandais émigraient en quête d'une vie meilleure soit vers la Suède, soit vers l'Amérique du Nord. Durant la seconde guerre mondiale, la Finlande a réinstallé sur son sol des milliers de réfugiés fuyant la Carélie. Hormis cet épisode, elle n'a jamais eu à faire face à de gros afflux d'immigrants.

## LA RÉALITÉ DE L'INTERNATIONALISATION

Du fait du démantèlement et du déclin de son voisin de l'Est, l'URSS, la Finlande a dû et a su multiplier les débouchés européens pour écouler ses produits, et redéfinir sa place dans l'ordre politique international général. Le vide économique et politique laissé par la disparition de l'URSS a été opportunément rempli par l'Union européenne (UE). Lors d'un référendum organisé au troisième trimestre 1994, 57 % des Finlandais ayant pris part au vote se sont prononcés pour l'adhésion de leur pays à l'Union européenne. En janvier 1995, la Finlande a pris place, aux côtés de la Suède et de l'Autriche, parmi les membres de l'Union. Les obligations économiques et politiques qui lui incombent du fait de son adhésion lui imposaient de renoncer à sa position neutraliste traditionnelle d'État tampon entre l'Est et l'Ouest, et elle associe désormais résolument son destin à celui de l'Europe occidentale.

Le battage médiatique aidant, mais aussi de par le soutien incontestable des grands groupes d'intérêt, « euro » est devenu le préfixe obligé, accolé à tout projet supposé concrétiser la modernité, la marche en avant et l'avantage économique. Tout en se préparant au déluge de bienfaits promis pour 1995, la Finlande a aménagé sa législation ; celle-ci, en effet, restreignait traditionnellement la concurrence étrangère et l'achat par des non-Finlandais de biens-fonds et d'entreprises. C'est ainsi que le droit de vote aux élections municipales a été accordé aux ressortissants étrangers résidant depuis une durée spécifiée dans le pays.

L'éducation témoigne, elle aussi, de l'internationalisation naissante. Dans le cadre des programmes de mobilité d'étudiants, tels qu'ERASMUS, TEMPUS, COMETT ou encore LINGUA, une aide financière importante et une assistance

pratique sont accordées pour permettre à une proportion croissante d'étudiants européens d'effectuer à l'étranger une partie de leurs études. En 1993-1994, par exemple, un millier d'étudiants finlandais ont mené des études dans d'autres pays membres de l'UE dans le cadre d'ERASMUS (Centre for International Mobility, 1995). Les programmes de ce genre vont continuer d'attirer de nombreux candidats et l'on prévoit que, d'ici à l'an 2000, 40 % de l'ensemble des étudiants effectueront une partie de leurs études à l'étranger. Les programmes d'enseignement des langues étrangères, où l'anglais a toujours occupé une position dominante, sont en train de se diversifier. L'allemand connaît en effet un regain de popularité qui s'explique par des liens historiques anciens et témoigne du prestige croissant dont jouit l'Allemagne comme pivot économique de l'Europe. L'anglais conservera son importance dans les programmes scolaires, non seulement comme *lingua franca* internationale mais aussi comme langue véhiculaire d'enseignement d'autres disciplines (Kauranne, 1991 ; Räsänen et Marsh, 1994). Les échanges entre établissements scolaires, les séjours culturels et les projets de courrier électronique interclasses sont également révélateurs d'un élargissement des horizons éducatifs.

L'euromentalité s'est déjà traduite par des styles de vie plus diversifiés et plus individualistes. L'engouement pour les voyages ou séjours organisés en Europe du Sud, en Amérique du Nord et en Asie s'est doublé d'un goût pour les cuisines « exotiques ». Les films étrangers ont toujours été projetés en version originale sous-titrée, mais aujourd'hui les chaînes de télévision par câble et par satellite donnent accès à une multitude de chaînes européennes — ce qui permet, par exemple, aux linguistes passionnés d'écouter le bulletin d'informations de 23 heures dans la langue de leur choix : en finnois, mais aussi en suédois, en anglais, en russe, en allemand, en français, en italien ou en espagnol. Les journaux et les magazines étrangers abondent, et les traductions en finnois de livres étrangers sont de plus en plus nombreuses (tableau 1).

TABLEAU 1. Traduction en finnois de livres étrangers (1982-1990)

| Année | Anglais | Français | Russe | Allemand | Langues<br>scandinaves | Autres<br>langues | Total |
|-------|---------|----------|-------|----------|------------------------|-------------------|-------|
| 1982  | 460     | 38       | 28    | 109      | 183                    | 82                | 994   |
| 1985  | 522     | 44       | 26    | 96       | 159                    | 66                | 1 045 |
| 1988  | 859     | 68       | 60    | 117      | 226                    | 144               | 1 624 |
| 1990  | 942     | 93       | 40    | 132      | 250                    | 159               | 1 759 |

Source : *Yearbook of Nordic statistics* [Annuaire des statistiques des pays nordiques]. Copenhague, Conseil des ministres des pays nordiques, diverses années.

Au 31 décembre 1990, la Finlande comptait 4,99 millions d'habitants, dont 26 555 (0,53 %) de non-Finlandais. Ce pourcentage est le plus bas de tous les pays européens, l'Albanie exceptée, et, comme le montre le tableau 2, il ne représente qu'une petite fraction de la population étrangère des autres pays scandinaves. La population des douze nations de l'Union européenne d'avant 1995 comprenait

4 % de ressortissants étrangers. L'Allemagne en comptait 3,5 millions (5,7 %), dont 25 % originaires de Turquie.

TABLEAU 2. Nombre d'étrangers dans les pays scandinaves (fin 1990)

| Pays     | Population totale | Étrangers | Pourcentage |
|----------|-------------------|-----------|-------------|
| Danemark | 5 146 469         | 160 641   | 3,12        |
| Finlande | 4 998 478         | 26 255    | 0,53        |
| Norvège  | 4 249 830         | 143 304   | 3,38        |
| Suède    | 8 590 630         | 483 704   | 5,63        |

Source : *Yearbook of Nordic statistics*. Copenhague, Conseil des ministres des pays nordiques, diverses années.

Ces chiffres reflètent d'une certaine façon ce qu'a été l'image internationale de la Finlande jusque dans les années 80. Pays lointain, pays froid, la Finlande ne faisait pas figure de pays de cocagne ! La neutralité politique de ce voisin de l'URSS a pu, parfois, prêter à contresens : c'est ainsi que prit naissance le concept de « finlandisation ». Il y a peu de temps encore, le mouvement d'émigration l'emportait largement sur le mouvement d'immigration. Le nombre d'immigrants s'est stabilisé autour de 10 000 (tableau 3), encore que près de 50 % d'entre eux soient ce que l'on pourrait appeler des « migrants de retour » — des Finlandais qui s'étaient expatriés en Suède ou en Amérique du Nord à l'époque des « vaches maigres » et qui reviennent maintenant parce qu'ils ont le mal du pays ou souhaitent assurer à leurs enfants une éducation en langue finnoise.

TABLEAU 3. Nombre d'immigrants dans les pays scandinaves et au Canada (1985-1989)

| Année | Danemark | Finlande | Norvège | Suède  | Canada  |
|-------|----------|----------|---------|--------|---------|
| 1985  | 31 633   | 10 465   | 21 858  | 33 134 | 84 302  |
| 1988  | 35 051   | 9 720    | 29 964  | 51 092 | 161 929 |
| 1989  | 38 391   | 11 219   | 25 847  | 65 866 | 212 166 |

Source : *Yearbook of Nordic statistics*. Copenhague, Conseil des ministres des pays nordiques, diverses années. Les statistiques sur l'immigration au Canada sont tirées de : *Employment and immigration Canada* [Le Canada de l'emploi et de l'immigration], 1986-1990, Ottawa, Ministère de l'emploi et de l'immigration.

Malgré son attachement proclamé aux valeurs humanitaires et de compassion, qui s'est concrétisé très clairement par une action résolue en faveur de la protection de l'enfance et par la mise en place de services sociaux, éducatifs et de santé gratuits et de qualité, la Finlande n'a jamais été perçue comme une terre d'accueil, un havre sûr, ou même permanent, pour les réfugiés (Hunnisett et Pennanen, 1991). La politique en ce domaine a consisté essentiellement à fixer des quotas, les réfugiés étant souvent sélectionnés sur la base de considérations politiques. Ainsi les réfugiés chiliens et vietnamiens ont-ils été parmi les premiers à être accueillis en Finlande. Nombre de ces Chiliens, il est vrai, se sont par la suite établis en Espagne. Comme il ressort du tableau 4, le bilan de la Finlande sur ce point n'est pas entièrement satisfaisant et ne s'est amélioré ces dernières années qu'en raison des pressions exercées par la communauté internationale, en particulier par les autres pays scan-

dinaves. Le nombre de demandes d'asile qui attendent d'être examinées par les services compétents est actuellement important.

TABLEAU 4. Demandeurs d'asile et quotas de réfugiés dans les pays scandinaves (1984-1990)

| Année | Danemark           |       | Finlande           |       | Suède              |       | Norvège            |       |
|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|
|       | Demandeurs d'asile | Quota | Demandeurs d'asile | Quota | Demandeurs d'asile | Quota | Demandeurs d'asile | Quota |
| 1984  | 4 312              | 154   | 15                 | 57    | 12 000             | 1 210 | 300                | 292   |
| 1987  | 2 726              | 283   | 46                 | 126   | 18 114             | 1 457 | 8 613              | 786   |
| 1990  | 5 292              | 747   | 2 743              | 639   | 24 420             | 1 455 | 3 962              | 973   |

Source : 1992 yearbook of Nordic statistics. Copenhague, Secrétariat nordique des statistiques, 1992.

Certains événements, auxquels les médias ont donné une importante publicité, notamment la situation tragique des populations de l'ancienne Yougoslavie et la famine qui sévit dans la Corne de l'Afrique, sont venus accentuer encore la mauvaise conscience nationale. L'aide aux pays étrangers et l'aide au développement ont été des thèmes clés des campagnes de sensibilisation, mais, là encore, la Finlande est restée en retrait par rapport à ses voisins scandinaves (tableau 5).

TABLEAU 5. Pourcentage du produit national brut (PNB) affecté à l'aide publique aux pays en développement (1981-1990)

| Année | Danemark | Finlande | Norvège | Suède |
|-------|----------|----------|---------|-------|
| 1981  | 0,73     | 0,27     | 0,85    | 0,83  |
| 1984  | 0,85     | 0,35     | 1,03    | 0,80  |
| 1987  | 0,88     | 0,49     | 1,09    | 0,88  |
| 1990  | 0,93     | 0,64     | 1,17    | 0,90  |

Source : 1992 yearbook of Nordic statistics. Copenhague, Secrétariat nordique des statistiques, 1992.

Les réfugiés admis en Finlande bénéficient de services d'accueil et d'intégration de haute qualité, dispensés par la Croix-Rouge finlandaise et par les municipalités sous l'égide du Ministère des services sociaux. Les municipalités prennent elles-mêmes la décision d'accueillir ou non des réfugiés. Celles qui s'y engagent reçoivent une subvention gouvernementale destinée à leur permettre d'assurer l'hébergement des réfugiés et de leurs familles, et de leur fournir des services sociaux. Il leur incombe également de pourvoir à l'éducation de cette population, d'organiser notamment à son intention des cours de finnois et de formation professionnelle. La position officielle en la matière, telle qu'elle s'exprimait il y a encore quelques années, ne laissait en rien présager l'ampleur de l'effort actuellement consenti ; Koivukangas, pour ne citer que lui, écrivait alors : « La politique finlandaise concernant les réfugiés vise essentiellement à leur donner la possibilité de retourner dans leur pays ; [...] ce n'est qu'en dernier ressort que l'on devrait envisager de les réinstaller dans des pays aussi développés que la Finlande » (1989, p. 3, cité dans Hunnisett et Pennanen, 1991, p. 217).

Plutôt que par un sursaut d'altruisme, ce changement récent de politique s'explique sans doute par des considérations d'opportunisme pragmatique. Les prévisions démographiques concernant la Finlande (tableau 6) annoncent une décroissance de plus en plus brutale de la population totale du pays après l'an 2000, assortie d'une explosion corrélative du nombre de retraités. Il semblerait que la Suède, pour sa part, ait déterminé l'assiette de l'impôt de façon à garantir la permanence des services sociaux. L'assouplissement des conditions d'attribution de permis de séjour et de travail temporaires aux Estoniens (considérés traditionnellement comme des parents proches sur les plans ethnique et linguistique) désirant travailler dans les exploitations agricoles ou les hôpitaux finlandais peut s'expliquer également par des raisons économiques. Qu'un tel assouplissement soit désormais possible signifie peut-être que la segmentation du marché du travail prend en Finlande une tournure nouvelle, lourde de conséquences pour la composition de la main-d'œuvre dans la période à venir.

TABLEAU 6. Prévisions démographiques pour la Finlande et la Suède (en milliers), 1995-2030

| Pays     | Année | 0-14 ans | %    | 15-64 ans | %    | 65 ans et + | %    | Total   |
|----------|-------|----------|------|-----------|------|-------------|------|---------|
| Finlande | 1995  | 957,8    | 19,7 | 3 394,7   | 66,8 | 725,9       | 14,3 | 5 078,4 |
|          | 2010  | 875,5    | 16,3 | 3 400,0   | 66,9 | 850,6       | 16,8 | 5 076,1 |
|          | 2030  | 749,5    | 15,7 | 2 879,7   | 60,3 | 1 142,9     | 23,9 | 4 771,9 |
| Suède    | 1995  | 1 672,9  | 19,0 | 5 586,7   | 63,5 | 1 535,5     | 17,5 | 8 795,1 |
|          | 2010  | 1 655,2  | 18,1 | 5 848,9   | 63,8 | 1 663,0     | 18,1 | 9 166,7 |
|          | 2030  | 1 736,4  | 18,3 | 5 832,6   | 61,4 | 1 937,9     | 20,4 | 9 506,9 |

Source : 1992 yearbook of Nordic statistics. Copenhague, Secrétariat nordique des statistiques, 1992.

En bref, on assiste bien de toute évidence à une certaine ouverture des frontières géographiques et administratives de la Finlande, ouverture qui s'accompagne d'une évolution du mode de vie. On s'interroge sérieusement, à tous les niveaux, sur la concrétisation prochaine de l'intégration européenne et mondiale, sur ses avantages et ses conséquences. En un sens, au moins pour ce qui a trait à l'Union européenne, l'internationalisation est devenue une orientation économique et conceptuelle en vogue que le gouvernement a interprétée comme un mandat l'autorisant à aller de l'avant dans sa politique européenne intégrationniste et à demander l'adhésion à l'UE.

L'internationalisation, définie comme un pluriculturalisme à l'état naissant, est proposée comme un modèle permettant d'établir des comparaisons entre la Finlande et le Canada. Cependant, ce parallélisme est loin d'être parfait. L'optique idéologique dans laquelle s'inscrit, au Canada, le débat multiculturel n'est pas celle de la Finlande au stade actuel du processus d'internationalisation. Les questions d'équité en matière d'emploi, de priorité à donner aux éléments culturels ou à l'égalité dans la définition de la politique multiculturelle, ou encore des avantages comparés de l'assimilation et de l'intégration, n'ont pour ainsi dire pas été posées en Finlande. Compte tenu de l'homogénéité persistante de la société finlandaise, il serait prématuré d'en débattre. Les notions de coexistence pacifique, de relativisme

culturel et d'harmonie interethnique imprègnent les programmes scolaires, mais il n'est pas (encore) urgent d'en discuter ; d'ailleurs, il n'y a pour ce faire aucun cadre approprié, et, à vrai dire, rares sont les Finlandais qui en aient une quelconque expérience empirique dans leur vie quotidienne. Aucune démarche politique n'est en cours en vue de faire consacrer des principes multiculturels dans la législation ; il s'agit simplement d'aménager la législation existante de façon à simplifier la procédure d'examen des demandes d'asile et de permis de travail. Le débat auquel a donné lieu au Canada la question de savoir comment redéfinir la citoyenneté (Kymlicka, 1992) n'a pas eu d'équivalent en Finlande. Aucun symbole populaire analogue à la « mosaïque » canadienne ou au « creuset » américain n'y a été créé, qui synthétise la nouvelle image internationaliste que la Finlande cherche à se donner, encore que certaines expressions souvent utilisées (« ouvrir les fenêtres », « jeter des ponts ») soient sans doute révélatrices de l'interprétation unidirectionnelle de l'internationalisation qui prédomine dans l'esprit de la plupart des Finlandais.

#### L'AMBIVALENCE DE L'INTERNATIONALISATION

Force est de constater, à la lumière de ce qui précède, que la sincérité de l'internationalisation finlandaise n'a jamais été mise à l'épreuve sur le territoire national, ou que l'« épreuve » ne fait que commencer. Cette affirmation est étayée par un certain nombre de faits. La nation s'est manifestement divisée sur la question de l'adhésion à l'Union européenne, les clivages faisant ressortir les vieilles antipathies entre le Nord et le Sud, les zones urbaines et les zones rurales. La majorité écrasante qui s'était au départ déclarée favorable à l'entrée dans l'Union s'est amenuisée à chaque nouvelle phase des négociations et à chaque publication mensuelle des chiffres du chômage. Le débat a favorisé l'émergence de nouveaux groupes de pression politiques, reflets dans une certaine mesure de la non-synchronie des aspects de la question : les écologistes craignant de voir disparaître les dernières régions sauvages d'Europe se sont alliés aux féministes et aux syndicalistes résolus à défendre le niveau des services sociaux ; les agriculteurs dont les moyens d'existence et le mode de vie étaient menacés par les agro-industries multinationales sont venus protester jusque sur les marches du Parlement d'Helsinki. D'aucuns avaient l'impression que, sous le voile de l'intégration européenne, se tramaient des évolutions socio-économiques fondamentales, d'inspiration néolibérale, qui n'étaient pas sans rappeler le « retour au conservatisme » et l'« intensification radicale des offensives néoconservatrices » évoqués par McCarthy (1990, p. ix). Il n'est pas difficile d'établir un parallèle entre ces réactions et ce qui s'est produit il y a peu en Amérique du Nord.

Bien qu'elle soit désormais membre à part entière de l'Union européenne, la Finlande pourrait avoir encore des efforts à faire pour s'adapter psychologiquement à sa nouvelle situation. Il semble bien que les attitudes vis-à-vis des immigrants et des réfugiés soient en train de se polariser. Les montants des aides financières fournies aux réfugiés sont jugés excessifs, et il est fréquent de trouver

dans le « courrier des lecteurs » des journaux nationaux et régionaux l'appel passionné d'un « Finlandais moyen » ou d'un « patriote » demandant à être traité de façon juste et équitable dans le pays pour lequel ont combattu son père et son grand-père. Avec la montée du chômage, qui frappe tout particulièrement les jeunes venant de terminer leurs études, les cas de traitement préférentiel accordé à des non-Finlandais, souvent d'origine africaine ou asiatique, trouvent un large écho dans les médias.

Il serait difficile de prouver l'existence d'un racisme systémique dans la société finlandaise puisque le système a été si rarement mis à l'épreuve. Pour le Finlandais moyen, le racisme, c'est ce qui caractérise des pays comme l'Afrique du Sud, l'Allemagne, le Royaume-Uni ou les États-Unis. Les Finlandais ne sont pas racistes puisqu'ils font tout leur possible pour bien accueillir les immigrants. La subtilité du nouveau racisme, qualifié de « racisme démocratique » par Henry (1993), est à peine perçue. On a enregistré des cas d'attaques racistes et de comportement discriminatoire, mais ils restent pour le moment très rares (Hunnisett et Pennanen, 1991). De jeunes réfugiés somaliens de sexe masculin ont souvent fait les frais du mécontentement de la population. Quant aux travailleurs russes et estoniens, ils peuvent s'attendre à porter la responsabilité de la hausse de la criminalité observée en Finlande, voire de certains des problèmes sociaux qui touchent le pays. Or dénigrer un groupe étranger, avertit Bar-Tal (1989), c'est déjà le frapper d'illicégitimité.

L'ambivalence finlandaise face aux conséquences pratiques de l'internationalisation fait pendant au caractère schizophrénique du pluriculturalisme canadien, mis en lumière par plusieurs des enquêtes sur les attitudes que Fleras et Elliott ont commentées (1992, p. 119). La disparité croissante entre la politique officielle et les attitudes individuelles s'explique, peut-être, entre autres, par ce que Myrdal appelle « le dilemme américain ». Graumann et Wintermantel (1989, p. 187) en donnent cette définition : « [C'est] le conflit entre, d'une part, la croyance dans les idéaux libéraux et égalitaires, marques d'une démocratie occidentale moderne, et, d'autre part, les intérêts particuliers ou collectifs, les jalousies, les appréhensions, les impulsions, et les préjugés que l'on nourrit sur sa propre supériorité ou celle du groupe auquel on appartient. » Certains éléments de cette définition pourraient s'appliquer à la Finlande, mais je dirais plutôt que, dans le cas de celle-ci, il s'agit d'un « dilemme internationaliste ».

Tandis que le pluriculturalisme tel qu'expérimenté au Canada repose sur « l'hypothèse — non encore vérifiée — que l'on peut façonner l'unité nationale et la cohésion sociale en intégrant les différences à l'intérieur d'un cadre sociétal » (Fleras et Elliott, 1992, p. 2), en Finlande, l'internationalisation est confrontée à une hypothèse, elle aussi, non vérifiée et apparemment paradoxale : l'hypothèse qu'une nation peut assumer simultanément deux rôles, celui de société majoritaire et celui de société minoritaire. Il y a là un problème fondamental qui demande à être clarifié.

La Finlande accepte l'obligation qui lui est faite, en tant que démocratie occidentale dite « éclairée », d'assumer plus pleinement ses responsabilités à l'égard des

déshérités de la planète. Son hospitalité — son empressement à jouer le rôle de société d'accueil ou de société dominante — trouve son expression dans la compétence et la détermination incontestables qui caractérisent désormais les politiques nationales d'installation et d'acculturation des réfugiés. Elle se traduit aussi par une prise de conscience de l'enrichissement humain et culturel que la Finlande en retirera. Pays d'accueil remplissant ses obligations internationales, la Finlande entend en outre être un acteur à part entière sur la scène du monde, où elle peut défendre ses valeurs et promouvoir l'identité nationale de façon visible. Les nouveaux citoyens finlandais acquerront, quant à eux, ces mêmes valeurs majoritaires « en douceur » et confirmeront ainsi l'intégrité, la validité et l'immutabilité des normes finlandaises.

Mais n'oublions pas par ailleurs que, avec la Finlande, c'est une nation peuplée seulement de 5 millions d'habitants qui est entrée dans l'Union européenne. Ses frontières, qui ont fait couler tant de sang au cours des siècles, s'ouvriront dès que la libre circulation des personnes, des biens et des services deviendra une réalité. La Finlande sera-t-elle alors le partenaire à part entière et respecté d'une expérience politique sans précédent ? Cette conscience du social et de l'environnement, typiquement finlandaise, et qui est bien propre au pays, exercera-t-elle la moindre influence sur le processus de décision du Parlement européen ? Ou bien cette nation, autrefois fière d'elle-même, devra-t-elle devenir la servante obséquieuse et soumise de maîtres lointains installés à Bruxelles ? Les directives anonymes de l'Union déposséderont-elles le pays de l'autodétermination territoriale et politique ? Enfin, cette emprise extérieure ira-t-elle de pair avec un sabotage plus subtil, perpétré de l'intérieur même de la société finlandaise et portant atteinte à l'essence de la « finlandité », mot qui est en passe de devenir un cri de ralliement patriotique ?

Il existe donc une évidente dichotomie, que révèlent les changements d'attitude tant vis-à-vis de l'Union européenne que des nouveaux immigrants. La montée en puissance de nouveaux partis et groupes de pression politiques qui a suivi le référendum sur l'Union donne à penser que le débat est loin d'être clos. L'identité nationale, dont la langue et la culture sont les principaux vecteurs, semble menacée. On déplore bruyamment l'influence insidieuse de la langue anglaise et le mode de vie américain, mais, dans le même temps, on s'empresse de parler anglais et de vivre à l'américaine. D'une part, les circonstances sont désormais favorables à une plus large reconnaissance de ce qui fait l'essence de l'identité nationale. D'autre part, les valeurs traditionnelles et les composantes importantes de l'image nationale sont tenues pour intolérablement vulnérables à des forces agissant de l'intérieur comme de l'extérieur de la société finlandaise. En un sens, la Finlande fait simultanément l'expérience des deux aspects du problème du pluriculturalisme tel qu'il se pose au Canada. De même que le Canada blanc, anglo-conformiste, voit dans le pluriculturalisme une menace pour les valeurs qui sont la quintessence de l'âme canadienne, de même les Finlandais considèrent que l'internationalisation pourrait bien être le prélude à la disparition ; de même que le Canada des minorités visibles cherche à utiliser le pluriculturalisme pour atteindre à l'égalité de statut et à



la reconnaissance culturelle, les Finlandais vont chapeau bas vers l'Europe en quête d'acceptation. L'incertitude quant à l'avenir du grand voisin de l'Est pèse sur ce dilemme et ajoute à la schizophrénie : les troubles sociaux, la pauvreté et les changements politiques pourraient y susciter une marée migratoire en direction des pays occidentaux. Autre élément imprévisible du scénario en cours : les réactions des minorités autochtones (Samis et Finlandais de langue suédoise).

Liebkind (1989) a élaboré un modèle théorique de conflit social pour rendre compte de l'identité minoritaire : cet auteur avance que les identités majoritaire et minoritaire peuvent être à la fois solides et précaires, positives et négatives. La Finlande d'aujourd'hui incarne incontestablement cette pénible dualité qu'illustre peut-être l'habitude qu'ont les Finlandais de feuilleter les journaux étrangers à la recherche de commentaires flatteurs à leur endroit.

Le débat sur l'internationalisation s'est déplacé, pour l'essentiel, des considérations purement économiques vers des questions touchant aux différentes conceptions de la société finlandaise, ainsi qu'à la préservation des valeurs traditionnelles et des formes d'expression culturelle de l'identité nationale. L'adhésion à l'Union européenne comportera probablement des avantages économiques qui, au bout du compte, favoriseront la prospérité individuelle, mais l'on pense de plus en plus que ce sera aux dépens de la légalité (noyautage de la société par le grand banditisme) et de l'ordre public (affrontements racistes ouverts).

## **L'éducation au service de l'internationalisation**

Les précédentes sections avaient pour objet de prouver le bien-fondé de la comparaison entre l'internationalisation et le pluriculturalisme en tant que dynamiques sociales puissantes, et de mettre en lumière la nature des dilemmes engendrés par chacun de ces processus en Finlande et au Canada. À l'instar de Fleras et d'Elliott (1992, p. 108-109) affirmant que « les Canadiens aiment faire de grandes déclarations en faveur de la diversité mais, très souvent, n'y sont plus favorables dès que sont proposés des programmes précis portant atteinte au *statu quo* », nous pouvons appeler l'attention sur les attitudes ambivalentes des Finlandais à l'égard du processus d'ouverture. Beaucoup se déclarent sincèrement inquiets des conséquences sociales et des coûts personnels éventuels de l'adhésion à l'Union européenne et de l'accueil de nombreux immigrants, notamment des réfugiés formant des minorités visibles (Lander, 1991).

De par sa nature, le dilemme finlandais suppose que soient conciliés les rôles antagoniques de dominant et de dominé traduits par la coexistence d'attitudes conservatrices-réformatrices et introverties-extraverties. On peut aussi interpréter ce dilemme comme la manifestation de processus simultanés d'acculturation — les Finlandais aidant les immigrants à s'adapter à leur mode de vie tout en s'adaptant eux-mêmes à une Europe élargie. Si, par exemple, nous examinons les cinq hypothèses sur lesquelles Fleras et Elliott (1992, p. 56-59) font reposer l'idéologie pluriculturaliste et que nous les appliquons à l'internationalisation de la Finlande,

l'ambivalence et la dualité des préoccupations et des craintes finlandaises sautent aux yeux (tableau 7).

TABLEAU 7. Dualité des rôles de la Finlande par rapport à l'internationalisation

|   | Rôle dominant   | Rôle dominé   |
|---|---|---|
| Bases idéologiques du pluriculturalisme (Fleras et Elliott) | La Finlande, culture hôte<br>Acculturation des minorités  | La Finlande, culture invitée<br>Acculturation vis-à-vis de la majorité  |
| Approbation de la diversité culturelle                      | Les minorités : un enrichissement<br>La diversité : une nouvelle valeur finlandaise   | Reconnaissance des contributions de la Finlande à la culture européenne<br>Valorisation du biculturalisme et du bilinguisme finlandais                          |
| Égalité fondée sur l'unité dans la diversité                | Reconnaissance des antécédents culturels<br>Reconnaissance de l'égalité dans les institutions et les attitudes individuelles                            | Accès sans restrictions et sur un pied d'égalité à la prise de décisions  |
| Relativisme culturel  | Égalité et valeur intrinsèque des cultures minoritaires (cultures lapone, tsigane et des immigrants)  | Reconnaissance de certains aspects de la finlandité (les modes de communication, par exemple)   |
| Sauvegarde de l'identité                                    | Renforcement de l'image positive que les minorités ont d'elles-mêmes grâce à l'éducation dans les domaines du patrimoine, de la langue et de la culture | Respect de l'intégrité territoriale<br>Reconnaissance de la neutralité de la Finlande<br>Promotion et protection de la langue finnoise                          |
| Gestion active de la diversité                              | Éducation portant sur les relations interraciales<br>Octroi d'avantages sociaux et économiques aux minorités<br>Définition de la citoyenneté            | Octroi de subventions suffisantes à l'agriculture finlandaise<br>Subventions à la littérature et aux arts finlandais<br>Définition de la citoyenneté européenne |

Source : Fleras et Elliott, 1992, p. 56-59.

La façon dont la Finlande aborde l'éducation pour l'internationalisation (la compréhension internationale) est tout aussi révélatrice de ces tensions internes. Il existe dans le pays une volonté sincère et manifeste de réaliser les objectifs en matière d'éducation relative à l'environnement, d'éducation mondialiste et d'éducation pour la paix qui inspirent désormais les programmes scolaires, nationaux et locaux dans les enseignements primaire (7 à 13 ans) et secondaire du premier cycle (13 à 16 ans) comme du second cycle (16 à 18 ans) et dans l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes (voir, par exemple, Kyllönen, 1984 ; Kalela, 1982 ; Allahwerdi, 1979). Les manuels, quelle que soit la discipline, traitent explicitement ou implicitement des problèmes mondiaux, de façon plus ou moins élaborée selon qu'il convient (Finlande, 1994). La célébration de manifestations internationales comme la Journée des Nations Unies, l'organisation de semaines thématiques, d'expositions, de spectacles, de repas « ethniques » et de visites culturelles, ainsi que la mise sur pied d'échanges épistolaires (correspondants) viennent appuyer l'emploi des matériels éducatifs formels. Cette démarche, visiblement marquée par

une volonté d'ouverture vers l'extérieur, relève de la rubrique que Fleras et Elliott ont intitulée : « L'éducation multiculturelle : un enrichissement » (1992, p. 190), ou du modèle de « compréhension culturelle » élaboré par McCarthy (1990, p. 42). C'est la même démarche, fondée sur un modèle postulant des contacts atténués (Allport, 1954), qui caractérise l'éducation à vocation internationale dispensée dans le cadre de la formation initiale des enseignants en Finlande (Liikanen, 1993). Celle-ci semble en effet, au moins superficiellement, mettre l'accent sur les descriptions empathiques et nostalgiques de cultures géographiquement ou chronologiquement lointaines (Indiens de la Grande Prairie, Mayas, Palestiniens). On pourrait parler à ce propos de voyeurisme culturel. McCarthy (1990, p. 46), s'appuyant sur d'autres études, réprouve ce genre de démarche en ce qu'il donne des races et des cultures une représentation monolithique. Fleras et Elliott (1992, p. 191) dénoncent, eux aussi, les dangers potentiels d'une approche aussi simpliste. Compte tenu de l'homogénéité essentiellement monoculturelle de la société finlandaise, les valeurs prédominantes ne sont jamais réellement menacées, et les valeurs minoritaires, observées fugitivement et incomplètement, n'existent que dans l'équivalent pédagogique de l'hypermédia ou de la réalité virtuelle.

Cette mise en œuvre de l'éducation à vocation internationale, que l'on veut tournée vers l'extérieur, est complétée par une approche introvertie, qui fait ressortir davantage encore le dilemme internationaliste. Le cours obligatoire d'éducation à vocation internationale suivi par les élèves-maîtres de l'Université de Jyväskylä comporte traditionnellement un important volet de recherches sur la culture finlandaise et la finlandité. En fait, ce cours a constitué la base d'un projet de recherche plus vaste (Liikanen, 1991 ; Illman *et al.*, 1992 ; Lerkkanen, 1993). Ainsi que l'indiquent les titres des comptes rendus de recherche, il est nettement axé sur la notion clé de sauvegarde de l'identité ethnique et linguistique. On pourrait dire, en exagérant un peu, que ce cours comprend des éléments où l'on est tenté de voir un souci de combler le « déficit culturel », autrement dit de renforcer l'image fragilisée que la nation a d'elle-même avant d'affronter le grand courant de la culture européenne. Il est difficile de rendre en peu de mots la manière dont est ressentie l'ethnicité finlandaise en ces années 90. Les notions d'« abandon d'identité » ou d'« identité en péril » viennent à l'esprit dans la mesure où elles aident à mieux cerner pourquoi, dans l'enseignement dispensé aujourd'hui, s'affirme une telle volonté de renforcer l'identité nationale.

Les raisons de ce souci de sauvegarder l'identité ne sont pas difficiles à trouver. Lander (1991, p. 243), tentant de décrire le contenu de l'identité nationale finlandaise, appelle l'attention sur trois évolutions d'une portée fondamentale pour le concept de finlandité : a) l'importance grandissante attachée aux liens avec l'Occident, notamment avec les autres pays nordiques, au détriment de la conscience de racines orientales ; b) le passage de la pauvreté, de la lutte quotidienne pour survivre à la prospérité et à la sécurité ; c) l'abandon d'une position « en marge » et de l'isolement au profit d'une neutralité active et d'une politique de rapprochement. Ce sont là les dimensions sociales, politiques et économiques de l'image de soi ; elles sont révélatrices d'une profonde métamorphose de la société.

On peut établir, là encore, un parallèle avec le Canada. L'image de soi nationale comporte en outre une composante humaine, individuelle, que Lehtonen (1993, p. 18) a su capter dans son stéréotype du Finlandais industriel, envieux, timide, honnête, bourré de préjugés, rigide, coriace, brusque, égoïste et suffisant.

L'idée que « la confiance en sa propre tradition culturelle est un pas en avant sur la voie de l'adoption d'une attitude plus positive vis-à-vis de l'extérieur » (Fleras et Elliott, 1992, p. 5) inspire pour une grande part l'éducation pour la compréhension internationale dispensée aux élèves-maîtres de l'Université de Jyväskylä, au cours des quatre premières années de formation. Cette approche, sans doute valable en soi, néglige de tenir compte de questions fondamentales soulevées par les évolutions institutionnelles et comportementales intervenues au sein de la société ainsi qu'à l'intérieur de la structure plus vaste du système capitaliste. Elle ne s'interroge pas sur ce qu'implique le fait de concevoir la préparation des maîtres comme un nouveau « cadre [normatif] de la formation et de la transmission des identités sociales » (McCarthy, 1990, p. 8). L'approche ne tient par ailleurs guère compte des problèmes posés par l'éducation linguistique, bien qu'il soit facile de trouver en Suède (Toukomaa et Skutnabb-Kangas, 1987) et au Canada (Cummins et Danesi, 1990) des exemples montrant que l'échec de l'éducation est un échec linguistique ; elle ne parvient même pas à sensibiliser les étudiants aux préjugés, aux clichés et au racisme subliminal encore répandus dans les médias.

## **L'enseignement des langues au service de l'internationalisation**

Dans son étude sur les différents modèles de programmes d'enseignement pluriculturel, McCarthy (1990, p. 47) consacre une section au modèle dit de « compétence culturelle » reposant sur l'« hypothèse fondamentale que les valeurs du pluralisme culturel devraient être au centre des programmes scolaires ». Le modèle, prend-il soin de préciser, est interprété différemment par ses différents partisans mais n'en contient pas moins certains éléments clés qui, intégrés au bon endroit dans le programme d'enseignement, sembleraient offrir une solution au dilemme internationaliste finlandais. Les citations suivantes, empruntées à McCarthy, font apparaître la pertinence du modèle. Dans chaque cas, la position de la Finlande comme culture dominante ou minoritaire reste délibérément ambivalente :

les enseignants [devraient] aider les élèves à renforcer les identités ethniques, à apprendre à connaître différents groupes culturels... et à fonctionner dans plusieurs systèmes culturels (p. 48).

En intégrant dans le programme d'enseignement la langue et la culture d'une pluralité de groupes ethniques, les enseignants peuvent, selon les partisans du modèle, contribuer à « jeter des ponts... (p. 48).

...cette interaction transculturelle contribuera à réduire l'antagonisme entre les groupes ethniques majoritaires et minoritaires (p. 49).

les partisans des modèles de compétence transculturelle valorisent le patrimoine culturel minoritaire et militent en faveur de l'adoption judicieuse de certains aspects de la culture minoritaire (p. 49).

Tout en reconnaissant les insuffisances du modèle comme instrument de reconstruction ou de réforme sociale fondamentale des sociétés pluriculturelles, il nous faut bien reconnaître, pourtant, son intérêt — à l'échelon de la formation individuelle — au regard de la tâche particulière décrite au début du présent article, à savoir élaborer un programme d'études spéciales d'anglais (représentant quinze unités de valeur) à l'intention des futurs maîtres des écoles primaires, dans un pays qui fait l'expérience de l'internationalisation. Dans les sections suivantes, j'examinerai la pertinence des études spéciales d'anglais comme cadre d'éducation à vocation internationale. Le bien-fondé de l'analyse de McCarthy apparaîtra peut-être plus nettement après qu'on se sera penché sur l'œuvre novatrice de Michael Byram et de ses associés dans le domaine des études culturelles (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990).

#### CULTURES ÉTRANGÈRES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Malgré l'importance théorique considérable attribuée à la culture dans l'apprentissage des langues étrangères, celle-ci, estime Byram, n'est pas encore, dans la pratique, enseignée systématiquement. La raison en est, selon lui, que les chercheurs (à l'exception toutefois de Buttjes, 1981, et de Seelye, 1984) se sont attachés avant tout à définir des principes et à délimiter leur champ d'étude. La recherche empirique est restée limitée en quantité comme en ampleur, d'où l'incertitude des enseignants s'agissant, par exemple, de choisir des matériels culturels adaptés ou de *définir le rôle des connaissances grammaticales dans une classe orientée vers l'élément culturel*. Byram ne se contente pas de souligner les avantages, sur les plans individuel et social, d'une expérience d'apprentissage culturel et linguistique intégré, il fonde la priorité qu'il accorde à la culture dans l'enseignement des langues étrangères sur un certain nombre de données pertinentes : une communication internationale efficace ne se réduit pas à l'application de techniques purement linguistiques ; de nombreux élèves ne poursuivront probablement pas leurs études linguistiques au-delà de la période de scolarité obligatoire (le profil de l'élève type a radicalement changé et les approches modernes font ressortir la nécessité d'une mise en contexte de l'enseignement en prévision des conditions probables d'emploi de la langue). L'enseignement des langues étrangères est par ailleurs un élément essentiel de la préparation des jeunes à la vie dans une société aux interrelations multiples.

Les conclusions de ce qu'il est convenu d'appeler le « projet Durham », vaste enquête sur divers aspects de l'enseignement des langues étrangères au Royaume-Uni, contribuent à combler ce vide empirique. Le projet avait été mis en chantier en

1985 sous le titre provisoire suivant, attribué par l'Economic and Social Research Council : « L'effet de l'enseignement des langues sur la manière dont les jeunes perçoivent les autres cultures ». Il portait pour l'essentiel sur l'enseignement des langues dans les établissements secondaires et, plus précisément, sur sa composante culturelle, constituée par « tout ce que les élèves apprennent ou acquièrent (connaissances, informations, attitudes et manières de voir concernant un ou plusieurs pays et peuples étrangers) dans le cadre de leur participation aux cours de langues » (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990, xi).

L'analyse quantitative des données relatives à l'ethnocentrisme a révélé que les élèves préféraient les Américains aux Français et aux Allemands. La popularité des Américains, estime Byram, repose sur le sentiment d'une parenté ethnique et linguistique, et sur le fait qu'ils focalisent davantage l'attention des médias. Les variables relatives à l'appartenance des élèves (sexe, classe, âge) étaient davantage corrélées à leurs attitudes que les variables caractérisant leur expérience (l'élève avait fait l'apprentissage de la langue au sein de sa famille ; certains membres de sa famille venaient d'autres horizons linguistiques ; l'élève avait voyagé dans d'autres pays). Les données recueillies indiquaient que le fait d'être allé en France ne modifiait pas favorablement les attitudes des élèves vis-à-vis des Français — ce qui fait ressortir l'importance de la qualité des contacts.

Interrogés sur les origines extrascolaires de leurs manières de voir et de leurs attitudes, les élèves des écoles primaires mentionnaient souvent leurs frères et sœurs, ou les voyages que ceux-ci avaient faits. Byram a été surpris de constater l'impact profond et durable qu'avaient eu sur ces enfants les remarques fortuites de parents ou d'amis, lesquelles véhiculaient souvent des informations inexactes ou incomplètes. C'est dans ce contexte que les cours de français sont abordés : ceux-ci devraient donc être conduits en fonction des images culturelles que les enfants ont à l'esprit. De fait, Byram fait valoir que, chez les élèves, les impressions, à tous les niveaux, se constituent à partir d'un réseau d'influences extérieures qui l'emportent sur l'effet du manuel et de l'éducation formelle, et vont au-delà.

Pendant dix mois, Byram et son équipe ont suivi le déroulement des activités à dominante culturelle menées dans la salle d'enseignement des langues, utilisant les méthodes ethnographiques et évitant toute catégorisation *a priori* et protocole d'observation préétabli. Ils s'étaient fixé pour objectif de décrire le contenu culturel des cours et de comparer les enseignants du point de vue de leurs styles respectifs d'enseignement de la culture. En utilisant deux paramètres (verbal-matériel et implicite-explicite), Byram a pu distinguer quatre sortes d'information culturelle. Relève de l'information explicite-verbale, par exemple, tout exposé oral ou texte visant à décrire la France ou le mode de vie « à la française ». L'information implicite-matérielle peut prendre, quant à elle, la forme d'une présentation d'images ou d'objets caractéristiques, dans le cadre d'un exercice axé sur la langue étudiée.

Les entretiens de suivi avec les enseignants ont permis d'examiner les différentes manières d'envisager l'inclusion d'un contenu culturel, ainsi que les raisons pour ce faire. Il s'en est dégagé l'impression générale que l'information culturelle était présentée de façon opportuniste et restait très liée au vécu individuel des ensei-

gnants. Cette approche avait en fait leur préférence. Les enseignants estimaient en outre qu'il n'existait aucun noyau d'informations à transmettre absolument. Pour expliquer leur volonté de donner un contenu culturel à leur enseignement, la plupart faisaient valoir que le contact avec la culture française rendrait les élèves plus tolérants et élargirait leurs horizons. Autre raison aussi, souvent invoquée pour faire appel à des informations générales sur le mode de vie : cela contribuait à équilibrer le contenu de la leçon et à maintenir l'intérêt des élèves.

L'analyse exhaustive des manuels à laquelle il a été procédé pendant cette phase de l'enquête était extrêmement critique. Le point de vue adopté dans les manuels est presque toujours celui du touriste-consommateur, luttant pour survivre dans un environnement étranger (et inférieur ?) où les gens ne travaillent jamais et ne font que manger, voyager et se détendre. Byram critique cette approche et l'image de la France, style « visite royale », qu'elle véhicule : tout fonctionne avec une exactitude royale, et les gens sont « séduisants, souriants et obligeants » (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990, p. 316). K. Risager (1990) a milité ardemment en faveur d'études culturelles réalistes qui donnent une image exacte des gens et de la normalité de leurs relations interpersonnelles. Les personnages en carton-pâte, dépourvus d'émotions fortes ou de soucis, entament la crédibilité et renforcent les stéréotypes. Ces « demi-personnes » (Risager, 1990, p. 189), spécimens types de la classe moyenne, sont représentés dans des situations qui se veulent objectives, neutres et non provocantes. K. Risager met en partie ces caricatures sur le compte du relativisme culturel qui, selon elle, a « porté atteinte aux objectifs pédagogiques d'incitation à la discussion et à l'engagement » (1990, p. 189).

L'information culturelle sur une nation étrangère est un moyen d'activer les processus de socialisation, à condition que l'image présentée soit exacte, équilibrée et complète. Cela signifie qu'il faut considérer les caractéristiques positives et négatives du pays étranger sous des angles divers, en fonction des âges, du sexe, de la région, de la situation socio-économique et du groupe ethnique. K. Risager critique également l'absence de ce qu'elle appelle « les connaissances au macroniveau ». Les institutions nationales, et les contacts journaliers que les citoyens ont avec elles, sont un aspect fondamental de la vie des Français. Pourtant, les manuels excluent la plupart du temps cette dimension structurelle et placent les élèves dans des situations qui peuvent être étrangères à l'expérience de la société française, telle qu'elle est vécue par les Français.

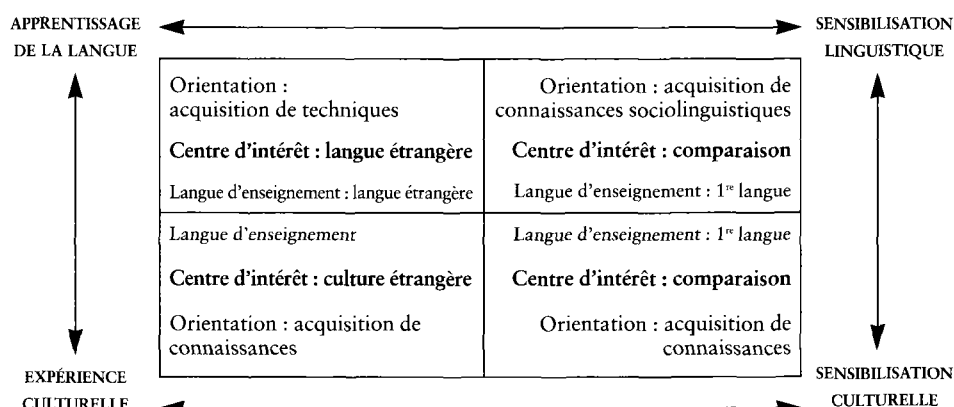
L'analyse approfondie des différentes manières de conduire une classe à laquelle procède Byram l'amène à identifier quatre modèles d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine des études culturelles : le modèle axé sur le plaisir de la langue, le modèle axé sur sa maîtrise technique, le modèle axé sur la « survie » dans le pays étranger et le modèle strictement scolaire. L'un des critères fondamentaux d'évaluation de chacun de ces modèles est son aptitude à modifier les schémas culturels existants et à battre en brèche les opinions courantes des élèves. Un modèle efficace d'études culturelles aboutira à ce que Byram appelle la « socialisation tertiaire ».

[Les élèves] peuvent réagir en intégrant l'expérience nouvelle aux modes de pensée propres à leur culture et qui sont déjà les leurs — auquel cas le processus ne fait que renforcer les modalités d'acquisition d'expérience existante. Mais les élèves peuvent aussi — avec un soutien pédagogique — adapter leurs modes de pensée, ou en adopter de nouveaux, afin d'assimiler l'expérience nouvelle de façon neuve et plus appropriée (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990, p. 374).

Les quatre modèles ne satisfont pas à ce critère et souffrent d'autres imperfections fondamentales. Byram en conclut, avec une certaine déception, que son étude n'a mis au jour aucune corrélation notable entre l'apprentissage de la langue française et les changements d'attitude vis-à-vis de la France. Il impute indirectement cet échec aux modèles erronés d'enseignement de la culture. Le fruit de l'enseignement des langues « se réduit apparemment à l'acquisition d'informations indépendantes et, dans une grande mesure, “ hors contexte », qui ne permet ni de comprendre le mode de vie et la façon de penser propres à un autre peuple, ni même d'en avoir une idée » (Byram, Esarte-Sarries et Taylor, 1990, p. 380).

Dans le dernier chapitre, Byram propose un modèle idéal d'enseignement de la culture qui, tout en se fondant sur les pratiques existantes, demeure ouvert aux avancées théoriques. L'approche est ethnographique : plutôt que d'être tributaire d'exposés tout prêts, l'élève se verra offrir des instruments d'analyse culturelle. L'étude des langues étrangères comportera aussi un puissant élément affectif, concrétisé grâce à des voyages d'étude judicieusement intégrés. Les éléments de programme consacrés à la sensibilisation linguistique et culturelle figureront en bonne place dans ce modèle axé sur le processus d'apprentissage. Byram a fourni dans d'autres travaux (1989) toutes les précisions nécessaires sur le modèle proposé. La figure 1 est une tentative de schématisation du modèle. Byram souligne la nature cyclique de celui-ci et l'interdépendance de ses quatre éléments.

FIGURE 1. Modèle d'enseignement linguistique et culturel



Source : Byram, 1989.



## MODÈLE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS LE CADRE DE L'INTERNATIONALISATION

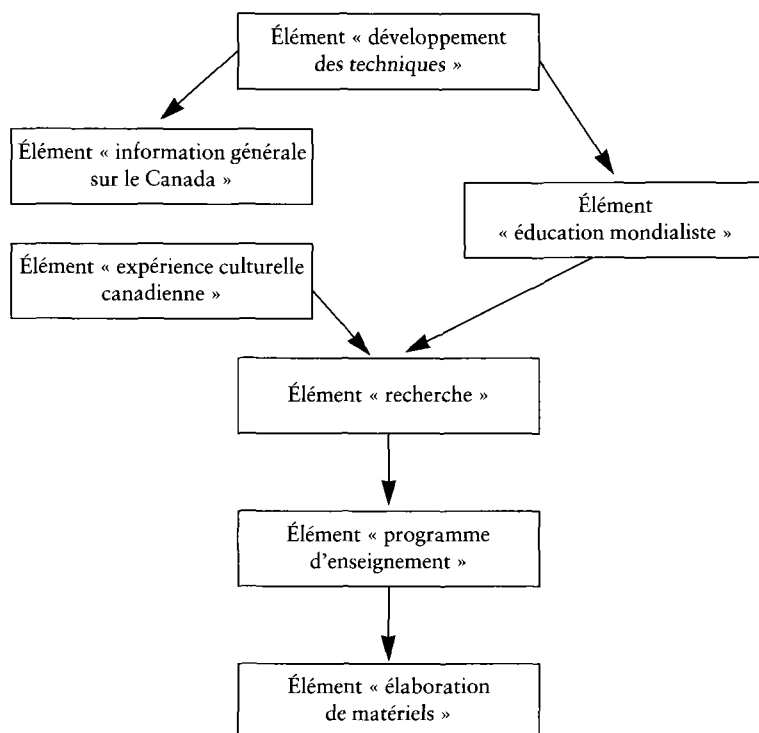
La précédente section n'avait pas pour seul objet de passer en revue l'œuvre novatrice de Byram : elle visait aussi à en souligner les similitudes avec les modèles axés sur la « compétence culturelle », analysés par McCarthy. L'importance particulière accordée au maintien de l'identité ethnique et de la langue de la minorité (ici finlandaise), conjuguée à la volonté de « jeter des ponts » et d'« élargir les horizons », est, à bien des égards, une parfaite description des objectifs fondamentaux de l'internationalisation finlandaise et de certains de ses équivalents pédagogiques actuels. Si ces objectifs peuvent être mis en œuvre conjointement avec une expérience d'apprentissage de la langue qui soit positive et profondément satisfaisante, et se fonde sur le modèle cyclique, aux éléments interdépendants, conçu par Byram, c'est tout le processus d'internationalisation qui se trouvera enrichi. L'enseignement des langues étrangères dispensé dans le cadre de la formation des maîtres deviendra un vecteur du changement, car il poussera les étudiants à remettre en question les visions du monde préexistantes (Risager, 1990), et à réévaluer leur propre patrimoine culturel, social et politique.

La section suivante présente un projet expérimental et très provisoire de programme intégré d'enseignement des langues qui pourrait être mis en œuvre au Département de formation pédagogique de l'Université de Jyväskylä. Le centre d'intérêt culturel du cours serait le Canada, fait qui constituerait en soi une intéressante réorientation, étant donné les partis pris historiques des manuels finlandais en faveur du Royaume-Uni et des États-Unis. Il semble que certains aspects de la société et de l'identité canadiennes soient aussi de nature à toucher une corde sensible chez les Finlandais. Au surplus, la prise de conscience de l'attachement du Canada au pluriculturalisme face au racisme invétéré, individuel et systémique (Henry, 1993) contribuerait de façon certaine à favoriser l'internationalisation de la Finlande monoculturaliste, ne serait-ce que par procuration. Le fait de pouvoir prendre du recul par rapport aux aspects problématiques de l'internationalisation, de les replacer dans un autre contexte, pourrait en outre faciliter l'analyse objective des questions fondamentales en jeu.

Comme le montre la figure 2, j'ai remplacé le modèle cyclique de Byram par un autre, composé de sept éléments imbriqués. Des contraintes pratiques d'emploi du temps pousseront inévitablement à enseigner ses différents éléments en parallèle plutôt que successivement ; l'idée est cependant que chacun d'eux pose les bases du suivant et l'alimente en données : cette organisation mettra les étudiants mieux à même de tirer un profit maximal des éléments ultérieurs. On trouvera dans la section qui suit une brève description du modèle, ainsi qu'un aperçu des contenus possibles de chaque élément.

1. *Élément « développement des techniques »*. Les cours actuellement dispensés, qui mettent l'accent sur les techniques linguistiques actives, comporteront une proportion plus importante de matériels ayant un « contenu canadien »

FIGURE 2. Modèle d'approche internationaliste intégrée de l'enseignement des langues



authentique. Le développement des techniques linguistiques servira ensuite de base à une série de cours théoriques et de travaux pratiques sur le Canada.

2. *Élément « information générale sur le Canada »*. Il comprendra un exposé général, des lectures et des débats sur les aspects pertinents de la géographie, de l'histoire, de la culture, de la littérature, du système d'éducation, de la structure politique et sociale et du mode de vie canadiens. On partira de ce que les étudiants savent déjà du Canada et des liens qui unissent la Finlande à ce pays (par exemple, l'immigration finlandaise, les joueurs finlandais de la Ligue nationale canadienne de hockey, les informations sur le Canada publiées dans les journaux finlandais). Il sera également fait appel aux données touchant la manière dont les Canadiens perçoivent leur société et l'image nationale (Hughes, 1993). Le choix des matériels devra prendre en compte les différences de sexe, de classe et d'appartenance ethnique. L'étude du pluriculturalisme canadien, et notamment de l'identité québécoise et des questions relatives aux autochtones, éveillera l'intérêt pour l'élément « éducation mondialiste », en même temps qu'elle servira à focaliser l'expérience culturelle acquise *in situ*.
3. *Élément « expérience culturelle canadienne »*. On tirera un parti maximal des contacts déjà noués avec le Département d'éducation de la Mount Allison University (Nouveau Brunswick, Canada) afin de poursuivre le programme

de stages d'étudiants inauguré en 1991. Les collectes de fonds organisées par les étudiants encouragent les initiatives communes et la solidarité de groupe. Le stage pédagogique dans les écoles primaires canadiennes non seulement aidera à mieux comprendre un autre système d'enseignement, mais permettra aussi aux étudiants d'être en différentes occasions les ambassadeurs de leur pays. Ceux-ci pourront en outre effectuer des recherches en vue de projets individuels ou collectifs, conçus à partir du cours général (élément 2).

4. *Élément « éducation mondialiste »*. Les cours existant dans ce domaine intégreront le point de vue canadien, notamment en ce qui concerne le racisme, les cultures autochtones, la volonté de défendre l'environnement et l'identité linguistique. Les éléments 2, 3 et 4 serviront de base au travail de recherche. L'approche de ces problèmes d'un point de vue canadien, grâce notamment à la simulation ICONS<sup>2</sup>, permettra de parvenir à une compréhension plus objective et, faut-il l'espérer, plus critique, de l'internationalisation de la Finlande. L'élément 4 pourrait également comporter une analyse de la manière dont les médias traitent les grands problèmes.
5. *Élément « recherche »*. Les étudiants examineront les manuels scolaires actuellement utilisés en Finlande dans des domaines particuliers du programme, par exemple la géographie, la biologie, l'histoire et l'anglais. Ils analyseront les informations présentées sur le Canada et les compareront à celles recueillies à partir des éléments précédents. Ces informations pourront être évaluées, puis officialisées en étant intégrées dans la définition d'un programme.
6. *Élément « programme d'enseignement »*. Les étudiants détermineront les principales étapes des programmes d'anglais, de géographie, d'histoire et de biologie en vigueur auxquelles pourraient être intégrés des matériels se rapportant au « contenu canadien » et à l'éducation mondialiste. Des contenus et des thèmes d'enseignement seront définis de manière à satisfaire aux objectifs cognitifs et affectifs assignés officiellement à chaque étape. Les étudiants concentreront leur attention sur l'une de ces étapes clés et élaboreront un assortiment de matériels pédagogiques adapté. Les problèmes méthodologiques et pratiques liés au contenu culturel de l'enseignement des langues pourront également être abordés à ce stade. LeBlanc, Courtel et Trescases (1990), notamment, proposent que l'on se penche d'abord sur les réalités locales, que l'on considère les individus comme personnifiant une réalité culturelle spécifique, et que l'on aille du présent vers le passé. L'approche de K. Risager (1990) apporte un autre point de vue s'agissant de l'évaluation des matériels existants.
7. *Élément « élaboration de matériels »*. Les étudiants concevront et mettront au point un assortiment indépendant de matériels didactiques complémentaires consacré à un aspect du Canada. Cet assortiment pourra revêtir des formes multiples, notamment les suivantes : jeu de société interactif (se jouant sur un tableau), portant sur la géographie ou la faune et la flore du Canada ; jeu de cartes portant sur des questions de connaissances générales ; diaporama sur les arts autochtones ; fiches d'activités à réaliser sur des postes de travail ;

pires (de cartes) Hypercard se rapportant par exemple à l'histoire pré-européenne du Canada. Les étudiants essaieront ensuite leurs propres matériels didactiques dans le cadre de leur stage pédagogique et évalueront la pertinence de l'assortiment. Ils procéderont aux modifications indispensables et rédigeront ensuite des notes explicatives à l'intention des futurs utilisateurs. L'assortiment, une fois au point, sera mis à la disposition des enseignants en exercice.

Bien qu'il soit difficile d'intégrer tant d'éléments différents dans le cours proposé, les résultats, pour les étudiants, seront les suivants : une nouvelle orientation vers le Canada et la Finlande, une position plus critique concernant certains problèmes mondiaux, une meilleure maîtrise des techniques linguistiques, l'expérience de l'élaboration d'un programme d'enseignement et (c'est peut-être là le plus important) la satisfaction personnelle d'avoir participé activement à la structuration et à l'orientation du processus d'apprentissage. Les étudiants peuvent aussi trouver, dans cette pratique d'une approche intégrée efficace de l'enseignement des langues, des raisons de rester fidèles à ce type de démarche.

## Conclusion

Outre les nombreuses autres critiques formulées à son endroit, il a été reproché au pluriculturalisme officiel du Canada de provoquer des dissensions sociales (Fleras et Elliott, 1992, p. 132). Paradoxalement, on s'accorde pourtant dans une certaine mesure à reconnaître que le pluriculturalisme est devenu une force unificatrice et une facette internationalement respectée de l'identité canadienne (Reid et Burns, 1992). Que l'on mette ce consensus sur le compte d'une manipulation médiatique réussie ou de l'attrait pour les nouveaux « ismes », il semblerait que les attitudes de la population donnent désormais quelques raisons d'être optimiste. Le rêve national canadien, autrefois incarné dans un chemin de fer reliant l'est à l'ouest, se veut aujourd'hui une aspiration à l'égalité et au respect mutuel de gens venus des quatre coins du globe. Si les moments souvent pénibles qui ont marqué la transition vers le pluriculturalisme ont eu pour effet d'engendrer une vision d'une telle puissance et d'une telle ampleur, alors il nous faut applaudir aux premiers pas chancelants d'une nouvelle venue — la Finlande — dans la marche vers l'internationalisation. Cette transition, qui passe par une refonte des identités individuelle et nationale finlandaises, sera sûrement aussi délicate — et causera, semble-t-il, les mêmes dissensions — que son équivalent canadien, le passage au pluriculturalisme à part entière. La proposition de programme que j'ai esquissée ci-dessus, et que McCarthy taxerait certainement de « naïvement possibiliste » (1990, p. 12), contribuera, je l'espère, à rendre cette transition plus rapide, plus supportable et plus sincère.

## Notes

1. Je tiens à remercier Mme June Beynon, de la Faculté de pédagogie de la Simon Fraser University (Canada), pour les précieux conseils et observations qu'elle m'a prodigués au cours de la rédaction du présent article.
2. ICONS (International Communication and Negotiation Simulation) est une simulation informatique multisites organisée par le Département des sciences politiques de l'Université du Maryland. Les étudiants de quelque vingt-cinq universités de jusqu'à quinze pays différents ont recours au courrier électronique et aux conférences en ligne pour examiner et arrêter des politiques touchant à des problèmes d'intérêt mondial selon un scénario devant se dérouler six mois plus tard.

## Références

- Allahwerdi, H. 1979. « L'éducation pour le développement en Finlande : une voie vers le civisme international ». *Perspectives : revue trimestrielle de l'éducation* (Paris), vol. IX, n° 2, p. 222-228.
- Allport, G. 1954. *The nature of prejudice* [La nature du préjugé]. New York, Anchor.
- Bar-Tal, D. 1989. « Delegitimization : the extreme case of stereotyping and prejudice » [Délégitimer : le cas extrême du stéréotype et du préjugé]. Dans : Bar-Tal, D. ; Graumann, C. F. ; Kruglanski, A. W. ; Stroebe, W. (dir. publ.). *Stereotyping and prejudice : changing conceptions* [Stéréotype et préjugé : des notions en évolution]. New York, Springer-Verlag. p. 169-181.
- Buttjes, D. 1981. *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht* [Études d'entités géographiques dans le cadre des cours d'anglais]. Paderborn, Schöningh.
- Byram, M. 1989. *Cultural studies in foreign language education* [Études culturelles sur l'éducation par la langue étrangère]. Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- Byram, M. ; Esarte-Sarries, V. ; Taylor, S. 1990. *Cultural studies and language teaching : a research report* [Études culturelles et enseignement des langues : rapport de recherche]. Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- Centre for International Mobility (CIMO). 1995. *CIMO express*, janvier, p. 4.
- Cummins, J. ; Danesi, M. 1990. *Heritage languages : the development and denial of Canada's linguistic resources* [Les langues du patrimoine : évolution et négation des ressources linguistiques du Canada]. Toronto, Garamond Press/Our Schools-Our Selves Education Foundation.
- Employment and immigration Canada* [Emploi et immigration au Canada]. Ottawa, Ministère de l'emploi et de l'immigration. Diverses années.
- Finlande. Commission nationale de l'éducation. 1994. *Framework curriculum for the comprehensive school* [Programme d'encadrement pour l'école polyvalente]. Helsinki, Valtion painatuskeskus.
- Fleras, A. ; Elliott, J. L. 1992. *Pluriculturalism in Canada* [Pluriculturalisme au Canada]. Scarborough, Nelson Canada.
- Graumann, C. F. ; Wintermantel, M. 1989. « Discriminatory speech acts : a functional approach » [Actes de la parole discriminatoire : approche fonctionnelle]. Dans : Bar-Tal, D. ; Graumann, C. F. ; Kruglanski, A. W. ; Stroebe, W. (dir. publ.). *Stereotyping and prejudice : changing conceptions*. New York, Springer-Verlag. p. 182-204.

- Henry, F. 1993. « Racism in Canada » [Le racisme au Canada]. (Conférence donnée à la Simon Fraser University, Burnaby, Colombie britannique, Canada, 25 novembre, 1993.)
- Hirvi, V. 1994. « Bilingualism — key to internationalism » [Le bilinguisme, clé de l'internationalisme]. Dans : Räsänen, A. ; Marsh, D. (dir. publ.). *Content instruction through a foreign language* [L'enseignement d'un contenu à travers une langue étrangère]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Rapports du Centre d'éducation permanente, Recherches et travaux sur le terrain, 18, p. 3-5.)
- Hughes, G. 1993. « Study visit report and outline of the proposed course 'Presenting Canada in the classroom' » [Rapport d'une visite d'étude et plan d'un cours proposé sur « La présentation du Canada en classe »]. (Rapport inédit présenté comme élément du Programme de perfectionnement des enseignants chargés des études canadiennes.)
- Hunnisett, S. F. ; Pennanen, J. 1991. « Sami, Gypsies, Indians and Immigrants. Finn's attitudes toward minorities and others » [Lapons, Tsiganes, Indiens et immigrants : les attitudes des Finlandais envers les minorités et autres]. *Ethnos* (Stockholm), vol. 56, p. 210-223.
- Illman, M. et al. 1992. *Finnish culture in the studies of teacher education students and in UNESCO friendship school activities* [La culture finlandaise dans les études des étudiants d'école normale et dans les activités de l'école de l'amitié de l'UNESCO]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Département de formation pédagogique, Compte rendu de recherche, n° 48.)
- Kalela, A. 1982. Education for peace and international understanding in Finnish adult education [L'éducation pour la paix et la compréhension internationale dans l'éducation des adultes en Finlande]. *Adult education in Finland* (Helsinki), vol. 19, p. 34-39.
- Kauranne, J. 1991. « Finland — internationalism behind a language barrier » [La Finlande : l'internationalisme derrière une barrière linguistique]. *Life and education in Finland* (Helsinki), vol. 1, p. 6-10.
- Koivukangas, O. 1989. « Foreigners and refugees in Finland » [Étrangers et réfugiés en Finlande]. *Siirtolaisuus-Migration* (Turku), n° 3, p. 2-3.
- Kyllönen, T. 1984. « Internationalism and Finnish higher education » [L'internationalisme dans l'enseignement supérieur finlandais]. *Higher education in Europe* (Bucarest), vol. 9, p. 50-56.
- Kymlicka, W. 1992. *Recent work in citizenship theory* [Travaux récents en matière de théorie de la citoyenneté]. Ottawa, Pluriculturalism and Citizenship Canada.
- Lander, P. S. 1991. « Finnish identity in a changing Europe » [L'identité finlandaise dans une Europe en mutation]. *Ethnos* (Stockholm), vol. 56, p. 242-255.
- LeBlanc, C. ; Courtel, C. ; Trescases, P. 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base : le syllabus culture*. Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Lehtonen, J. 1993. « Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet » [La finlandité : l'image de la Finlande et les défis de l'internationalisation]. Dans : Lehtonen, J. (dir. publ.). *Kulttuurien kohtaaminen* [Rencontre des cultures], p. 7-30. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Publication du Département de communication, n° 9.)
- Lerkanen, M.-K. 1993. *National images and stereotypes : Scandinavian students images of Finland and Finnish students images of Sweden and Norway* [Images et stéréotypes nationaux : images que se forment les étudiants scandinaves de la Finlande et images que se forment les étudiants finlandais de la Suède et de la Norvège]. Jyväskylä,

- Université de Jyväskylä. (Département de formation pédagogique, Compte rendu de recherche, n° 51.)
- Liebkind, K. 1989. The identity of a minority [L'identité d'une minorité]. *Journal of multilingual and pluricultural development* (Clevedon, Royaume-Uni), vol. 10, p. 45-57.
- Liikanen, P. 1991. The teacher's personality and Finnish culture [La personnalité de l'enseignant et la culture finlandaise]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Département de formation pédagogique, Compte rendu de recherche, n° 46.)
- . (dir. publ.). 1993. *Growth towards international understanding. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kansainvälisyyskasvatus — ja Unescon Aspro-projekti 1989-1993*. [Avancées vers la compréhension internationale. L'éducation à vocation internationale et le projet ASPRO au Département de formation pédagogique de l'Université de Jyväskylä, 1989-1993]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Département de formation pédagogique, Compte rendu de recherche, n° 50.)
- McCarthy, C. 1990. *Race and curriculum* [Race et programme d'enseignement]. Basingstoke, Royaume-Uni, The Falmer Press.
- Phillipson, R. 1992. *Linguistic imperialism* [Impérialisme linguistique]. Oxford, Oxford University Press.
- Räsänen, A. ; Marsh, D. (dir. publ.). 1994. *Content instruction through a foreign language. A report on the 1992-1993 TCE programme* [L'enseignement d'un contenu à travers une langue étrangère : rapport sur le programme TCE de 1992-1993]. Jyväskylä, Université de Jyväskylä. (Rapports du Centre d'éducation permanente, Recherches et travaux sur le terrain, n° 18.)
- Reid, A. ; Burns, M. (dir. publ.). 1992. *Canada and the world : an international perspective on Canada and Canadians* [Le Canada et le monde : perspective internationale sur le Canada et les Canadiens]. Winnipeg, Angus Reid Group.
- Risager, K. 1990. « Cultural references in European textbooks : an evaluation of recent tendencies » [Les références culturelles dans les manuels européens : évaluation des tendances récentes]. Dans : Buttjes, D. ; Byram, M. (dir. publ.). *Mediating languages and cultures* [Langues et cultures médiatrices]. Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- Seelye, H. N. 1984. *Teaching culture* [Enseigner la culture]. Lincolnwood, Illinois, National Textbook Co.
- Toukomaa, P. ; Skuttnab-Kangas, T. 1987. « Education of Finnish immigrants in Swedish schools : den sverigefinska skolfragen » [L'éducation des immigrants finlandais dans les écoles suédoises : questions scolaires suédo-finlandaises]. *Nordisk-Psykologi* (Copenhague), vol. 39, p. 301-302.
- Yearbook of Nordic statistics* [Annuaire des statistiques des pays nordiques]. Copenhague, Conseil des ministres des pays nordiques. Diverses années.

---

# OBJECTIFS DE RÉSULTATS ET ÉQUITÉ

---

## DE FINANCEMENT DANS LE SYSTÈME

---

### D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

---

#### DU ZIMBABWE : LE CAS DE HARARE

---

*Glyn Edwards et John Fisher*

---

#### Introduction

Depuis une dizaine d'années environ, le système d'éducation a accompli au Zimbabwe de grands progrès. Après l'indépendance, en 1980, le gouvernement constitué par la Zimbabwe African National Union (ZANU) a agi avec rapidité et détermination pour atteindre deux objectifs majeurs : dispenser un enseignement primaire universel et offrir un enseignement secondaire à tous les élèves remplis-

---

*Glyn Edwards (Australie)*

Actuellement assistant en sciences économiques à la Faculté d'économie et des finances de l'Université technologique du Queensland. A exercé précédemment aux Universités de Nouvelle-Angleterre, de Macquarie et de Deakin, en Australie. L'intérêt qu'il porte à l'éducation au Zimbabwe est né à une époque où il y enseignait, après l'indépendance de ce pays en 1980. Depuis son retour en Australie, il s'est spécialisé dans la recherche concernant l'économie de l'éducation au Zimbabwe, dont les résultats ont été exposés dans nombre de revues internationales. Parmi ses autres intérêts de recherche, relevons l'économie du crime et de sa réparation, ainsi que l'éducation surveillée. Il a cosigné de nombreux articles concernant le Zimbabwe, dont le récent (avec John Fisher) « Effective and ineffective secondary schools in Zimbabwe : a preliminary study » [Les écoles secondaires efficaces et inefficaces du Zimbabwe : étude préliminaire], à paraître dans *International studies in educational administration*.

*John R. Fisher (United Kingdom)*

Doctorat de l'Université de Hull, au Royaume-Uni. Actuellement maître assistant au Département des sciences économiques de l'Université de Newcastle, en Nouvelle-Galles du Sud. Il s'intéresse principalement, en matière de recherche, à la croissance économique à long terme et au développement socio-économique en Australie rurale. Ses articles sur ces sujets paraissent dans des revues australiennes telles que *Methodus* et *Aust Vet J*, qui publiait récemment (1995) « Pastoral development and the veterinary profession in Australia » [Le développement pastoral et la profession vétérinaire en Australie].



sant les conditions requises. La réalisation progressive de ces objectifs a été en soi un grand succès, mais la période agitée des années 80 ayant pris fin, on devrait désormais pouvoir dresser un bilan plus complet des résultats obtenus et des améliorations qui restent nécessaires. À vrai dire, nous voudrions montrer ici que le moment est venu de modifier en partie le système des écoles secondaires pour mieux réaliser l'un des objectifs fondamentaux du gouvernement zimbabwéen qui est l'équité dans l'offre d'éducation.

Nous allons démontrer que la répartition actuelle des ressources allouées à l'éducation par l'État perpétue certaines injustices entre les écoles et, par suite, entre les enfants scolarisés à Harare. Les autorités sont conscientes du problème et elles ont adopté ces dernières années diverses mesures pour y remédier. Il est évident cependant que celles-ci n'ont qu'un effet marginal ; elles ne s'attaquent pas directement à la cause principale des injustices. Nous déterminerons cette cause de manière à indiquer sur quelle base des mesures devraient être prises : une redistribution des crédits alloués à l'enseignement secondaire qui permettrait de faire des progrès notables en matière d'équité et même d'efficacité.

Nous donnerons d'abord un bref aperçu de la région de Harare et des types d'écoles caractéristiques qu'on y trouve, puis nous exposerons certains aspects pertinents des divers types d'écoles. Ces données sont en effet indispensables pour aborder la question principale qui nous intéresse, à savoir comment élaborer une formule visant à rendre plus équitable la répartition des fonds publics entre les écoles de Harare. Nous examinerons ensuite les incidences, pour les divers types d'écoles, de la redistribution proposée des ressources, en nous plaçant dans le cadre plus large du débat sur le financement de l'enseignement. Enfin, nous passerons en revue les avantages que l'on peut attendre de cette réforme du financement.

## **La région étudiée**

Le système d'enseignement secondaire de Harare, capitale du Zimbabwe, n'est guère représentatif de l'ensemble du pays. Harare en est le centre industriel et commercial, ainsi qu'un centre de service pour les régions agricoles avoisinantes. Il y a néanmoins un certain nombre de raisons qui justifient son choix pour la présente étude.

En 1992, Harare regroupait 14,2 % de la population totale du Zimbabwe, ce qui représente une proportion notable de cette population, et la région est celle sur laquelle on dispose des données les plus complètes. La concentration des habitants facilite la collecte des données et en accroît la fiabilité, encore que la présence d'une main-d'œuvre migrante et itinérante fausse l'échantillon. C'est ainsi que la taille moyenne des ménages à Harare est légèrement supérieure à quatre personnes, chiffre inférieur à la moyenne nationale de 4,8 (Zimbabwe Central Statistical Office, 1992). En limitant notre étude à Harare, nous pouvions aussi lever plus facilement certaines des ambiguïtés que comporte la classification officielle des types d'écoles que si nous avions utilisé des données concernant l'ensemble du

Zimbabwe. Le système d'enseignement secondaire à Harare fournit des exemples d'injustice aussi flagrants que dans n'importe quelle autre région du Zimbabwe.

En outre, le Ministère de l'éducation du Zimbabwe exerce un contrôle plus direct sur les écoles dans la capitale que dans le reste du pays. Ce facteur, joint à la concentration relative de la population, faciliterait l'application du type de mesures que nous préconisons et en réduirait le coût.

## Les types d'écoles

Les données utilisées nous ont été aimablement fournies par le Ministère de l'éducation et de la culture à Harare. Les divergences entre nos données globales et les chiffres officiels du ministère s'expliquent en grande partie par le statut particulier de certaines écoles. Les données se rapportent à 1991 et concernent toutes les écoles, sauf celles de création récente qui ne présentaient pas certaines caractéristiques pertinentes pour notre étude, la plus notable étant la présence d'élèves actuellement au niveau du brevet d'enseignement général, le General Certificate of Education, ou GCE, niveau « 0 » (ordinaire).

Le système d'enseignement secondaire du Zimbabwe comprend cinq types d'écoles, qu'on trouve tous à Harare. En application du système d'enseignement unifié, l'État verse aux enseignants un traitement calculé sur la base d'un taux d'encadrement approuvé, qui était approximativement de vingt-huit élèves par enseignant en 1991. Pour les autres aspects, les cinq types d'écoles peuvent se diviser, en gros, en deux catégories selon les modalités d'allocation des crédits. La première catégorie comprend trois types d'écoles où les dépenses fixes et variables autres que les traitements des enseignants étaient ou sont couvertes par les écoles elles-mêmes ou par les parents. Les deux types d'écoles formant la seconde catégorie bénéficient d'un financement direct plus élevé. L'État y prend à sa charge une part appréciable de leurs dépenses. Ces derniers établissements dominent le système secondaire à Harare, avec cinquante et une écoles sur soixante-douze et 85,8 % de tous les élèves inscrits dans le secondaire.

Il convient également de noter que vingt des cinquante-deux écoles de Harare sont des internats et que généralement les établissements sont de taille importante, avec un effectif moyen de 1 325,9 élèves par école. Les élèves de tous les types d'écoles se présentent aux épreuves du GCE, niveau « 0 ». Fait intéressant et qui accroît la valeur de l'analyse comparée que nous avons essayé de faire ci-après, la proportion des élèves de troisième et quatrième année qui se présentent à l'examen dans cinq matières est sensiblement la même dans tous les types d'écoles. C'est ce que font presque tous les élèves qui achèvent leur quatrième année. Les autres caractéristiques propres à chaque type d'école sont exposées ci-après.

### LES ÉCOLES LOCALES (« COUNCIL SCHOOLS »)

Le faible nombre des écoles publiques à Harare, et donc dans notre étude, constitue le contraste le plus frappant avec le Zimbabwe dans son ensemble. Ces écoles

ont été le principal moteur de la croissance pendant la phase d'expansion rapide du système éducatif après 1980 ; pour plus de 75 %, l'accroissement des inscriptions dans les écoles secondaires entre 1983 et 1987 a été imputable à des établissements ne relevant pas de l'État, dont une forte proportion d'écoles locales (Edwards et Tisdell, 1992). Les écoles locales sont construites en grande partie aux frais et sous l'égide d'organismes locaux qui ne font pas nécessairement partie de l'administration locale ou régionale.

En 1991, il y avait à Harare douze écoles locales accueillant au total sept mille quatre cent vingt élèves, soit 7,8 % du nombre total des élèves de l'enseignement secondaire. Huit écoles présentaient toutes les caractéristiques des écoles locales qu'on trouve dans tout le Zimbabwe (faibles taux de réussite, faibles traitements des enseignants, absence d'internat, etc.), mais les quatre autres étaient nettement atypiques. Le fait que les données officielles les placent dans la catégorie des écoles locales semble être une erreur ou paraît refléter les ambiguïtés du statut de ces établissements qui ne sont pas directement financés par l'État.

Il est inhabituel que trois de ces écoles sur les quatre soient des internats. Deux d'entre elles étaient les établissements privés les plus cotés de Harare avant l'indépendance et elles ont conservé leur caractère élitaire. Homogènes ou multiraciales, attirant des élèves de toutes les régions du Zimbabwe, ainsi que de certains États voisins, elles peuvent continuer à exiger un niveau d'entrée et des droits de scolarité élevés. Les trois internats (ainsi qu'un autre établissement) ont bénéficié d'un financement public beaucoup plus important que celui qui est habituellement accordé aux écoles locales, aspect sur la signification duquel nous reviendrons plus loin.

#### LES ÉCOLES PRIVÉES ( « TRUST SCHOOLS » )

Les « trust schools » sont des établissements privés créés dans le cadre des mesures prises après l'indépendance. Elles présentent les mêmes caractéristiques essentielles que les quatre écoles élitaires classées comme écoles locales. Ce sont aussi des établissements très fermés et fort coûteux.

En 1991, trois des quatre écoles privées de Harare acceptaient des internes. Elles comptaient deux mille cent quatre-vingt-quatre élèves, soit à peu près 2,3 % des inscriptions totales de la province (chiffre inférieur à la proportion des inscriptions dans les écoles privées par rapport à l'effectif total de l'enseignement secondaire au Zimbabwe). Une proportion élevée des élèves des écoles privées préparent le GCE niveau « A » (avancé). Comme dans toutes les écoles, l'État prend à sa charge le traitement des enseignants sur la base du taux d'encadrement de vingt-huit pour un. Cependant, comme dans les écoles élitaires et comme l'indique le tableau 1, le nombre d'élèves par enseignant est relativement plus faible dans ce type d'école que dans les autres établissements du système éducatif. Cela montre clairement que les écoles privées élitaires sont en mesure d'employer un personnel supplémentaire grâce aux revenus que leur procurent les droits de scolarité. En outre, les écoles privées recevaient en 1991 une subvention de 15 dollars Z par élève.

## LES ÉCOLES DES MISSIONS ( « MISSION SCHOOLS » )

Ces écoles sont les établissements traditionnels les plus anciens du Zimbabwe ; une grande partie de l'élite politique actuelle a été formée dans les écoles des missions. Ces écoles sont dirigées par des organismes bénévoles, qui sont principalement des missions chrétiennes. Comme pour les autres écoles, l'État rémunère les enseignants et verse une petite subvention par élève. Lorsqu'elles disposent de sources de revenu suffisantes, certaines écoles des missions peuvent employer un plus grand nombre d'enseignants que celui qui est officiellement fixé. Ces écoles bénéficient aussi de la tradition des missions. Bien que les Européens appartenant à des ordres religieux soient devenus moins nombreux, ils ont été remplacés (du moins en partie) par des Africains qui offrent leurs services avec le même altruisme.

En 1991, les cinq écoles de missions de Harare accueillaient au total trois mille neuf cent vingt-six élèves, soit 4,1 % de l'effectif total de l'enseignement secondaire de la province. Trois des cinq écoles étaient des internats, mais il convient de noter que, grâce aux contributions non rémunérées que fournissent le personnel comme les élèves, les frais d'internat sont nettement plus bas que dans les écoles élitaires ou privées.

## LES ÉCOLES PUBLIQUES DU GROUPE A ( « GOVERNMENT GROUP A SCHOOLS » )

Ces écoles, gérées par l'État, ont été léguées par le régime blanc et sont généralement situées dans les banlieues les moins surpeuplées. Bien que le nombre de leurs élèves ait considérablement augmenté après l'indépendance, les écoles du groupe A ont conservé leur caractère élitair et dispensent un enseignement jusqu'au niveau « A ». Bien que les élèves doivent des frais de scolarité de 200 dollars Z environ, l'État prend à sa charge toutes les dépenses d'entretien en plus du traitement des enseignants.

En 1991, il y avait à Harare dix-sept écoles du groupe A, accueillant au total dix-huit mille huit cent quatorze élèves, soit 19,7 % du nombre des élèves de l'enseignement secondaire de la province, proportion beaucoup plus élevée que dans les autres régions du Zimbabwe. Onze des dix-sept écoles étaient des internats admettant les élèves prometteurs au niveau supérieur.

## LES ÉCOLES PUBLIQUES DU GROUPE B ( « GOVERNMENT GROUP B SCHOOLS » )

Ces établissements, qui ont permis l'expansion de l'enseignement secondaire à Harare après l'indépendance, sont situés dans des banlieues très peuplées comme Mbare et Chitungwiza. Ils ont par rapport aux écoles locales l'avantage d'être construits et entretenus aux frais de l'État.

En 1991, soixante-trois mille cent vingt-trois élèves étaient inscrits dans des écoles du groupe B. Avec près des deux tiers des élèves de l'enseignement secondaire dans la province, les écoles du groupe B occupent à Harare une place domi-

TABLEAU 1. Caractéristiques des écoles secondaires, par type d'établissement, Harare 1991

| Type d'établissement  | Écoles locales | Écoles privées | Écoles de mission | Écoles du groupe A | Écoles du groupe B |
|---|----------------|----------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Nombre d'écoles   | 12             | 4              | 5                 | 17                 | 34                 |
| Nombre d'élèves   | 7 420          | 2 184          | 3 926             | 8 814              | 36 123             |
| Pourcentage d'élèves dans chaque type d'établissement                                 | 7,8            | 2,3            | 4,1               | 19,7               | 66,1               |
| Nombre estimatif d'élèves par enseignant  | 30,7           | 13,4           | 24,4              | 25,5               | 28,2               |
| Pourcentage d'élèves ayant obtenu le CGE niveau « 0 » dans cinq matières ou davantage | 30,8           | 84,4           | 53,9              | 26,8               | 13,8               |
| Traitement moyen d'enseignant (en dollars Z)  | 11 764,20      | 23 285,50      | 17 711,70         | 27 864,40          | 14 709,20          |
| Dépenses moyennes par élève (en dollars Z)  | 582,40         | 806,80         | 705,20            | 1 124,70           | 609,30             |
| Dépenses de l'État en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement              | 6,3            | 2,6            | 4,0               | 30,9               | 59,2               |
| Traitements des enseignants en pourcentage des dépenses totales de fonctionnement     | 97,3           | 98,2           | 97,9              | 90,2               | 86,3               |

Source : Ministère de l'éducation et de la culture.

nante sans équivalent ailleurs au Zimbabwe. En règle générale, elles sont très grandes, avec un effectif moyen de 1 856,5 élèves par école. Beaucoup de ces écoles ont plus de deux mille élèves et elles ont encore recours au dédoublement des classes introduit pendant la phase d'expansion rapide qui a suivi l'indépendance. Peu d'élèves atteignent un niveau suffisant pour se présenter à l'examen du niveau « A » et aucun élève d'une école du groupe B n'atteint normalement ce niveau. Bien que les écoles du groupe B se distinguent par leur financement et leur taille des écoles locales qui dominent l'ensemble du système éducatif zimbabwéen, elles connaissent en grande partie les mêmes problèmes.

Le tableau 1 fournit une comparaison par type d'établissement de certaines des caractéristiques principales des écoles secondaires de Harare.

Malgré l'hétérogénéité des établissements placés dans la catégorie des écoles locales, un certain nombre de traits se dégagent clairement du tableau 1. La supériorité des écoles privées en matière de résultats scolaires est flagrante, la proportion des élèves passant avec succès cinq examens du niveau « 0 » étant beaucoup plus élevée que dans n'importe quel autre type d'établissement. Les raisons de leur succès sont évidentes. Le nombre d'élèves par enseignant y est bien plus faible que partout ailleurs. En outre, si les traitements moyens des enseignants sont plus faibles que dans les écoles du groupe A, ils sont nettement plus élevés que dans les autres types d'établissements. Enfin, bien qu'en l'occurrence l'écart soit moins marqué, elles bénéficient d'un niveau moyen de dépenses de l'État par élève plus élevé que toutes les autres écoles, sauf celles du groupe A.

Le tableau 1 met également en lumière une disparité majeure entre les différents types d'écoles du secteur public. En effet, si notre étude portait avant tout sur

l'efficacité relative, ce serait les résultats des écoles du groupe A qui devraient faire l'objet des principales critiques. Alors que la rémunération moyenne des enseignants y est beaucoup plus élevée et qu'elles bénéficient d'une allocation moyenne de l'État par élève sensiblement supérieure, les résultats obtenus au niveau « 0 » du GCE sont relativement mauvais. Les écoles du groupe A accueillent 19,7 % de tous les élèves de Harare, mais elles reçoivent 30,9 % du montant total des crédits accordés par l'État. À l'inverse, celles du groupe B reçoivent 56,2 % des crédits pour 66,1 % des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire. Le traitement de faveur dont bénéficient les écoles du groupe A s'explique en partie par le fait qu'elles ont le monopole des études sanctionnées par le niveau « A » dans le secteur public. Les cours y sont assurés par des enseignants plus qualifiés et mieux payés. Cela étant, la disparité des allocations de crédits dans le secteur public donne encore plus de poids à la thèse que nous voulons soutenir.

Notre préoccupation première est l'équité. De ce point de vue, les problèmes des écoles publiques du groupe B, qui forment une majorité substantielle de l'échantillon, sautent aux yeux dans le tableau 1. Le taux de réussite au niveau « 0 » atteint moins de la moitié de celui de n'importe quel autre type d'école. Le nombre d'élèves par classe est élevé et les traitements moyens des enseignants sont relativement faibles (il est à noter toutefois que les écoles locales, à l'exception des quatre établissements élitaires, sont encore plus mal loties sur ces deux plans). Enfin, la contribution de l'État par élève y est plus faible que pour tous les autres types d'établissements, sauf les écoles locales.

Un examen attentif des deux types d'établissements que sont les écoles privées et les écoles du groupe B fait clairement apparaître le rapport existant entre un financement convenable et de bons résultats. À l'évidence, les quatre écoles privées de Harare sont riches et elles peuvent compter sur d'autres ressources pour compléter les sommes allouées par l'État. Cela confirme l'observation directe et les conclusions d'autres études. L'une de celles-ci a calculé que les écoles privées dépensent à peu près quatre fois plus par élève que les écoles de n'importe quel autre type (Dorsey, Matshazi et Nyagura, 1991, p. 137). Le fait que l'État s'engage à payer les traitements des enseignants accentue la tendance naturelle des maîtres les plus expérimentés et les mieux qualifiés à s'orienter vers les écoles les plus prospères.

Les écoles du groupe B, en revanche, accueillent les enfants les plus défavorisés de la population urbaine de Harare. Les contributions des parents sont extrêmement limitées. Dans les écoles du groupe B, les classes sont beaucoup plus chargées et l'enseignement est donné par des maîtres relativement peu qualifiés et inexpérimentés. Toutefois, malgré les différences importantes d'accès au financement privé, l'État apporte un soutien par élève nettement plus généreux aux écoles privées.

Cette comparaison, à laquelle il faut ajouter le déséquilibre du financement entre les écoles du groupe A et celles du groupe B, fournit l'illustration la plus évidente de l'injustice qui caractérise le système d'enseignement secondaire à Harare. Cette injustice était tellement flagrante que le gouvernement a déjà pris des

mesures pour y remédier, en modulant notamment le montant des subventions versées aux écoles ne relevant pas du secteur public selon le type d'établissement. Étant les plus défavorisées, les écoles locales reçoivent les versements les plus importants, suivies par les écoles des missions et, enfin, par les écoles privées. Cependant, il est évident que cette mesure contribue fort peu à réduire l'injustice. Le montant des subventions (de l'ordre de 15 dollars Z) est faible en valeur absolue et par rapport au montant total des sommes que l'État verse aux écoles. C'est le niveau de la rémunération des enseignants qui est le facteur déterminant de l'assistance par élève que l'État accorde aux divers types d'écoles. En outre, la variation selon le type d'école ne tient pas compte des disparités à l'intérieur de chaque catégorie ; c'est ainsi que les écoles de l'élite reçoivent autant de subsides que les écoles locales les plus pauvres.

La véritable raison de l'injustice du financement tient donc au fait que le gouvernement s'engage à prendre à sa charge le traitement des enseignants alors qu'il existe de grandes disparités dans les qualifications et l'expérience de ceux-ci selon les écoles. Il est évident que, pour rendre le système vraiment plus équitable, il ne suffira pas d'apporter des ajustements mineurs (ou même majeurs) aux subventions (bien qu'une aide de ce type demeure nécessaire en raison du délabrement des installations dans les écoles du groupe B et les écoles locales). La solution que nous proposons ici consiste à considérer les taux d'échec aux examens comme un indicateur du handicap des écoles et d'utiliser cet indicateur, au moins temporairement, pour le calcul de la contribution de l'État au financement du traitement des enseignants dans chaque école.

La nature du rapport entre les dépenses d'éducation et les résultats scolaires, considérés globalement, n'apparaît pas clairement. Dans le monde industrialisé, on s'interroge depuis quelque temps sur l'opportunité de consacrer des ressources toujours plus importantes à l'éducation. Ainsi, dans leur méta-analyse des recherches sur les dépenses d'éducation et les performances des élèves, Childs et Shakeshaft ont émis l'hypothèse que, aux États-Unis, le rapport entre ces deux variables est de moins en moins marqué. Néanmoins, ils observent aussi que « sur les quarante-cinq études importantes consacrées à cette question qui ont été analysées [...] dix-neuf ne relevaient aucun rapport, quatorze concluaient à un rapport positif et douze faisaient état d'un rapport positif dans certaines conditions » (Childs et Shakeshaft, 1986, p. 250).

Dans l'exemple américain, il nous semble très probable que des augmentations des dépenses d'éducation n'entraîneront pas nécessairement des augmentations correspondantes des réussites scolaires. Dans les pays riches, il existe un seuil au-delà duquel les avantages qu'on peut attendre d'un accroissement des dépenses d'éducation diminuent rapidement, ou même deviennent négatifs. Toutefois, cela est vraisemblablement moins vrai dans les pays en développement où le niveau du financement est beaucoup plus bas. Les données concernant Harare présentées dans le tableau 1 corroborent les conclusions d'études comme celles que citent Childs et Shakeshaft (voir aussi Colclough, 1990, et Nyagura, 1991), selon les-

quelles il existe un rapport positif dans des situations de ce genre. Notre proposition repose sur ce postulat.

L'idée que nous avançons ici est que les mauvaises performances des écoles de Harare sont liées au niveau du financement et qu'une redistribution de celui-ci contribuerait au moins en partie à remédier à certains désavantages intrinsèques, tels que la situation socio-économique des élèves, le délabrement ou l'insuffisance des installations et le manque de formation ou d'expérience de la majorité des enseignants. Nous proposons de moduler le financement en fonction des performances relatives mesurées par les taux de réussite aux épreuves du niveau « 0 » figurant dans le tableau 1. Pour calculer le plus efficacement possible des performances qui varient dans chaque catégorie d'établissement, nous proposons ci-après une méthode fondée sur une désagrégation au niveau de chaque école.

## Méthodologie

Les résultats aux examens du niveau « 0 » permettent d'établir un « indice de désavantage ». Les résultats obtenus par les écoles sont considérés comme inférieurs ou supérieurs par rapport à un indicateur donné qui, en l'occurrence, est le résultat moyen régional. Ainsi, les écoles apparaissant comme ayant des résultats inférieurs (*écoles défavorisées*) se verront attribuer un surcroît de ressources en fonction de leur degré d'infériorité. Inversement, les écoles ayant obtenu des résultats supérieurs (*écoles favorisées*) perdront une partie de leur financement sur la base du même calcul. La formule qui servira à déterminer le financement alloué par l'État à une école pendant l'année en cours dépendra du rapport entre le taux de réussite à l'examen de l'année précédente et le taux de réussite moyen pour l'année considérée. En l'occurrence, on calcule comme suit :

$$\text{Indice} = \frac{\text{taux de réussite moyen national 1991}}{\text{taux de réussite de l'école 1991}}$$

On applique ensuite cet indice au financement par élève pour 1991, afin de déterminer le financement par élève pour 1992 :

$$\text{Financement par élève pour 1992} = \text{financement par élève pour 1991} \times \text{indice}.$$

Pour obtenir le financement total à allouer à l'école, on multiplie le chiffre par élève par le nombre des élèves inscrits à l'école pour 1992 :

$$\text{Financement total pour 1992} = \text{financement par élève pour 1992} \times \text{inscriptions pour 1992}.$$

Le tableau 2 présente les résultats obtenus en appliquant cette formule aux divers types d'écoles. On a supposé que les inscriptions n'avaient pas varié et que les dépenses de l'État ne subissaient pas de modification due à l'inflation. Une école locale a été omise de la liste initiale. Elle est classée comme école spéciale et son taux de réussite aux examens du GCE niveau « 0 » de 1991 était égal à zéro. Les calculs ont été faits école par école, mais les résultats sont présentés par type d'établissement.



TABLEAU 2. Variations du financement accordé par l'État aux écoles secondaires de Harare sur la base de la formule proposée, 1991-1992 (en dollars Z)

| Type d'école        | Financement total 1991 | Financement par élève 1991 | Financement total 1992 | Financement par élève 1992 | Diminution ou augmentation | Diminution ou augmentation par élève |
|---------------------|------------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Écoles locales      | 4 124 136,5            | 560,6                      | 5 467 374,1            | 743,3                      | 1 343 237,6                | +182,7                               |
| Écoles privées      | 2 768 773              | 705,2                      | 1 771 719,2            | 451,3                      | -997 053,8                 | -253,9                               |
| Écoles des missions | 1 779 174,4            | 814,6                      | 416 469,7              | 190,7                      | -1 362 705                 | -623,9                               |
| Écoles du groupe A  | 21 129 484             | 1 123,1                    | 16 471 773             | 875,5                      | -4 657 711                 | -247,6                               |
| Écoles du groupe B  | 38 089 825             | 603,4                      | 62 662 162             | 992,7                      | 24 572 337                 | +389,3                               |
| Total               | 67 891 393             |                            | 86 789 498             |                            | 1 889 815                  |                                      |

Source : Zimbabwe. Données du Ministère de l'éducation et de la culture. Ces chiffres peuvent différer légèrement de ceux du tableau 1 parce qu'ils ont été arrondis et qu'une école a été omise.

En raison de la forte proportion d'écoles défavorisées à Harare, l'application de cette formule se traduirait par une augmentation du financement total atteignant près de 19 millions de dollars Z, soit 27,8 % de l'allocation de 1991. C'est un chiffre élevé et, bien que souhaitable en soi, il est probablement inacceptable pour un gouvernement qui doit faire face à de graves contraintes budgétaires (*Africa south of the Sahara*, 1993). On peut cependant faire deux remarques à ce propos. D'une part, des augmentations annuelles de l'ordre de 20 % n'ont pas été rares ces dernières années ; du fait de l'inflation, cela signifierait que l'augmentation réelle de l'allocation totale serait faible (mais signifierait aussi que les avantages pour les écoles défavorisées seraient réduits d'autant). D'autre part, la formule ne doit pas nécessairement être appliquée de façon rigide ou intégrale. Elle se veut avant tout indicative pour montrer comment on pourrait introduire plus d'équité dans la répartition du financement public.

Comme on peut le voir dans le tableau 3, les principaux changements pour chaque type d'établissement consisteraient à accorder aux écoles publiques un financement à peu près proportionnel à leur part du total des inscriptions, tandis que les écoles des missions et les écoles privées recevraient désormais des subventions nettement inférieures à la proportion de leurs effectifs. Quant aux écoles précédemment défavorisées, elles bénéficieraient dorénavant d'un traitement de faveur. En outre, ces chiffres globaux masquent des variations importantes dans les ressources propres des établissements et il reste à déterminer, à un niveau de désagrégation plus poussé, ce que les modifications du financement dues à la formule signifieraient pour les divers types d'établissement.

TABLEAU 3. Part des ressources financières et des effectifs par type d'école, 1991-1992 (en dollars Z)

| Type d'école       | Pourcentage des effectifs | Pourcentage des ressources 1991 | Pourcentage des ressources 1992 |
|--------------------|---------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Écoles locales     | 7,8                       | 6,3                             | 6,3                             |
| École des missions | 4,1                       | 4,0                             | 2,0                             |
| Écoles privées     | 2,3                       | 2,6                             | 0,5                             |
| Écoles du groupe A | 19,7                      | 30,9                            | 19,0                            |
| Écoles du groupe B | 66,1                      | 56,2                            | 72,2                            |

Source : Tableau 1 et tableau 2.

## LES ÉCOLES LOCALES

Les subventions par élève dans ce groupe varieraient désormais entre 138,50 dollars Z et un maximum de 1 604,20 dollars Z. Comme le montre le tableau 2, les écoles locales recevraient en moyenne 743,30 dollars Z par an et par élève. Malgré une progression globale du financement des écoles locales, les quatre écoles élitaires verraient, comme il est naturel, leurs allocations diminuer. Le statut atypique de ces écoles ne serait plus pris en compte dans la nouvelle formule. Une école élitaires perdrait 766,10 dollars Z par élève ; inversement, une école locale typique gagnerait 1 011,40 dollars Z.

## LES ÉCOLES DES MISSIONS

Avec le nouveau système, les écoles des missions devraient accepter une réduction de 36 % de leur allocation. Sur les cinq écoles de ce groupe, l'une verrait sa subvention par élève augmenter de 252,10 dollars Z, tandis que les autres subiraient une perte par élève allant de 275,40 à 656 dollars Z. La perte moyenne par élève serait de 253,90 dollars Z, le montant des allocations par élève s'échelonnant de 130,50 à 879,50 dollars Z.

Les fortes pertes que subiraient les écoles des missions, en valeur absolue et proportionnellement (de 4 % à 2 % des dépenses totales), illustrent une faiblesse potentielle de la formule proposée. Les écoles des missions sont très avantagées par rapport à la plupart des écoles du groupe B et des écoles locales pour ce qui est du nombre d'élèves par classe et de la qualité des enseignants. Il n'empêche, par comparaison avec les autres types d'écoles, leurs résultats assez bons aux examens du niveau « 0 » les pénaliseraient considérablement. De plus, ces écoles auraient peut-être du mal à trouver un financement privé pour remplacer le financement public qu'elles perdraient. Il y aurait lieu de surveiller de près leur situation.

## LES ÉCOLES PRIVÉES

Ces écoles seraient celles qui perdraient le plus avec le nouveau système de financement puisqu'elles percevraient 76,6 % de moins qu'en 1991. Elles ne conserveraient, dans les chiffres pour 1992, qu'une fraction minuscule (0,5 %) du financement total. Toutes les écoles privées souffriraient des coupures opérées dans le financement, avec des pertes de 398,50 à 898,10 dollars Z par élève. L'allocation moyenne s'établirait à 190,70 dollars Z par élève. Cependant, ce sont probablement les écoles de ce groupe qui sont le mieux à même de trouver des sources de financement pour remplacer l'aide publique.

## LES ÉCOLES PUBLIQUES DU GROUPE A

La situation financière des écoles de ce groupe est presque aussi variée que celle des écoles locales. En moyenne, leur financement baisserait considérablement ; en effet, bien que leurs résultats aux examens du niveau « 0 » soient médiocres par

rapport au montant relativement généreux des ressources qui leur sont attribuées par l'État, ces résultats sont malgré tout bien meilleurs que ceux des écoles du groupe B. Treize des écoles en question subiraient une réduction de leur subvention par élève allant de 116 dollars Z à 667,40 dollars Z. En moyenne, les écoles du groupe A perdraient 247,60 dollars Z par élève, ce qui rapprocherait leur part dans le financement total alloué aux écoles de Harare de leur part dans la population scolaire totale.

Bien que leur situation soit moins nette que celle des écoles privées, il semble (étant donné leur implantation) que les écoles du groupe A seraient probablement mieux à même que les écoles du groupe B de faire face à une réduction du financement public. Le fait qu'elles donnent des cours pour le niveau « A » pourrait soulever un problème, mais à part cela la redistribution des fonds dans ce groupe serait conforme à l'équité. Comme le montre le tableau 1, la part du budget allouée aux traitements des enseignants dans ces écoles est très élevée.

#### LES ÉCOLES PUBLIQUES DU GROUPE B

Fait surprenant, cinq de ces écoles obtiennent des résultats suffisamment bons à l'examen du niveau « 0 » pour justifier une réduction de leurs ressources. Ces pertes seraient pour la plupart mineures : 17,40 dollars par élève dans un cas ; toutefois, une école perdrait 354 dollars Z par élève. La plupart des écoles du groupe B bénéficieraient de fortes augmentations de leurs subventions, la plus importante atteignant 1 329,80 dollars Z par élève. La subvention par élève la plus faible serait de 429,20 dollars Z et la plus élevée de 1 869,60 dollars Z. La subvention moyenne par élève serait de 992,70 dollars Z, soit un gain de 389,30 dollars Z par élève. Les écoles du groupe B recevraient 72,2 % des ressources financières totales allouées aux écoles de Harare, soit un peu plus que la proportion de leurs élèves (66,1 %) par rapport au nombre total des élèves inscrits.

### Analyse

Ces changements dans la répartition du financement, dont certains seraient extrêmement sévères pour telle ou telle école, sont l'élément déterminant de la proposition présentée ici. Le système d'éducation a connu au Zimbabwe une transformation rapide depuis une dizaine d'années. Ce sont de très loin les écoles locales et les écoles du groupe B qui ont enregistré la plus forte augmentation des inscriptions, si bien qu'elles se sont retrouvées avec des ressources insuffisantes et des maîtres n'ayant pas les qualifications requises. Il fut un temps où il suffisait d'avoir obtenu le GCE niveau « 0 » dans deux matières pour pouvoir enseigner. On en exige désormais un minimum de cinq, mais, étant donné le système actuel de prise en charge des traitements par l'État, on court le danger que l'énorme désavantage dont pâtissent les écoles locales et les écoles du groupe B ne devienne un caractère permanent du système secondaire. Notre article présente une proposition modeste destinée à prévenir, et peut-être à corriger, cette tendance.

La formule que nous suggérons ne se veut ni immuable ni définitive ; d'ailleurs, nous pensons que l'un de ses avantages serait la souplesse. Elle peut être appliquée sous différentes formes et conjointement avec d'autres recherches ou mesures visant à atteindre les mêmes objectifs. Ainsi, bien que nos suggestions ne portent que sur Harare, il est évident que la formule peut s'appliquer, sous réserve de disposer des données nécessaires, à d'autres régions ou même au pays tout entier. Elle pourrait même servir de base à une redistribution entre les différents types d'écoles, encore que dans ce cas l'entreprise serait détournée de sa finalité première. Plus constructivement, la formule se prêterait très bien à être utilisée au service d'une action visant à améliorer la qualité de l'enseignement secondaire.

De nombreuses études ont été consacrées aux facteurs qui influent sur les performances scolaires des élèves dans les pays en développement. Après en avoir analysé un certain nombre, Fuller (1986) a souligné l'importance de facteurs tels que la formation des maîtres, les dépenses consacrées à l'achat de matériels pédagogiques, la taille de la bibliothèque de l'école et l'origine sociale des enseignants, ainsi que la dépense par élève. Ces études pourraient fournir une base pour l'élaboration de nouvelles politiques de financement des écoles ou du Ministère de l'éducation et de la culture. Par elle-même, la formule ne détermine pas la façon dont chaque école utiliserait le financement qui lui serait alloué en application du nouveau système. Les possibilités d'expérimentation sont très larges.

Cela est vrai au moins en théorie. Dans la pratique, la possibilité d'obtenir des ressources pour l'éducation au Zimbabwe se heurte à des contraintes rigides dues aux difficultés budgétaires et économiques du pays. En raison de ces contraintes, nous estimons que le changement principal consisterait à employer des enseignants plus nombreux ou mieux qualifiés dans les écoles jusqu'alors défavorisées. Cela serait réaliste et serait peut-être aussi la meilleure façon d'utiliser les ressources dans l'intérêt de l'efficacité ainsi que de l'équité, qui était notre souci premier.

À Harare, comme dans tout le Zimbabwe, il est clair que la majorité des écoles secondaires n'ont pas suffisamment de ressources. La répartition actuelle très inéquitable des ressources financières semble particulièrement inacceptable. Avec le système actuel de répartition, il n'est que trop probable que les inégalités s'affirmeront encore. Lutter contre ces injustices irait dans le sens non seulement de l'équité, mais peut-être aussi de l'efficacité, en favorisant une amélioration correspondante des résultats scolaires. Les écoles qui risquent le plus de se heurter au problème des « rendements décroissants » ne sont pas celles du groupe B ni la majorité des écoles locales. Il y a là de très grandes possibilités d'obtenir des rendements croissants si on augmente substantiellement l'investissement. Reste à déterminer d'éventuelles modifications de la formule dans ce contexte.

À l'heure actuelle, la formule se traduirait par une augmentation globale du financement de l'enseignement secondaire. Étant donné les problèmes budgétaires du gouvernement zimbabwéen, cela serait impossible. L'inflation risquerait d'an-

nuler l'effet de toute majoration du financement. Surtout, une objection évidente à la formule est qu'elle apparaît comme pénalisant la réussite. Nous voulons bien reconnaître que ces objections ne sont pas dépourvues de fondement, mais nous ne leur attribuons qu'une valeur marginale. Dans les cas où les écoles obtiennent de bons résultats avec un financement relativement modeste, la formule devrait être modifiée. Une méthode, pleinement efficace dans le cas de cinq écoles du groupe B qui perdraient des ressources si la formule n'était pas modifiée, consisterait à exclure du champ de la réforme les écoles ayant des résultats supérieurs à la moyenne, mais dont les ressources financières ne s'écartent que de 5 à 10 % de la moyenne provinciale. Il pourrait être nécessaire aussi d'introduire quelques modifications pour tenir compte des écoles qui préparent au GCE de niveau « A ». Il est naturellement possible d'appliquer la formule après la deuxième année d'études (sur la base des résultats au GCE dans deux matières), après la quatrième année (sur la base des résultats au GCE de niveau « 0 »), puis de nouveau après la sixième année (sur la base des résultats au GCE de niveau « A »). Le financement pourrait alors être calculé en fonction des performances à chaque niveau.

Enfin, nous voudrions souligner encore que la formule n'est pas destinée à servir de base permanente pour la répartition des allocations. C'est essentiellement un point de départ, pour modifier profondément la répartition des ressources. Si on continuait à appliquer durablement la formule sous sa forme actuelle, on pénaliserait le succès et l'utilisation efficace des ressources. Après la première année du nouveau régime, le financement devrait être réexaminé chaque année, et les écoles n'ayant pas obtenu les résultats attendus (du nouveau financement) pourraient faire l'objet d'une enquête plus poussée. Il existe des moyens variés qui permettraient de remédier aux injustices actuelles qui touchent l'ensemble du système scolaire de Harare. Il nous paraîtrait acceptable que, à terme, d'autres solutions, comme la prise en charge intégrale du traitement des enseignants, puissent devenir préférables. Toutefois, comme moyen de catalyser la réforme, c'est notre formule qui permettrait le mieux de gagner en équité sans compromettre les réalisations actuelles ou entraîner une augmentation indue des sommes que l'État alloue à l'éducation.

## Références et bibliographie

- Africa south of the Sahara* [L'Afrique au sud du Sahara]. 1993. Londres, Europa Publications.
- Childs, T. ; Shakeshaft, S. ; Shakeshaft, C. 1986. « A meta-analysis of research on the relationship between educational expenditures and student achievement » [Méta-analyse de recherche sur la relation entre les dépenses de l'éducation et les résultats des élèves]. *Journal of education finance* (Blacksburg, Virginie), vol. 12, n° 2, p. 249-263.
- Colclough, C. et al. 1990. *Education in Zimbabwe : issues of quantity and quality* [L'éducation au Zimbabwe : questions concernant la quantité et la qualité]. Stockholm, Agence suédoise d'aide au développement international.

- Dorsey, B. J. 1989. « Educational development and reform in Zimbabwe » [Développement et réforme de l'éducation au Zimbabwe]. *Comparative education review* (Chicago), vol. 33, n° 1, p. 40-58.
- Edwards, G. ; Tisdell, C. 1992. « Private versus government schools : race and the development of Zimbabwe's dual educational system » [Écoles privées et écoles publiques : le facteur race et le développement du système d'éducation double du Zimbabwe]. *Scandinavian journal of development alternatives* (Stockholm), vol. 11, n° 3/4, p. 31-49.
- . 1990. « Post-independence trends in education in Zimbabwe » [Tendances de l'après-indépendance en éducation au Zimbabwe]. *The South African journal of economics* (Pretoria, Afrique du Sud), vol. 58, n° 4.
- Fuller, B. 1986. *Raising school quality in developing countries : what investments boost learning ?* [Améliorer la qualité de l'école dans les pays en développement : quels investissements stimulent l'apprentissage ?]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Glass, C. ; Gore, M. ; Smith, M. L. 1979. « Meta-analysis of research on class size and achievement » [Méta-analyse de la recherche sur la taille des classes et leurs résultats]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), n° 1, p. 2-16.
- Hanushek, Eric A. 1986. « The economics of schooling : production and efficiency in public schools » [L'économie de la scolarité : production et efficacité dans les écoles publiques]. *Journal of economic literature* (Nashville, Tennessee), n° 24, septembre, p. 1141-1177.
- Heyneman, S. ; Farrell, J. ; Sepulveda-Stuardo, M. 1981. « Textbooks and achievement in developing countries : what we know » [Manuels et résultats dans les pays en développement : ce que nous savons]. *Journal of curriculum studies* (Basingstoke, Royaume-Uni), vol. 13, n° 3, p. 227-246.
- Monk, D. 1990. *Educational finance : an economic approach* [Les finances de l'éducation : approche économique]. New York, McGraw-Hill.
- Nyagura, L. M. 1991. « A comparative analysis of student achievement by school type in Zimbabwe secondary schools » [Analyse comparée des résultats des élèves par type d'établissement dans les écoles secondaires du Zimbabwe]. *Zimbabwe journal of educational research* (Harare), vol. 3, n° 1, p. 43-61.
- Summers, A. A. ; Wolfe, B. L. 1975. « Which school resources help learning ? Efficiency and equity in Philadelphia public schools » [Quelles ressources de l'école favorisent l'apprentissage ? Efficacité et équité dans les établissements publics de Philadelphie]. *Federal Reserve Bank of Philadelphia business review* (Philadelphie), février, p. 4-25.
- Zimbabwe. Central Statistical Office Census. 1992. *Zimbabwe preliminary report* [Rapport préliminaire sur le Zimbabwe]. Harare, Central Statistical Office.
- Zimbabwe. Ministère de l'éducation et de la culture. Diverses années. *Annual report of the Secretary for Education and Culture* [Rapport annuel du Secrétaire à l'éducation et à la culture]. Harare, Zimbabwe.

---

# **PROFILS D'ÉDUCATEURS**

---

# MALCOLM ADISESHIAH

---

(1910-1994)

---

*Eric Prabhakar*

---

Pendant la période postcoloniale, Adiseshiah défendit avec vigueur une conception plus lucide de l'éducation comme facteur vital du développement socio-économique. Dans les années qui suivirent immédiatement la guerre, estimant non seulement que l'éducation ne recevait pas une part équitable des ressources nationales et de l'aide internationale destinée à la mise en place et au développement d'institutions, mais que les dirigeants des pays nouvellement indépendants faisaient leur la notion superficielle de l'éducation dont ils avaient hérité, il souligna l'importance croissante que l'éducation revêtait pour l'édification d'une nation. Il parlait en économiste et il fut entendu. Il agit sur la pensée des banquiers et de ceux qui fournissaient une aide, comme sur celle des bénéficiaires de cette aide ; il modifia la façon dont était perçu « le rôle de l'homme dans le développement », expression qu'il utilisait souvent et qu'il rendit célèbre. Aussi, pour juger de ce qu'Adiseshiah a apporté à l'éducation, faut-il commencer par les impératifs de la doctrine économique qu'il énonçait lui-même en ces termes :

Bien qu'il soit difficile de le mesurer avec précision, pour les diverses raisons dont nous avons déjà parlé, le bénéfice de l'investissement dans l'éducation n'en est pas moins l'un des plus élevés dans les secteurs public et privé, et je crois personnellement qu'il est le plus élevé de tous<sup>1</sup>.

Les nombreuses générations de penseurs qui s'étaient avant lui intéressés à l'éducation n'en avaient pas expressément étudié les effets sur les questions de pauvreté,

---

*Eric Prabhakar (Inde)*

Ancien athlète olympique et titulaire d'une bourse Rhodes à l'Université d'Oxford. Ancien chef de la Section Asie au Secteur de l'éducation de l'UNESCO. On lui doit *The way to athletic gold : a training manual for Indian athletic excellence* [Le chemin de l'or sportif : manuel d'entraînement pour la haute qualité de l'athlétisme indien], publié en douze langues indiennes, ainsi qu'un roman historique. Membre de la Sports Development Authority du Tamil Nadu. Ancien vice-président de la All India Amateur Athletic Federation.



de privation et d'inégalité. Pour Platon, l'éducation était dispensée à l'élite afin de perpétuer le *statu quo* par la sélection et la stratification. Pour Rousseau, elle était nécessaire à l'affermissement de l'homme contre des institutions sociales corrompues. Dans les sociétés totalitaires, l'éducation avait pour objet d'inspirer le loyalisme envers le parti au pouvoir. Dans les pays capitalistes, elle était dispensée pour perpétuer un ensemble particulier de valeurs, d'attitudes et de croyances favorisant une société ouverte. C'est Adiseshiah, l'économiste, qui proclama que l'éducation jouait un rôle qui transcendait ces paramètres limités et qu'elle constituait un service public déterminant pour l'éradication de la pauvreté et pour la croissance socio-économique. Aux postes de haute responsabilité qu'il occupa à l'UNESCO au cours des années 50 et 60, il se rendit célèbre par sa thèse selon laquelle l'éducation pouvait apporter une contribution décisive au développement socio-économique du tiers monde.

## Une vie bien remplie

Né dans la ville de Vellore, en Inde du Sud, le jeune Malcolm Adiseshiah hérita des qualités intellectuelles de son père, professeur de philosophie dont le tempérament contrastait avec la fougue et l'énergie de sa mère. Celle-ci, première femme à siéger au Conseil municipal de Vellore, fonda et présida le club féminin de Vellore et avait un tempérament de chef. Malcolm Adiseshiah fut le produit d'une merveilleuse convergence de ces deux lignées apparemment dissemblables. Tout au long de sa vie, il fut au cœur d'échanges intellectuels et il fréquenta quelques-uns des plus grands esprits de son temps. Il était entouré d'une profusion d'ouvrages sur l'économie et l'éducation. En même temps, avec la discipline qu'il s'était imposée, il s'acquitta de ses fonctions à l'UNESCO avec une remarquable compétence puis, de retour en Inde, dirigea l'Institut d'études sur le développement de Madras, qu'il avait fondé.

Après huit années d'études universitaires à Madras, à la London School of Economics et à Cambridge, Malcolm Adiseshiah enseigna pendant dix ans l'économie à Calcutta et à Madras avant d'entrer à l'UNESCO. C'était l'époque où John Maynard Keynes ébranlait les fondements traditionnels de l'économie. Frais émoulu de ses études auprès de Keynes, Adiseshiah enseigna l'éblouissante macro-économie nouvelle, théorie économique révolutionnaire sur les causes du chômage prolongé à ses étudiants de licence du Christian College de Madras. Significativement, le jeune professeur ne négligeait ni l'étude classique des interactions entre le consommateur et l'investisseur sur les marchés des produits et des services, ni la détermination du prix par le jeu de l'offre et de la demande, non plus que les facteurs constitutifs de celles-ci. Il enseignait l'importance du secteur agricole, montrant que, dans un pays comme l'Inde, la croissance économique reposait sur le développement de l'agriculture et que l'industrialisation ne pouvait être réalisée sans une rupture avec l'économie de subsistance. Il se donna beaucoup de mal, et en retirait d'ailleurs beaucoup de satisfaction, pour trouver dans les villages des exemples illustrant les théories économiques qu'il exposait dans ses cours. Il avait

coutume d'enfiler un short kaki et de partir avec ses étudiants pour des villages avoisinants où, comme il l'écrivait lui-même, il travaillait sur « l'économie du riz pilé à la main, du papier fabriqué à la main, des étoffes tissées à la main, les assolements et le crédit rural »<sup>2</sup>.

Le meilleur étudiant de son premier groupe de licence d'économie a écrit de lui : « À l'aube d'une nouvelle ère de la pensée économique, l'enthousiasme communicatif et la vigueur intellectuelle dont l'enseignement de ce grand professeur était imprégné auréolaient même ses élèves »<sup>3</sup>.

Les archives de l'UNESCO contiennent cent dix-huit fichiers d'écrits d'Adiseshiah, ce qui doit représenter à peu près 48 000 pages. Il suffira ici de rappeler brièvement deux de ses principaux domaines d'action à l'UNESCO. En premier lieu, le travail de pionnier que furent le lancement et la mise au point de projets d'assistance technique dans le tiers monde et, en second lieu, les huit années où il exerça les fonctions de directeur général adjoint.

Citoyen du monde pendant vingt-cinq ans, Adiseshiah n'en resta pas moins un Indien. À soixante ans, il retourna en Inde, passionnément désireux de promouvoir le développement socio-économique de son pays. Sans le moindre délai, il fonda l'Institut d'études du développement de Madras (MIDS) et se mit au travail avec un rare sens de l'organisation. Le MIDS devint rapidement un précieux centre de recherche pour l'État du Tamil Nadu et pour l'Inde.

Adiseshiah tenait à revenir à l'étude des problèmes de l'Inde rurale. Au cours des premières années du MIDS, il dirigea un certain nombre d'études sur le Tamil Nadu rural : l'économie de la culture sèche, de la réforme agraire, de l'irrigation, de l'emploi rural et du logement rural. Parce qu'il était particulièrement soucieux du sort des pauvres et des secteurs négligés de la société indienne, il dirigea des études sur la pauvreté et l'offre de produits de première nécessité au Tamil Nadu, sur l'évolution des revenus du travail et le statut social de la communauté Harijan au Tamil Nadu, sur les conditions d'existence des castes et tribus « énumérées », sur les petits pêcheurs et sur les conditions de vie des femmes.

Il convient de souligner que son rôle d'enseignant, qui se manifestait avec éclat quel que fût le poste qu'il occupait, atteignit son apogée au MIDS dans le dernier quart de sa vie. C'est à la tête de cet institut qu'il prit une série de mesures pour remédier à la qualité assez faible des travaux de recherche économique qui étaient alors entrepris, en particulier dans le cadre des programmes formels de doctorat en sciences sociales. Il organisa d'abord une réunion des plus grands spécialistes des sciences sociales de l'Inde du Sud, manifestation qui devait devenir un événement annuel dans le calendrier du MIDS. Puis, il institua en 1971, avec le concours du Conseil indien de recherche en sciences sociales, un programme de formation de six semaines en méthodologie de la recherche à l'intention des étudiants du doctorat en économie de toutes les universités de l'Inde du Sud. Il organisa ensuite un programme spécial de formation pour les directeurs d'études de doctorat. Ces activités donnèrent lieu à la publication d'un guide, *A guide to research in economics*, considéré aujourd'hui, en matière de recherche économique, comme un ouvrage de référence dans les universités indiennes. Dans le cadre des programmes du MIDS

nouvellement créé, Adiseshiah, en sa qualité de fondateur-directeur, lança une série de séminaires mensuels destinés à servir de tribune publique pour des discussions sérieuses sur des questions socio-économiques variées. C'était une sorte de défi lancé à un vaste public, invité à un effort de réflexion et de compréhension au sujet d'un certain nombre de questions d'actualité touchant à la politique générale. C'était un appel à la participation, à un moment où la vie intellectuelle de la ville de Madras n'était pas particulièrement intense.

Le MIDS publiait tous les mois une lettre d'information, le *Bulletin*, qui reproduisait le document établi pour le séminaire mensuel ainsi qu'un compte rendu des débats auxquels il assurait ainsi une plus large diffusion. Mais le *Bulletin* servait davantage encore de référence avec ses éditoriaux de vingt-cinq pages qu'Adiseshiah écrivit sans relâche jusqu'à la fin de sa vie. Il s'agissait d'un commentaire factuel sur les facteurs économiques, éducatifs et sociaux relatifs au Tamil Nadu, à l'Inde et aux affaires internationales que son auteur rédigeait chaque mois avec une minutie et un dévouement sans faille.

En plus de son travail au MIDS, Adiseshiah fut membre en 1972 de la Commission de planification de l'État du Tamil Nadu nouvellement créée ; de 1975 à 1978, il fut le vice-chancelier de l'Université de Madras et, de 1978 à 1984, membre du Parlement. La liste des travaux qu'il mena dans les diverses disciplines auxquelles il se consacrait et son sens peu commun du service public sont impressionnants.

Il fut membre du Conseil consultatif central de l'éducation, du Conseil indien de la recherche en sciences sociales, du Conseil national de formation des maîtres et président de l'Association économique indienne. Il dirigea la publication d'un certain nombre d'ouvrages, notamment *Science in the battle against poverty* [La science dans la bataille contre la pauvreté] et *Towards a learning society* [Vers une société étudiante]. Il fut aussi l'auteur de deux livres sur l'importance socio-économique de l'éducation : *Que mon pays s'éveille* (1970) et *Il est temps de passer à l'action* (1972). Quinze universités de l'Inde et d'autres pays lui conférèrent un doctorat *honoris causa*.

Toutes ces activités menées en Inde et ses tâches accomplies à l'UNESCO, si elles attestent que les activités professionnelles d'Adiseshiah ne perdirent jamais de leur pertinence, n'en ont pas moins tendance à rejeter un peu dans l'ombre tout le contexte idéologique dans lequel son action se déploya. On n'a pas encore pris toute la mesure de l'influence des philosophies dont il se fit l'interprète et de la contribution qu'il apporta à l'éducation.

## L'économie du développement

Adiseshiah s'est principalement attaché au rôle de l'éducation comme facteur premier de promotion économique et sociale, et il n'a jamais cessé de mettre l'accent sur le rapport positif existant entre l'éducation et le développement. Ayant soumis l'éducation aux rigueurs de la théorie économique, il la fit apparaître sous un jour nouveau comme condition préalable du progrès économique tant aux yeux des

donateurs de l'aide qu'à ceux de ses bénéficiaires. L'éducation était l'obsession d'Adiseshiah et l'économie son cadre conceptuel. L'éducation étant ainsi considérée comme un facteur essentiel de la croissance économique globale, elle se voyait attribuer une position prioritaire dans les plans de développement, dans l'élimination des barrières financières et dans l'attention accrue accordée à la planification de l'éducation. Pour bien saisir ce changement de perspective en matière d'éducation, il convient d'examiner les racines de l'approche méthodologique d'Adiseshiah et les outils économiques dont il s'est servi dans son analyse des questions de développement auxquelles il a dû faire face dans les pays en développement qui accédaient à l'indépendance.

Les économistes construisent des modèles complexes et élaborés pour « simplifier » la réalité. Ils refoulent délibérément certaines des caractéristiques du monde réel et insistent sur d'autres en fonction de ce qu'ils jugent important. Ils classent ces caractéristiques selon un ordre, une grammaire, une symétrie qui est l'invention propre de leur discipline et qui les amène à leurs paradigmes ou, par voie de conséquence, à leurs théories. Rien d'étonnant dès lors que les divergences entre théoriciens de l'économie aient abouti et continuent d'aboutir à des questions nouvelles et à de nouvelles controverses : des classiques aux néoclassiques, des marxistes aux néomarxistes, des keynésiens aux néokeynésiens, des monétaristes aux modernistes.

Bien qu'il maîtrisât parfaitement la théorie économique, Adiseshiah ne voulait pas lui-même être un théoricien. Ce qui l'intéressait, c'était la dynamique de la vie et de la société. Pour lui, aucune théorie économique n'avait le monopole de la vérité. C'est ainsi qu'il écrivait :

L'écorce extérieure du bien-être a été recouverte de bien des couches successives, mais le noyau qu'elle renferme est demeuré intact. Il domine l'analyse économique au point de se confondre avec la trame du tissu économique. Il prend le nom de *richesse* (Adam Smith, H. Sidgwick), de *plaisir* et de *bonheur* (J. Bentham), d'*utilité* (A. C. Pigou), de *valeur* et de *prix* (D. Ricardo), de *monnaie* ou de *revenu réel* (J. M. Keynes), d'*ophélimité* ou de *combinaison préférée* ou *choisie* (V. Pareto, D. Little), de *réalisation esthétique* (K. Marx), d'*état d'équilibre* ou d'*un état d'équilibre* (L. Walras, A. Marshall), d'*optimum* ou d'*un optimum* (A. Bergson) et enfin de *développement* et de *croissance* (W. W. Rostow, A. Lewis, H. Myint)<sup>4</sup>.

Il insistait également sur « la nécessité de tenir compte des aspects de la dynamique de la vie et de la société qui ne sont pas du ressort de l'économiste »<sup>5</sup>.

Adiseshiah avait des idées très arrêtées sur ce qui l'intéressait personnellement. Son but était d'aider les pays en développement, de même que la communauté internationale, à appréhender l'importance de l'éducation en tant qu'agent du développement économique sans lequel aucun développement durable n'était possible. Il voulait montrer les rapports existant entre éducation, productivité et revenu. Il recourait aux outils analytiques de l'économie pour démontrer que l'augmentation des revenus des travailleurs pauvres était la stratégie la plus efficace à suivre dans le contexte multiforme du développement durable et que le meilleur moyen d'y parvenir était d'améliorer les prestations des services publics, en parti-

culier dans le domaine de l'éducation et de la santé. Il plaçait l'individu au centre du développement. Il s'employait à empêcher l'aide au développement de tomber dans le très dangereux piège du développement matériel, au mépris de la mise en valeur des ressources humaines, ce qui était la tendance de la politique de financement de la Banque mondiale au cours de ses premières années d'existence. Il y voyait un détournement du financement qui rendait plus riches les riches du tiers monde aux dépens de la majorité pauvre. Il voyait dans la montée des inégalités le plus grand danger à menacer les pays en développement. Il écrivait :

L'une [de ces opinions] est que la pauvreté, qui est le principal résultat de l'inégalité, est une vertu. Cette opinion, que soutiennent habituellement les nantis de notre société, pousse quelques-uns d'entre eux à faire vœu de pauvreté [...]. Les pauvres considèrent leur pauvreté non comme une vertu, mais comme un mal. C'est le riche qui chante les louanges de la pauvreté [...]. Si la pauvreté était une vertu, tous les hommes devraient être pauvres [...]. L'inégalité est éthiquement mauvaise, socialement injuste et économiquement non optimale<sup>6</sup>.

Ainsi, la montée des inégalités qu'Adiseshiah observait dans les premiers stades du développement était due à un certain nombre de facteurs humains, et l'aspect « économiquement non optimal » de l'inégalité en était la dimension économique. En 1974, la Banque mondiale et le Sussex Institute of Development Studies avaient publié conjointement une série d'articles intitulée *Redistribution with growth*. Reconnaisant qu'un arbitrage entre croissance et équité était inévitable, le rapport étudiait en détail les types d'utilisation des ressources redistribuées qui minimiseraient le dilemme croissance/équité. Le rapport était destiné à fournir une base théorique pour une approche nouvelle des politiques de développement. S'opposant à cette conception, Adiseshiah resta fidèle à son opinion, selon laquelle la stratégie correcte de développement pour le tiers monde n'entraînerait pas d'aggravation des inégalités. Le progrès, estimait-il, devait conduire à une société équitable, et non à l'accentuation de différences excessives de revenu et à l'émergence d'une minorité inamovible de privilégiés ; en fait, la croissance économique ne pouvait être durable que si elle s'accompagnait de changements structurels favorisant l'équité.

Lorsque la première phase du développement industriel fondé sur le remplacement des importations marqua un ralentissement en Inde, Adiseshiah fit valoir que le seul moyen de susciter la demande nécessaire à la relance de l'industrialisation était de commencer à relever la production et les revenus dans le secteur qui représentait encore la majorité de la population et la majorité des pauvres, à savoir l'agriculture. Il fallait, selon lui, jeter les bases d'une expansion régulière de la demande émanant des secteurs ruraux. L'industrie devait être au service de l'agriculture et lui fournir les moyens de production améliorés et l'équipement dont elle avait besoin. Pour lui, il n'était pas question, dans un grand pays en développement comme l'Inde, d'arbitrer entre croissance et équité aussi longtemps que le processus de développement garantissait une répartition efficace des ressources disponibles entre les différents secteurs en compétition.

L'optimum exige que la distribution des biens et des services soit progressivement améliorée en faveur du secteur le plus pauvre et le moins favorisé, sans compromettre l'efficacité de la répartition des ressources et sans diminuer les ressources totales, c'est-à-dire le volume global de la production. Cette double condition peut et doit être remplie<sup>7</sup>.

Pour Adiseshiah, le pays sous-développé typique n'existait tout simplement pas. Il était convaincu que chaque pays sous-développé se trouvait dans une situation politique, sociale et économique particulière et que son mode de développement ne pouvait pas être déterminé *a priori*, mais seulement en fonction de cette situation. C'est ce qu'il montrait dans les programmes d'action pragmatiques figurant dans ses rapports sur les missions qu'il avait accomplies dans une centaine de pays. Le développement avait une spécificité propre à chaque pays. À mesure que sa carrière progressait à l'UNESCO et, quand il eut quitté l'UNESCO, à mesure que son programme d'activités en Inde s'accroissait, Adiseshiah s'intéressa de plus en plus aux questions opérationnelles plutôt qu'aux aspects théoriques du développement économique. Il avait coutume de dire sur un ton plus léger qu'il n'avait pas le temps de théoriser. C'est la raison pour laquelle on ne se souviendra pas de lui comme d'un théoricien à l'instar d'un d'Adam Smith, d'un Ricardo, d'un Karl Marx, d'un Marshall, d'un Keynes, d'un Rostow ou de tel autre grand économiste. Il s'en tint toujours à sa position selon laquelle une théorie ne pouvait rendre compte de toute la réalité, qu'elle en reproduisait seulement certains aspects qui paraissaient essentiels à son auteur. Pour lui, la théorisation n'allait pas sans une certaine sélectivité, alors qu'il préférerait s'intéresser à la dynamique de la vie et de la société.

Certes, la notion de développement, qui a supplanté d'anciennes conceptions du bien-être, est universellement admise. Le développement fait aujourd'hui partie des objectifs des Nations Unies. Pourtant, aucune doctrine officielle n'a été adoptée<sup>8</sup>.

S'il fallait déceler un modèle théorique dont Adiseshiah aurait tiré les propositions en matière de développement qui lui paraissaient appropriées, ce serait celui, d'application générale, de « la priorité aux besoins essentiels ». Le principe premier de ce modèle est précisément l'idée qui lui fut, sa vie durant, la plus chère, à savoir que le développement économique ne se limite pas à la croissance, mais qu'il doit également aboutir à l'élimination de la pauvreté. Pour les tenants de cette doctrine, le développement optimal ne peut être atteint que par la répartition des ressources disponibles entre différentes utilisations rivales, de telle sorte que le revenu des travailleurs pauvres augmente et que les possibilités d'emploi s'accroissent. Il s'agit d'une croissance accompagnée d'un changement structurel.

Le modèle de « la priorité aux besoins essentiels » n'admet aucun arbitrage entre croissance et équité. Adiseshiah écrivait :

Dans quelques-uns des pays pauvres, une sorte de fatalisme social est donc en train de se répandre ; on en vient à penser que le prix de la croissance économique est la disparité des revenus et que cette concentration des revenus entre les mains d'une petite minorité est nécessaire à l'augmentation de l'épargne. En fait, les disparités toujours plus grandes des revenus n'ont pas stimulé la croissance. Bien au contraire, elles l'ont fortement entravée et

ont contribué à orienter les investissements vers la production de biens de luxe, ce qui a encouragé la corruption, l'évasion fiscale et les sorties de capitaux<sup>9</sup>.

Il avait constaté que la stratégie de l'industrialisation par le remplacement des importations suivie en Inde avait abouti à une convergence des pouvoirs économiques entre les mains d'un petit groupe de familles d'industriels. Cette concentration de capital avait eu pour résultat principal d'accentuer encore la disparité des revenus et d'élargir le domaine de la pauvreté. Aucun changement structurel n'avait été opéré dans les vastes régions rurales et on n'avait pas jeté les bases d'une croissance plus autonome. De ce fait, la concentration des ressources en capital dans la tranche supérieure des revenus, où l'élasticité de la demande était faible, avait entraîné une limitation de la demande intérieure, et la stagnation s'en était suivie.

Le deuxième principe du modèle de « la priorité aux besoins essentiels » est que la redistribution des ressources en direction des pauvres, en particulier dans les régions rurales, ouvre plus de perspectives aux aptitudes naturelles de la population locale qui ne sont guère mises en valeur dans un pays en développement. Son application n'entraîne pas seulement une augmentation de la production alimentaire, elle favorise aussi le développement des biens intermédiaires dans le pays.

La troisième implication de « la priorité aux besoins essentiels » est que le relèvement des revenus des travailleurs pauvres suscite une augmentation de la petite épargne. Bien que l'épargne unitaire soit faible, la base sera large et, selon Adiseshiah, le potentiel d'épargne total sera beaucoup plus important à long terme que dans le modèle de la concentration de capital. De plus, la participation des habitants des vastes zones rurales au processus de développement sera assurée, ce qui, plus que tout autre chose, jette des bases plus solides pour une croissance durable. Adiseshiah faisait observer, souvent en des termes extrêmement frappants, que l'importance accordée au remplacement des importations et à la tranche supérieure des revenus s'était traduite par des distorsions nuisibles de l'épargne et de l'investissement.

Dans la production d'articles destinés à remplacer les importations, ces pays ont pratiquement épuisé toutes les possibilités et, à l'abri de leurs barrières douanières, ils s'exposent au risque très réel de produire à grands frais des biens de mauvaise qualité. La protection douanière ne fait aujourd'hui que contribuer à élever leurs prix intérieurs. Voici une des tristes illustrations de cette tendance : en 1965, les pays pauvres ont dépensé 2,1 milliards de dollars de leurs ressources intérieures pour fabriquer des voitures et d'autres véhicules automobiles dont la valeur internationale ne représentait que 800 millions de dollars. Ce gaspillage de 1,3 milliard en une seule année, supérieur au montant total des sommes investies en vingt-trois ans par la Banque mondiale dans l'industrie, est un rappel brutal, s'il en était besoin<sup>10</sup>.

Le modèle de « la priorité aux besoins essentiels » implique une dispersion du capital aboutissant à la restructuration de la demande intérieure tandis que le modèle du remplacement des importations se traduit par un renforcement du noyau capitaliste aboutissant à la concentration du capital. Les tenants de la première straté-

gie avancent que cette restructuration a pour conséquence de desserrer les deux contraintes dominantes inhérentes à l'industrialisation par remplacement des importations : celle de la demande intérieure et celle de la balance des paiements. En ce qui concerne la première, l'expansion d'un marché de masse homogène soutiendra davantage une demande intérieure favorisant une croissance à long terme plus rapide que la concentration d'une demande en expansion dans la tranche supérieure des revenus. Pour ce qui est de la contrainte relative à la balance des paiements, la croissance de la production agricole et l'essor d'une petite industrie de biens intermédiaires à forte intensité de main-d'œuvre permettent plus d'efficacité dans l'utilisation des terres, un moindre recours aux machines importées et une réduction des importations alimentaires et, par voie de conséquence, des économies de devises. Ces économies peuvent être utilisées pour de gros investissements à forte intensité de capital lorsqu'ils deviennent indispensables, de même que pour l'importation de produits essentiels. Ainsi sont jetées les bases plus efficaces d'une croissance durable. Les partisans de la théorie de « la priorité aux besoins essentiels » affirment qu'il est possible de combiner la croissance avec l'élimination progressive de la pauvreté dans des pays à économie de marché tels que Taiwan et la République de Corée, ainsi que dans des pays suivant la voie d'un développement à planification centralisée comme la Chine.

Adiseshiah avait grandi en Inde dans les années mouvementées qui précédèrent l'indépendance, époque où les combattants de la liberté professaient que l'impérialisme avait en quelque sorte parti lié avec le capitalisme. L'opposition à l'impérialisme se doublait ordinairement d'une hostilité au capitalisme. Reposant sur ces sentiments, le socialisme apparaissait dans presque toutes les sections de la nouvelle constitution de l'Inde. Les dirigeants de l'Inde indépendante voulaient des programmes de développement industriel pour progresser sur la voie du socialisme, et l'État acquit d'emblée la propriété d'un bon tiers de l'économie. L'économie mixte favorisa l'instauration de relations nouvelles qui permirent à des cartels familiaux de contrôler une fraction importante du secteur privé. Un petit nombre d'Indiens devinrent riches comme fabricants, grossistes et détaillants. Sans que cela eût été voulu, un type nouveau d'impérialisme au profit d'une minorité privilégiée avait été créé. Il n'y eut pas de changements structurels dans les régions rurales et l'agriculture demeura dans la plupart des cas une agriculture de subsistance. Les petites entreprises continuèrent à être dirigées par des entrepreneurs qui n'avaient guère accès au crédit et leur croissance fut encore freinée par tout un réseau de réglementations.

Il est tout à l'honneur d'Adiseshiah de n'avoir pas souscrit à l'idée que la seule possibilité morale et économique d'échapper à l'impérialisme était un système de type socialiste. Lorsque, dans ses fonctions à l'UNESCO, il s'occupa, pendant les années 50 et 60, des pays nouvellement indépendants, il ne prétendit jamais que la seule voie qui leur était ouverte était le socialisme. Au demeurant, l'UNESCO considérait qu'il n'était pas souhaitable qu'une organisation internationale se mêlât des politiques nationales, car cela aurait fait peser sur elle un fardeau insupportable. En sa qualité de fonctionnaire international, Adiseshiah n'intervint pas



dans les polémiques sur les mérites relatifs de tel ou tel type d'organisation politique, mais il se consacra à la question plus vaste du développement et à l'application de techniques appropriées pour parvenir à une croissance durable et à l'élimination de la pauvreté.

Il serait donc erroné de vouloir placer tous les éléments importants des idées d'Adiseshiah sur l'économie du développement sous la rubrique d'un système particulier d'organisation politique. Un souci excessif de la classification risque de conduire à la rigidité intellectuelle la plus stérile. Le refus d'adopter des positions partisans se manifesta en diverses circonstances lorsque Adiseshiah évaluait les conditions opérationnelles dans les nouveaux pays en développement. Son travail à l'UNESCO l'amena à brosser un vaste tableau où, avec des variantes innombrables dans le dessin et la composition, il dépeignait le cercle vertueux de la croissance. Des modèles théoriques, des concepts et des techniques d'analyses spécifiques, initialement élaborés dans un cadre socio-économique et dans un contexte particuliers, étaient empruntés par lui à une perspective opérationnelle pour être adaptés aux objectifs d'une autre. Il avait exprimé cette position apolitique en ces termes :

C'est là une condition (optimum) qui peut être rendue générale, quelle que soit la structure politique ou économique envisagée. Si elle peut être satisfaisante par le libre jeu du marché, c'est cette solution qui est indiquée ; si elle ne peut l'être que par l'appropriation et la gestion publiques, il faudra recourir à ce moyen. Entre les deux, il existe de nombreuses formes possibles d'intervention qui doivent faire partie de l'arsenal des techniques de planification<sup>11</sup>.

#### L'ÉDUCATION AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT

Sans se préoccuper par trop de théorisation, Adiseshiah se devait de développer une argumentation plausible en faveur de la contribution à la croissance économique de l'éducation qu'il jugeait primordiale. La question fondamentale était de savoir si un investissement dans l'éducation, qui pourrait porter ses fruits pendant la durée d'un prêt à long terme, contribuerait davantage ou, au moins autant, à la production nationale, qu'un investissement équivalent dans une fabrique d'engrais ou une aciérie. Adiseshiah n'était pas le premier économiste à vouloir répondre à cette question. D'autres avant lui avaient étudié le rôle de l'éducation dans le développement économique. Il n'a jamais prétendu avoir innové en la matière et a même cité S. G. Stroumiline, qui pourrait être considéré comme le premier à avoir présenté une argumentation théorique à ce sujet :

Ce paramètre a été défini de manière particulièrement frappante par l'économiste soviétique Stroumiline dans une communication adressée à Lénine en 1919, alors que l'Union soviétique s'appêtait à lancer son premier grand programme d'industrialisation. Stroumiline avertissait Lénine que le vaste réseau hydro-électrique dont il dressait les plans, les énormes entreprises industrielles qu'on s'appêtait à lancer, les aciéries, les fabriques de machines-outils et même les exploitations agricoles mécanisées ne pourraient pas fonctionner normalement si l'enseignement ne bénéficiait pas d'un investissement équivalent. Stroumiline se fondait, pour formuler cette conclusion, sur des études montrant qu'en Union soviétique

une instruction primaire permettrait à un travailleur d'accroître son rendement et son salaire de 79 % ; l'accroissement passait à 235 % dans le cas de l'instruction secondaire, et atteignait 320 % pour les études supérieures. On notera que cette corrélation entre l'instruction, la productivité et le revenu a été établie, en Union soviétique, à une époque où l'économie de ce pays était encore largement sous-développée et principalement agricole, donc assez semblable à l'économie actuelle de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique latine<sup>12</sup>.

D'autres études ont été faites dans les années 50 et 60, en particulier aux États-Unis, et pour la plupart au niveau micro-économique<sup>13</sup>. Au poste clé qu'il occupait alors dans la communauté internationale, Adiseshiah tira pleinement parti de ces études sur le rapport entre éducation et revenu pour y trouver des arguments à l'appui de politiques destinées à augmenter les dépenses consacrées à l'éducation formelle et non formelle. Malgré la lourde charge de son travail à l'UNESCO, il trouva le temps de faire lui-même quelques études qu'il qualifiait de recherches de bureau. Par exemple, à partir de données tirées des *Annuaire statistiques* de l'UNESCO, il dressa des tableaux comparatifs des taux de scolarisation, des dépenses d'éducation et des taux de croissance du revenu par habitant dans les différentes régions du monde pour la période 1950-1965.

Les recherches de bureau d'Adiseshiah sur les aspects économiques de l'éducation dans le contexte plus large du revenu national par habitant dénotaient la démarche propre au planificateur de l'éducation. Il devait nécessairement supposer l'existence de coefficients fixes entre les résultats de l'éducation et le revenu, dont découlaient des coefficients fixes entre le revenu et les différents niveaux d'éducation : primaire, secondaire et tertiaire. Il ne prétendait pas faire ainsi une mesure économétrique précise de la contribution de l'éducation au taux de croissance. Il affirmait seulement que certaines normes pouvaient être déduites des données qui fournissaient « des indices commodes pour des observations sur le rapport qui existe entre l'investissement dans l'éducation et la totalité des ressources nationales »<sup>14</sup>.

Pendant la période où il travaillait à temps complet à l'UNESCO, dans les années 50 et 60, Adiseshiah ne pouvait pas entreprendre d'études micro-économiques sur les effets de l'éducation. Mais, comme on l'a indiqué plus haut, beaucoup d'études de ce genre furent entreprises au cours de cette période par des économistes dans les universités et les institutions de recherche, et Adiseshiah en tira pleinement parti pour promouvoir la cause de l'éducation. Cet ensemble impressionnant de recherches avait prouvé que l'accroissement de la productivité des personnes et de la rentabilité des entreprises était imputable à l'éducation, aux investissements dans les établissements scolaires et les universités, ainsi qu'aux programmes d'éducation des adultes, d'alphabétisation et de formation professionnelle. D'autres chercheurs, après avoir soustrait la contribution du travail et du capital au produit national brut, avaient obtenu un facteur résiduel substantiel qu'ils avaient qualifié de « mesure de notre ignorance ». Malgré les difficultés rencontrées pour isoler et quantifier les différents éléments constituant ce résidu, ils avancèrent néanmoins qu'il se composait essentiellement d'apports éducatifs. Ce

« résidu » donna lieu à une littérature pléthorique et Adiseshiah reconnût qu'il posait des problèmes fondamentaux de mesure.

Le résidu est en fait un terme qui recouvre l'inconnu et sert à édulcorer l'aveu de notre ignorance. C'est le fourre-tout dans lequel on trouve, outre l'éducation, des facteurs aussi divers que les modifications de la gamme des produits, la formation professionnelle et la santé publique, la recherche fondamentale et appliquée, les économies d'échelle et les changements structuraux, autant d'éléments qui entrent dans la composition du résidu. Il reste à mettre au point des instruments permettant d'analyser ce résidu pour isoler l'apport de chacun de ces nombreux éléments avant de pouvoir isoler et quantifier la contribution de l'éducation au développement économique<sup>15</sup>.

De plus, les économistes se laissaient parfois aller à englober de nombreux aspects du comportement humain sous le terme général d'éducation. Ils utilisaient ce mot pour désigner un facteur englobant toutes sortes d'éléments, parmi lesquels il devenait impossible de distinguer l'apprentissage sur le tas de la pratique traditionnelle de métiers spécialisés ou bien encore d'un apprentissage par osmose au contact de l'environnement.

Malgré la persistance de ces limitations théoriques, Adiseshiah répondit à la question fondamentale de savoir quelles étaient les tactiques socio-économiques le mieux conçues pour assurer le développement durable d'une société rurale traditionnelle. Il était fermement convaincu que la condition préalable était d'améliorer l'éducation et la santé, parce que celles-ci développaient dans d'énormes proportions les dimensions et la force de la base économique.

Malgré ces difficultés, compte tenu des divers modes d'approche que je viens d'indiquer et de la masse considérable de données que les recherches ont déjà permis d'accumuler, on ne peut, je crois, manquer de conclure que l'éducation est un agent essentiel de promotion du développement économique. En fait, je pense qu'aucun autre facteur pris isolément n'est capable de rompre le cercle vicieux : faibles revenus, faibles investissements, faible production, faibles revenus, qui enserrait les pays en voie de développement<sup>16</sup>.

Adiseshiah choisit d'être à la fois un économiste et un éducateur, et il se tenait prêt en cette journée historique du 14 août 1949 où le Conseil économique et social des Nations Unies adopta une résolution portant création du Programme élargi d'assistance technique. Ainsi commença l'ère nouvelle d'une assistance internationale planifiée aux pays en développement. Comme on l'a déjà indiqué, cette assistance s'accrut pour donner naissance au Programme des Nations Unies pour le développement, et Adiseshiah joua un rôle éminent dans la décision d'allouer à l'éducation une grande partie de ces fonds destinés au développement. D'un montant de 1 075 454 dollars en 1950-1951, la part de l'UNESCO était passée à 10 143 861 dollars pour les allocations du Programme élargi et à 26 073 904 dollars pour les allocations du Fonds spécial lorsque Adiseshiah quitta l'Organisation en 1970.

Obtenir des fonds de la Banque mondiale pour l'éducation ne fut pas aussi aisé ni rapide. Le Conseil des gouverneurs n'était guère enclin à s'engager dans le

« domaine délicat de l'éducation ». La Banque mondiale avait commencé officiellement ses opérations en 1946, en se concentrant d'abord sur les secteurs de l'énergie et des transports, et en étendant ensuite son action à l'agriculture et à l'industrie. Pendant près de vingt ans, on pensa que, avec un apport important de techniques et beaucoup d'argent, on réunissait tous les éléments nécessaires à l'élimination de la pauvreté. L'importance de l'éducation pour l'absorption de la technologie et l'amélioration de la productivité du capital était méconnue. Ce fut dans ce cadre bien circonscrit de la Banque mondiale qu'Adiseshiah fit connaître la conception officielle de l'UNESCO selon laquelle il existe un rapport direct entre l'éducation et une croissance économique durable. Les banquiers furent finalement convaincus que l'éducation méritait des crédits et que des projets intéressant l'éducation pouvaient faire l'objet d'opérations bancaires. Les premiers prêts à l'éducation furent faits en 1962, avec un crédit à moyen terme accordé à la Tunisie. Aujourd'hui, la Banque mondiale, dont le personnel comprend une majorité d'économistes qui prennent leurs décisions en fonction de l'efficacité, c'est-à-dire de la rentabilité des investissements, a fait de l'éducation un secteur de pointe de son programme de prêts.

Dans les pays sous-développés comme, par exemple, le Brésil, l'Inde ou la République arabe unie, l'éducation stimule le développement d'abord et surtout par ses effets sur l'infrastructure socioculturelle. Elle influence, modifie et façonne les institutions sociales et culturelles. Elle encourage les attitudes individuelles d'intégrité et d'efficacité, et les attitudes collectives de rationalité et de coopération. Elle fournit un moyen de réduire le chômage et le sous-emploi massifs, et de modifier les régimes fonciers peu favorables à la productivité. Elle multiplie les institutions qui diffusent les connaissances, favorisent les innovations et élargissent les possibilités de choix. Elle influe sur les organismes locaux et centraux du pouvoir. Elle éveille la pensée et l'imagination. Elle insuffle un espoir lucide et la ferme détermination de forger un avenir différent du passé [...]. Ce que j'ai voulu souligner c'est que, par son influence sur l'infrastructure socioculturelle, l'éducation joue dans ces pays un rôle encore plus important, plus direct et, à long terme, plus déterminant<sup>17</sup>.

Adiseshiah déclara avec clarté et énergie dans les instances internationales qu'une croissance matérielle négligeant le facteur humain n'était tout simplement pas assez productive et ne pouvait maintenir son élan initial. Seule l'éducation permettait d'effectuer les changements structurels indispensables à une croissance durable. Adiseshiah reconnaissait à l'éducation non seulement le caractère d'un bien de consommation individuel destiné à préparer à l'exercice d'un métier, mais également celui d'un instrument de développement national et d'un important investissement dans l'avenir d'une nation.

#### QUELLE ÉDUCATION ?

Elle (l'éducation) doit elle-même être un facteur d'évolution sociale et de progrès technologique tout en continuant à assurer la transmission du patrimoine culturel. Elle doit préparer de mieux en mieux à l'entrée dans la vie professionnelle, alors que, sur le marché du travail, la concurrence est de plus en plus âpre, qu'on exige une formation toujours plus diversifiée

et que les connaissances spécialisées sont dépassées avant même qu'on ait pu les dominer parfaitement. Enfin, l'éducation doit permettre de concilier les besoins sociaux et économiques en rapide évolution de la société, et les aspirations nouvelles de l'individu. Parallèlement, elle doit continuer à jouer son rôle traditionnel : former le caractère, réaliser un juste équilibre entre la formation et le savoir scientifique et technique, d'une part, et les valeurs humaines, éthiques et culturelles, d'autre part, aider l'élève à acquérir le sens de l'effort à accomplir et à percevoir l'unité et les réalités éternelles, sous-jacentes à l'extrême diversité et à la transformation de plus en plus rapide<sup>18</sup>.

Dans l'esprit d'Adiseshiah, il était bien clair que le concept et les buts de l'éducation devaient refléter les valeurs et les normes de la société. Parallèlement, il soulignait que l'éducation était une manifestation d'intention : elle implique un programme d'apprentissage dont l'intention est que certains buts et objectifs soient atteints. Ce qu'il fit au niveau du macrocosme social et politique fut de rechercher quel type d'enseignement il fallait dispenser pour que celui-ci fût à la fois substantiel et cohérent, compte tenu de ses valeurs. Partant des valeurs d'une société donnée, il se demandait quelle sorte de résultats l'éducation devrait obtenir pour qu'ils soient considérés comme générateurs de progrès.

Au cours des années 50 et 60, Adiseshiah fut en rapport avec un grand nombre de gouvernements à valeurs sociales et politiques, à orientations et à institutions extrêmement différentes. Le rapport de la Commission Pearson décrivait cette période comme suit :

Après la seconde guerre mondiale, plus de soixante nouveaux États ont officiellement accédé à l'indépendance en quinze ans. Leur affranchissement de la domination étrangère s'est accompagné d'une prise de conscience politique croissante et d'un désir de modernisation et de progrès. Ils ont abordé l'indépendance politique avec le handicap d'une extrême pauvreté, un faible acquis de capitaux ou d'expérience de l'industrialisation, et un sens assez vague des complexités qui s'attachent à une transformation rapide de la société et de l'économie [...]. Le monde n'a jamais, ou rarement, connu et assimilé des mutations politiques d'une telle envergure en si peu de temps<sup>19</sup>.

Dans les anciennes colonies britanniques, telles que l'Inde, dominées par les valeurs d'Oxford et de Cambridge, l'éducation avait pour objet de former des dirigeants, et certainement pas de réduire les inégalités. Les Britanniques avaient ainsi des écoles de grande qualité alimentant les universités dont les diplômés accédaient à des postes de direction. Les écoles traditionnelles de village perdaient leur raison d'être et disparaissaient, entraînant une extension massive de l'analphabétisme. En revanche, les Français mettaient l'accent sur la culture française et sur leur « mission civilisatrice ». L'éducation était en effet, dans leurs colonies, le processus par lequel on devenait français socialement et culturellement. Pour les ressortissants des pays francophones, le droit à l'éducation comprenait le droit d'être français. La culture autochtone devenait superflue. Dans d'autres traditions coloniales, comme celle du Portugal, les objectifs de l'éducation étaient encore plus étroits, fondés en général sur certains progrès économiques mineurs, tels que l'accès aux emplois les

plus modestes. Beaucoup de ces pays accédèrent à l'indépendance au cours des années 60, sans avoir plus de dix titulaires de diplômes universitaires.

L'avion transportant Adiseshiah allait arriver et bientôt il ne serait plus possible d'avoir un système éducatif de type exclusivement britannique en Inde ou d'obédience française en Algérie. Les pays considérés ne seraient plus tributaires de diplômes délivrés par l'Université de Cambridge ou par la Sorbonne, et ne seraient plus condamnés à une servitude sans espoir ni à l'exode des compétences — puisque les meilleurs diplômés ne revenaient jamais. Avec son expérience planétaire, Adiseshiah se mit en devoir d'aider les nouvelles nations à changer les données du problème. Dès le début, il aida les pays en développement à fixer des critères d'excellence correspondant à leurs besoins. Et il y travailla sans relâche. René Ochs, qui fut aux côtés d'Adiseshiah au Département de l'assistance technique de l'UNESCO dès ses débuts en 1950, écrivait :

C'était le temps où, entre deux voyages autour du monde, qui l'avaient mené successivement dans vingt-cinq pays — visitant en jeep ou à dos de mulet des projets mis en œuvre dans des zones reculées, interrogeant chaque expert, visitant les écoles, assistant à des cérémonies officielles et signant des accords, expliquant les procédures et convoquant les ministres à minuit à la passerelle de son avion pour leur communiquer ses demandes —, il revenait épuisé par les décalages horaires, les changements de climat et de nourriture, et les nuits sans sommeil, mais ne reconnaissait jamais qu'il était fatigué ; au contraire, il était plein d'une expérience et d'histoires nouvelles, d'idées neuves et de plans inédits. Son entrain, son ingéniosité et son enthousiasme, qui balayaient tous les obstacles, galvanisaient tout le monde, y compris ses partenaires d'autres institutions et les représentants des gouvernements<sup>20</sup>.

#### LA PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION

Adiseshiah faisait souvent remarquer que sa plus grande responsabilité à l'UNESCO était de coopérer avec les ministres de l'éducation. Il savait parfaitement que les problèmes de l'éducation étaient étroitement liés aux questions politiques, économiques et sociales. Aussi l'aide la plus précieuse qui pouvait être fournie consistait-elle à soutenir ceux qui constituaient un élément permanent du paysage de l'éducation dans les pays du tiers monde, les dirigeants qui misaient le plus gros sur l'avenir de leur pays, afin qu'ils fussent incontestablement les maîtres de leur propre développement. Pour Adiseshiah, la priorité absolue était de susciter à l'échelon local une prise de conscience de la contribution vitale que l'éducation apporte au développement, puis d'aider les nationaux à déterminer les cibles et objectifs de l'éducation qui étaient socialement nécessaires et culturellement harmonieux, et de leur fournir les conseils techniques qui leur permettraient d'appliquer des principes rationnels de planification pour maximiser les avantages et minimiser les coûts. Au sujet de la nécessité d'une approche endogène de la planification de l'éducation, Adiseshiah écrivait :

En fait, pour déterminer le montant des crédits qu'il conviendrait d'allouer à l'éducation, il faut tenir compte des buts de la politique nationale et des objectifs du développement tels

qu'ils figurent dans les plans ou programmes nationaux, les méthodes habituelles de calcul économique servant surtout de contre-épreuve. La planification nationale en tant que mode d'élaboration des objectifs et des moyens de les atteindre est généralement acceptée aujourd'hui dans tous les pays, et c'est à la lumière de ces programmes qu'il est possible d'établir des plans sectoriels pour l'éducation et de déterminer le montant des ressources qu'il est souhaitable de lui allouer. Pour calculer les ressources à consacrer à l'éducation et pour définir la place de cette dernière dans le développement économique d'un pays, il faut donc tout d'abord qu'il existe un plan ou un programme national<sup>21</sup>.

Dans les années 60, la planification de l'éducation ouvrait une nouvelle phase de la coopération internationale. Avec sa connaissance de l'économie, constamment renouvelée et enrichie grâce à l'habitude qu'il avait prise de longue date d'étudier des documents d'information auxquels l'UNESCO avait exceptionnellement accès, Adiseshiah était reconnu comme une autorité en matière de planification de l'éducation, et ses avis et son concours étaient largement sollicités. Il décida, le moment venu, que les pays en développement devraient mettre en commun leurs compétences nouvellement acquises en vue d'élaborer et d'adopter des plans régionaux d'éducation. C'est à Karachi, en 1959, que fut ainsi adopté pour la première fois un plan régional pour le développement de l'enseignement primaire en Asie. Son succès amena Adiseshiah à organiser à Addis-Abeba, pour l'Afrique, une Conférence régionale des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification, une autre pour les États arabes (Décisions de Beyrouth) et une autre encore pour l'Amérique latine (Déclaration de Santiago). Ces conférences ministérielles devinrent un élément central des activités de programme de l'UNESCO et se tinrent tous les quatre ans dans chaque région.

Le développement endogène exigeant la formation de nationaux, Adiseshiah fut à l'origine de la création par l'UNESCO à Paris, en 1963, de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE) avec le soutien financier et matériel de la Banque mondiale, de la Fondation Ford et du gouvernement français. L'IIPE dispense une formation du genre séminaire, organise des cours de formation intensive au niveau national et possède un remarquable centre de documentation avec des livres, des rapports, des comptes rendus de recherche et autres publications largement diffusées sur la planification de l'éducation. « Si vous allez dans n'importe quel État membre, déclarait Adiseshiah en 1988, vous trouverez au Ministère de l'éducation une unité de planification, un organe de planification ou un mécanisme de planification à la tête duquel se trouve un homme ou une femme formé à l'IIPE »<sup>22</sup>.

Il était juste que, après avoir pris sa retraite de l'UNESCO, Adiseshiah ait été élu en 1981 président du Conseil d'administration de l'IIPE, le premier qui fût originaire du monde en développement, et qu'il ait été réélu en 1986 pour un second mandat de cinq ans.

Par ailleurs, sous sa direction, le MIDS entreprit une étude commandée par le Conseil indien de recherche en sciences sociales sur le « développement de l'éducation au Tamil Nadu (1976-1986) ». Cette étude a donné lieu à trois publications, qui ont toutes paru sous la direction d'Adiseshiah : *Towards a learning society — a*

*plan for development of education, science and technology in Tamil Nadu for 1976-1986* [Vers une société étudiante : plan pour le développement de l'éducation, la science et la technique dans le Tamil Nadu pour 1976-1986] ; *Towards a functional learning society — a plan for non-formal education in Tamil Nadu* [Vers une société étudiante fonctionnelle : plan pour l'éducation non formelle dans le Tamil Nadu] ; et *Backdrop to the learning society — background papers to the education plan for Tamil Nadu* [Toile de fond de la société étudiante : documents d'information pour le plan d'éducation en faveur du Tamil Nadu]. L'ensemble constituait le plan prospectif d'éducation pour l'État du Tamil Nadu.

#### L'ÉDUCATION DES ADULTES<sup>23</sup>

Les convictions d'Adiseshiah dictaient son action. Il pratiquait ce qu'il prêchait et ses convictions étaient le fruit de sa réflexion logique et de ses analyses. Sa pensée et ses actes se fondaient ainsi harmonieusement. Capable d'assimiler un volume impressionnant d'informations sur les interactions multiples des êtres humains dans un monde de plus en plus complexe et inégalitaire, et d'en faire la synthèse, Adiseshiah en vint à considérer l'éducation comme un instrument, une stratégie et un objectif pouvant fournir la solution aux problèmes que ces interactions avaient créés. L'éducation pour lui était un droit de chaque être humain. L'éducation ouvrirait un univers nouveau d'expérience aux analphabètes, leur ferait prendre conscience de leurs droits, détruirait leur acceptation aveugle de la pauvreté comme d'une fatalité inexorable, leur donnerait le pouvoir de maîtriser leur situation, les instruirait de la nécessité de décider du nombre de leurs enfants, les aiderait à acquérir des compétences nouvelles pour augmenter leur productivité et changer leur mode de vie, et leur permettrait de devenir des citoyens capables d'un pays sur la voie du progrès. Ainsi, le message d'Adiseshiah sur l'éducation était un message qui rassurait, un message qui donnait confiance. Ce thème constant de l'éducation se retrouve tout au long de sa vie d'enseignant, d'administrateur de l'UNESCO, de planificateur, de chercheur, de critique, de fondateur d'institutions, de directeur de publications, de vice-chancelier d'université, de parlementaire et d'humaniste. Il était fermement convaincu que l'éducation favorise à la fois l'équité et la croissance, et c'est cette conviction qui guidait son action. Selon ses propres termes : « L'éducation des adultes est indispensable pour mener à bien et exécuter des programmes de développement axés sur une meilleure répartition des revenus, et l'instauration d'une société plus juste et plus équitable »<sup>24</sup>.

Adiseshiah a été très actif dans le domaine de l'éducation des adultes. De mettre en pratique dans l'Inde rurale les idées qui lui étaient chères lui insufflait une vitalité nouvelle.

Il considérait l'Inde rurale comme une région fourmillant de gens qui, outre leur aptitude innée à survivre, ont des capacités productives beaucoup plus grandes que celles qu'on exploite actuellement chez eux. Le problème tenait à l'analphabétisme massif des adultes dans les zones rurales. Dans ces conditions, il apparaissait clairement à Adiseshiah que la priorité absolue devait être donnée à l'amélioration



de l'éducation et de la santé, condition préalable de l'expansion de la production agricole. Il écrivait : « L'éducation des adultes est l'instrument qui convient pour que le paysan et les masses rurales relèvent leur niveau de vie »<sup>25</sup>. Un programme massif d'éducation des adultes était à ses yeux de la plus haute importance pour tout développement vraiment complet de l'économie indienne.

Après avoir regagné l'Inde en 1971, il ne fit pas seulement paraître des ouvrages sur l'éducation des adultes face aux inégalités et, comme on l'a dit plus haut, le livre intitulé *Towards a functional learning society*, il joua aussi un rôle de premier plan dans la mise en œuvre de l'éducation des adultes. Pendant deux décennies, il présida le Conseil de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes du Tamil Nadu, et le Centre de documentation de l'État a été nommé « Adiseshiah Bhavan » en hommage à son dévouement et à son intégrité intellectuelle. Au niveau national, il fut le président de la Commission indienne d'éducation des adultes ainsi que du Comité permanent pour l'éducation des adultes de la Commission des bourses universitaires. Au niveau international, il fut très longtemps président du Jury des prix internationaux d'alphabétisation de l'UNESCO et présida le Conseil international d'éducation des adultes.

Adiseshiah se mit ainsi au service de l'éducation afin que, dans l'esprit des hommes, la peur soit remplacée par l'espoir d'une vie meilleure, rendue partout possible par l'extension des possibilités et l'instauration de la productivité. Telle était pour lui la seule voie rationnelle. Il était fondamentalement optimiste quant aux perspectives de l'éducation pour le développement.

#### LES DERNIÈRES VOLONTÉS D'ADISESHIAH

Pendant plus de cinquante ans, Adiseshiah n'a pas ménagé sa peine pour promouvoir le progrès de l'éducation dans les pays du tiers monde, en particulier en Inde, avec une sollicitude, une ardeur et une abnégation remarquables sur le plan universitaire et intellectuellement gratifiantes. À sa mort, il légua tous ses biens à l'Institut des études sur le développement de Madras qu'il avait généreusement fondé, une partie étant destinée à la création d'un fonds spécial pour l'enseignement et la recherche en économie. Cette foi inébranlable dans les vertus multiples de l'acte d'apprendre restera pour nous la marque d'un éducateur véritable.

#### Notes

1. M. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, Paris, UNESCO, 1970, p. 71.
2. *Ibid.*, p. 12.
3. C. T. Kurien, E. R. Prabhakar et S. Gopal, dir. publ., *Economy, society and development*, New Delhi, Sage Publications, 1991, p. 24.
4. Adiseshiah, *op. cit.*, p. 27.
5. *Ibid.*, p. 40.
6. M. Adiseshiah, dir. publ., *L'éducation des adultes fait face aux inégalités*, UNESCO-Université de Madras, 1981, p. 1-3.

7. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, op. cit., p. 39.
8. *Ibid.*, p. 48.
9. M. Adiseshiah, *Il est temps de passer à l'action*, UNESCO, Paris, 1972, p. 16.
10. *Ibid.*, p. 21.
11. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, op. cit., p. 38.
12. *Ibid.*, p. 56.
13. Les études ci-après sur le rapport entre éducation et revenu ont été publiées pendant les années 1950 et 1960 :  
 Abramowitz, *Resource and output trends in the United States since 1870*, New York [Tendances des ressources et de la production aux États-Unis depuis 1870, New York], National Bureau of Economic Research, 1956. (Occasional Research Paper n° 52.)  
 Becker, *Human capital* [Le capital humain], Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1965.  
 H. Correa, *The economics of human resources* [L'économie des ressources humaines], Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1963.  
 Denison, *Le facteur résiduel et le progrès économique*, Paris, OCDE, janvier 1965.  
 Friedman, Kusnetz, Simon, *Income for independent professional practice* [Revenus pour l'exercice professionnel indépendant], New York, National Bureau of Economic Research, 1946.  
 F. Harbison et C. Myers, *Education, manpower and economic growth* [Éducation, main-d'œuvre et croissance économique], New York, McGraw-Hill, 1964.  
 McClelland. « Does education accelerate economic growth ? » [L'éducation accélère-t-elle la croissance économique ?] *Economic development and cultural change* (Chicago), vol. 15, n° 3, avril 1966.  
 T. Schultz, « Capital formation by education » [La formation de capital par l'éducation], *Journal of political economy* (Chicago), décembre 1960.  
 T. Schultz, « Education and economic growth » [Éducation et croissance économique], dans : *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, Illinois, NSSE, 1961.  
 T. Schultz, *The economic value of education* [La valeur économique de l'éducation], New York, Columbia University Press, 1963.  
 B. Tinbergen, *Modèles économétriques de l'enseignement : quelques applications*, Paris, OCDE, 1965.
14. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, op. cit., p. 71.
15. *Ibid.*, p. 67.
16. *Ibid.*, p. 71.
17. *Ibid.*, p. 73-74.
18. Adiseshiah, *Il est temps de passer à l'action*, op. cit., p. 103-104.
19. L. Pearson, *Vers une action commune pour le développement du tiers monde*, Le rapport Pearson, Éditions Denoël, Paris, 1969, p. 48.
20. C. T. Kurien, E. R. Prabhakar et S. Gopal, dir. publ., op. cit., p. 33.
21. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, op. cit., p. 80-81.
22. « Allocution de M. Adiseshiah pour la célébration du vingt-cinquième anniversaire de l'Institut international de planification de l'éducation », 1988, p. 11.

23. « Jusqu'à maintenant, l'UNESCO avait deux programmes : l'un qui s'appelait l'éducation des adultes et l'autre qui s'appelait premièrement l'éducation fondamentale, puis l'éducation de communauté et, plus récemment, l'alphabétisation. Ce n'est que maintenant que ces deux programmes sont unifiés dans un seul programme d'éducation. » Adiseshiah, dir. publ., *L'éducation des adultes fait face aux inégalités*, op. cit., Avant-propos, p. (ii).
24. *Ibid.*, p. 10-11.
25. Adiseshiah, *Que mon pays s'éveille*, op. cit., p. 188.

# Bulletins d'abonnement à **PERSPECTIVES**

Pour vous abonner à l'édition anglaise, espagnole, arabe ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir la formule ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagnée d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure dans la liste donnée en fin de numéro. (Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente.)

Vous pouvez également envoyer le bon de commande au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France, en y joignant la somme correspondante sous forme de bons internationaux de livres UNESCO, de mandat-poste international ou de chèque libellé en une monnaie convertible quelconque.

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France) :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Édition anglaise  | <input type="checkbox"/> Institutions : 150 francs français                         |
| <input type="checkbox"/> Édition arabe     | <input type="checkbox"/> Particuliers : 112,50 francs français                      |
| <input type="checkbox"/> Édition espagnole | <input type="checkbox"/> Institutions de pays en développement : 90 francs français |
| <input type="checkbox"/> Édition française | <input type="checkbox"/> Particuliers de pays en développement : 90 francs français |

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement dans votre monnaie nationale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

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

Signature

À l'agent de vente pour mon pays (ou au Service des ventes, Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France) :

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives* (4 numéros par an).

## *Tarifs annuels d'abonnement :*

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Édition anglaise  | <input type="checkbox"/> Institutions : 150 francs français                         |
| <input type="checkbox"/> Édition arabe     | <input type="checkbox"/> Particuliers : 112,50 francs français                      |
| <input type="checkbox"/> Édition espagnole | <input type="checkbox"/> Institutions de pays en développement : 90 francs français |
| <input type="checkbox"/> Édition française | <input type="checkbox"/> Particuliers de pays en développement : 90 francs français |

Ci-joint la somme de \_\_\_\_\_

(Pour connaître le tarif de l'abonnement en monnaie locale, consultez l'agent de vente pour votre pays.)

Nom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

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

Signature

## Agents de vente des publications de l'UNESCO

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

**ALBANIE** : « Ndermarrja e perhapjes se librit », TIRANA.

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

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

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

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

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

**ARGENTINE** : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541) 956 19 85.

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

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

**BAHREÏN** : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

**BANGLADESH** : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

**BARBADE** : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

**BELGIQUE** : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

**BÉNIN** : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, Cotonou.

**BOLIVIE** : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, et Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BOTSWANA** : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

**BRÉSIL** : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

**BULGARIE** : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIA.

**BURKINA FASO** : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

**CAMEROUN** : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

**CANADA** : Éditions Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies* : 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO. Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél/fax : (514) 624-5314.

**CAP-VERT** : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

**CHILI** : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CHINE** : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

**CHYPRE** : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

**COLOMBIE** : ICYT – Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax : (571) 226 92 93 ; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél. : (57-1) 285 27 98, fax : (57-1) 310 75 85.

**COMORES** : Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumou, B.P. 124, MORONI.

**CONGO** : Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, BRAZZAVILLE ; Librairie Raoul, B.P. 160, BRAZZAVILLE.

**CORÉE, RÉPUBLIQUE DE** : Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, SEOUL, tél. : 776 39 50/47 54, fax : (822) 568 74 54 ; *librairie* : Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SEOUL.

**COSTA RICA** : Distribuciones dei LTDA, Apartado postal 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél. : 25 37 13, fax : (50-6) 253 15 41.

**CÔTE D'IVOIRE** : Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01 ; Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau ; Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale : B.P. 177 Abidjan 08), tél. : (225) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara) : (225) 44 98 58.

**CROATIE** : Mladost, Ilica 30/11, ZAGREB.

**CUBA** : Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

**DANEMARK** : Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél. : 33 12 85 70, fax : 33 12 93 87.

**ÉGYPTE** : UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax : (202) 392 25 66 ; Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél. : 578 60 69, fax : (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops : Opera Square, CAIRO, Al-Bustan Center, Bab El-Look, CAIRO.

**EL SALVADOR** : Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél. : (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax : (50-3) 228 12 12.

**ÉMIRATS ARABES UNIS** : Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél. : 32 59 20, 34 03 19, fax : (9712) 31 77 06 ; Al Batra Bookshop, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél. : (971-6) 54 72 25.

**ÉQUATEUR** : Librería FLACSO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél. : 542 714/231 806, fax : (593-2) 566 139.

**ESPAGNE** : Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél. : (91) 431 33 99, fax : (341) 575 39 98 ; Ediciones Líber, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél. : (34-4) 683 0694 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél. : (93) 412 10 14, fax : (343) 412

18 54 ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA ; **Librería de la Generalitat de Catalunya**, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél. : (34-73) 28 19 30, fax : (34-73) 26 10 55 ; **Librería Internacional AEDOS**, Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél. : (93) 488 34 92 ; **Amigos de la UNESCO** - País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél. : (344) 427 51 59/69, fax : (344) 427 51 49.

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE** : UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free : 1-800-274-4888, fax : (301) 459-0056 ; **Librairie des Nations Unies**, NEW YORK, NY 10017, tél. : (212) 963 76 80, fax : (212) 963 4970.

**ÉTHIOPIE** : Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

**FINLANDE** : Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél. : (358) 01 21 41, fax : (358) 01 21 44 41 ; **Suomalainen Kirjakauppa Oy**, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél. : (358) 08 52 751, fax : (358) 085-27888.

**FRANCE** : **Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO**, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél. : (1) 45 68 22 22. *Commandes par correspondance* : Éditions UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les périodiques* : Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS Cedex 15, tél. : (1) 45 68 45 64/65/66, téléfax : (1) 42 73 30 07, télex : 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques* : CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél. : (33-1) 47 07 22 84, fax : 33-1) 43 36 76 55.

**GHANA** : Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, ACCRA ; Ghana Book Suppliers Ltd, P.O. Box 7869, ACCRA ; The University Bookshop of Ghana, ACCRA ; The University Bookshop of Cape Coast ; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.

**GRÈCE** : Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél. : (01) 3222-255, fax : (01) 323 98 21 ; Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél. : (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45 ; **Commission nationale hellénique pour l'UNESCO**, 3, rue Akadimias, ATHÈNES ; John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél. : (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax : (031) 26 85 62.

**GUATEMALA** : Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

**GUINÉE** : Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, CONAKRY.

**GUINÉE-BISSAU** : Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

**HAÏTI** : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

**HONDURAS** : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA ; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél.: 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

**HONG KONG** : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

**HONGRIE** : Librorade KFT, Pesti UT 237, 1173 BUDAPEST.

**INDE** : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 67 73 10, 67 63 08, fax : (91-11) 687 33 51 ; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39 ; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93 ; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himaynagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél.: 23 21 38, fax : (91-40) 24 03 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400 038, Maharashtra, tél.: 261 19 72.

**INDONÉSIE** : PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858 ; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

**IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D'** : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TEHRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

**IRLANDE** : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16 ; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

**ISLANDE** : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVIK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

**ISRAËL** : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67 ; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12 ;

**TERRITOIRES ET PAYS VOISINS** : INDEX Information Services, P.O.B. 19502 JERUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

**ITALIE** : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FIRENZE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57 ; via Bartolini 29, 20155 MILANO ;

**FAO Bookshop**, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROMA, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10 ;

**ILO Bookshop**, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TORINO, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

**JAMAÏQUE** : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

**JAPON** : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél.: (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

**JORDANIE** : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52 ; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

**KENYA** : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI ; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

**KOWEÏT** : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWAIT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

**LESOTHO** : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, MAZENOD 160.

**LIBAN** : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

**LIBÉRIA** : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA ; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

**LUXEMBOURG** : Librairie Paul Bruck, 22 Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

**MADAGASCAR** : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P. 331, ANTANANARIVO.

**MALAISIE** : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24 ; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

**MALAWI** : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

**MALDIVES** : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

**MALI** : Librairie Nouvelle S.A., Avenue Modibo Keita, B.P. 28, BAMAKO.

**MALTE** : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

**MAROC** : Librairie « Aux Belles Images », 281, avenue Mohammed-V, RABAT ; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

**MAURICE** : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

**MAURITANIE** : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

**MEXIQUE** : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Col. Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19 ; Librería Secur, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (93) 12 39 66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MONACO** : *Périodiques* : Commission nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques, 4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

**MOZAMBIQUE** : Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Av. 24 de Julho n.º 1927, r/c, et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

**MYANMAR** : Trade Corporation No. (9), 550-552 Merchant Street, RANGOON.

**NÉPAL** : Sajha Prakashan, Pulchowk, KATHMANDU.

**NICARAGUA** : Casa del Libro, Librería Universitaria - UCA, Apartado 69, MANAGUA, tél./fax : (505-2) 78 53 75.

**NIGER** : M. Issoufou Daouda, Établissements Daouda, B.P. 11380, NIAMEY.

**NIGÉRIA** : UNESCO Sub-Regional Office, 9 Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68 30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58 ;

Obafemi Awolowo University, Ile Ife ; The University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286, IBADAN ; The University Bookshop of Nsukka ; The University Bookshop of Lagos ; The Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

**NORVÈGE** : Akademika A/S, Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern 0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30 53 ; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125, Etterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax : 226 81 901.

**NOUVELLE-ZÉLANDE** : GP Legislation Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418, Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax : (644) 496 56 98. *Librairies* : Housing Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box 5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309 53 61, fax : (649) 307 21 37 ; 147 Hereford Street, Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42, fax : (643) 77 25 29 ; Cargill House, 123 Princes Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477 82 94, fax : (643) 477 78 69 ; 33 King Street, P.O. Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax : (647) 846 65 66 ; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box 138, PALMERSTON NORTH.

**OUGANDA** : Uganda Bookshop, P.O. Box 7145, KAMPALA.

**PAKISTAN** : Mirza Book Agency, 65 Shahrah Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000, tél. : 66839, telex : 4886 ubplk ; UNESCO Publications Centre, Regional Office for Book Development in Asia and the Pacific, P.O. Box 2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251) 21 39 59, 82 27 96.

**PAYS-BAS** : Roodvelt Import b.v., Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM, tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93 ; INOR Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus 202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00 04, fax : (315) 42 72 92 96.

*Périodiques* : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000 AD AMSTERDAM ; Kooyker Booksellers, P.O. Box 24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax : (071) 14 44 39.

**PHILIPPINES** : International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. : 817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

**POLOGNE** : ORPAN-Import, Palac Kultury, 00-901 WARSZAWA ; Ars Polona-Ruch, Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 WARSZAWA.

**PORTUGAL** : Dias & Andrade Ltda, Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBOA, tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse postale* : Apartado 2681, 1117 LISBOA Codex).

**QATAR** : UNESCO Regional Office in the Arab States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86 77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

**RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE** : Librairie Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P. 704, DAMAS.

**RÉPUBLIQUE TCHÈQUE** : SNTL, Spalena 51, 113-02 PRAHA 1 ; Artia Pegas Press Ltd, Palac Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAHA 1 ; INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006 PRAHA 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522 449, 522 443.

**RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE** : Dar es Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES SALAAM.

**ROUMANIE** : ARTEXIM-Export-Import, Piata Stiintei, no. 1, P.O. Box 33-16, 70005 BUCURESTI.

**ROYAUME-UNI** : HMSO Publications Centre, P.O. Box 276, LONDON SW8 5DT, fax : 0171-873 2000 ; *commandes par téléphone* : 0171-873 9090 ; *informations* : 0171-873 0011. *Librairies HMSO* : 49 High Holborn, LONDON WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur place seulement*) ; 71 Lothian Road, EDINBURGH EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181 ; 16 Arthur Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451 ; 9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER M60 8AS, tél. : 0161-834 7201 ; 258 Broad Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643 3740 ; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1 2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* : MCCarta Ltd., 15 Highbury Place, LONDON N5 1QP ; GeoPubs (Geoscience Publications Services), 43 Lammas Way, AMPHILL, MK45 2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

**RUSSIE, FÉDÉRATION DE** : Mezhdunarodnaja Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSKVA 113095.

**SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES** : Young Workers' Creative Organization, Blue Caribbean Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

**SÉNÉGAL** : UNESCO, Bureau régional pour l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P. 3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax :



23 83 93 ; **Librairie Clairafrique**, B.P. 2005, DAKAR.

**SEYCHELLES** : **National Bookshop**, P.O. Box 48, MAHE.

**SINGAPOUR** : **Chopmen Publishers**, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPORE 1543, fax : (65) 344 01 80 ; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPORE 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

**SLOVAQUIE** : **Alfa Verlag**, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

**SLOVÉNIE** : **Cancarjeva Zalozba**, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

**SOMALIE** : **Modern Book Shop and General**, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

**SRI LANKA** : **Lake House Bookshop**, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

**SUÈDE** : **Fritzes Information Center and Bookshop**, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (*adresse postale* : **Fritzes Customer Service**, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : 468-690 90 90, fax : 468-20 50 21. *Périodiques* : **Wennergren-Williams Informationsservice**, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71 ; **Tidskriftscentralen**, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

**SUISSE** : **ADECO**, case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05 ; **Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29 ; **Librairie des Nations Unies** (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : (4122) 917 00 27. *Périodiques* : **Naville SA**, 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

**SURINAME** : **Suriname National Commission for UNESCO**, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

**THAÏLANDE** : **UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP)**, Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66 ; **Suksapan Panit**, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47 ; **Nibondh & Co. Ltd**, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK GPO, tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89 ; **Suksit Siam Company**, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

**TOGO** : **Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA)**, 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

**TRINITÉ ET TOBAGO** : **Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO**, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

**TUNISIE** : **Dar el Maaref**, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

**TURQUIE** : **Haset Kitapevi A.S.**, Istiklâl Caddesi no. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

**URUGUAY** : **Ediciones Trecho S.A.**, Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. Livres et cartes scientifiques seulement : **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, Piso 7, Oficina 702, Casilla de correos 1518, MONTEVIDEO.

**VENEZUELA** : **Oficina de la UNESCO en Caracas**, Av. Los Chorro Cruzes c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebuacán, CARACAS, tél. : (2) 286 21 56, fax : (58-2) 286 03 26 ; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A ; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, CARACAS 10010 ; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (02) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

**YUGOSLAVIE** : **Nolit**, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

**ZAÏRE** : **SOCEDI (Société d'études et d'édition)**, 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

**ZAMBIE** : **National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd**, P.O. Box 2664, LUSAKA.

**ZIMBABWE** : **Textbook Sales (Pvt) Ltd**, 67 Union Avenue, HARARE ; **Grassroots Books (Pvt) Ltd**, Box A267, HARARE.

#### *Bons de livres de l'UNESCO*

Utilisez les bons de livres de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP.

# 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**  
Hawthorn, Institute of Education

## AUSTRALIE

**Dr Phillip Jones**  
Université de Sydney

## BELGIQUE

**M. le Professeur**  
**Gilbert De Landsheere**  
Université de Liège

## BOLIVIE

**M. Luis Enrique López**  
Ministerio de Desarrollo Humano

## BOTSWANA

**Mme Lydia Nyati-Ramahobo**  
Université de Botswana

## BRÉSIL

**M. Walter E. García**  
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

## CHILI

**M. Ernesto Schiefelbein**  
Bureau régional de l'UNESCO  
pour l'éducation en Amérique  
latine et dans les Caraïbes

## CHINE

**Dr Zhou Nanzhao**  
Institut national chinois de recherche  
pédagogique

## COSTA RICA

**Mme Yolanda Rojas**  
Université de Costa Rica

## ÉGYPTE

**Prof. Dr. Abdel-Fattah Galal**  
Centre national pour le  
développement de la recherche  
pédagogique

## ESPAGNE

**M. Alejandro Tiana Ferrer**  
Instituto Nacional de Calidad  
y Evaluación

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Fernando Reimers**  
Harvard Institute for International  
Development

## ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

**M. Jorge Werthein**  
Bureau de l'UNESCO, New York

## FRANCE

**M. Gérard Wormser**  
Centre national de documentation  
pédagogique

## HONGRIE

**Dr. Tamas Kozma**  
Institut hongrois de recherche  
pédagogique

## MEXIQUE

**Dr María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación  
para la Cultura del Maestro  
Mexicano A.C.

## MOZAMBIQUE

**M. Luis Tiburcio**  
Bureau de l'UNESCO de Maputo

## POLOGNE

**Professeur Andrzej Janowski**  
Commission nationale polonaise  
pour l'UNESCO

## RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

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

## RÉPUBLIQUE DE CORÉE

**Dr Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

## ROUMANIE

**Dr Cesar Birzea**  
Institut des sciences de l'éducation

## ROYAUME-UNI

**M. Raymond Ryba**  
Université de Manchester

## SUÈDE

**M. le Professeur Torsten Husén**  
Université de Stockholm

## SUISSE

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

## THAÏLANDE

**M. Vichai Tunsiri**  
Secrétaire général de la Commission  
nationale pour l'éducation

## TRINITÉ ET TOBAGO

**M. Lawrence Carrington**  
Université des Antilles anglophones