

L'éducation facteur ou frein au développement ?

Lê Thành Khôi

Ecole et formation

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 20

1973
pages 40-43

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010523>

To cite this article / Pour citer cet article

Lê Thành Khôi L'éducation facteur ou frein au développement ?. *Ecole et formation*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 40-43 (Options Méditerranéennes; n. 20)



<http://www.ciheam.org/>
<http://om.ciheam.org/>

LÊ THÀNH KHÔI

Professeur associé
à la Sorbonne (Paris V)
Professeur à l'Institut d'Étude
du Développement Économique
et Social (Paris I)

L'éducation, facteur ou frein au développement ?

Après une décennie d'enthousiasme pour l'éducation, considérée comme la clé du développement, l'impasse à laquelle ont mené les politiques traditionnelles amène aujourd'hui à les remettre en question et à s'interroger sur leur sens.

EXPANSION ET DÉSÉQUILIBRES

Certes, sur le plan purement quantitatif, le bond a été spectaculaire. De 1960/61 à 1967/68, la population scolaire dans le monde est passée de 350 à 480 millions. Sur ce dernier chiffre, l'Afrique, l'Amérique latine et l'Asie comptent 261 millions : les effectifs se sont accrus beaucoup plus rapidement qu'en Amérique du Nord et en Europe. Entre 1960 et 1965, les dépenses d'éducation ont augmenté annuellement de 13 % en Asie, 16 % en Afrique, plus de 20 % en Amérique Latine. En 1965, ces trois continents ont consacré à l'éducation 3,4 % de leur produit national brut, soit de 15 à 25 % environ de leurs dépenses publiques. Il est évident que de tels taux de progression ne peuvent durer indéfiniment.

Or, la situation apparaît moins favorable si on l'approfondit : les pays en voie de développement avec 70 % de la population mondiale, n'ont que 55 % de la population scolaire. Si on la répartit par niveau d'enseignement, la proportion s'abaisse de 58 % au premier degré à 45 % au second et à 28 % au troisième. Il y a deux fois et demie plus d'étudiants en Europe et en Amérique du Nord que dans le reste du monde.

Malgré l'expansion, le taux de scolarisation en 1967/68 n'est pas encore très élevé, surtout aux niveaux secondaire et supérieur (tabl. 1) :

Le pourcentage d'analphabètes atteint 74 % en Afrique, 24 % en Amérique latine, 47 % en Asie, 73 % dans les États arabes. Il est plus élevé dans les zones rurales que dans les villes, chez les femmes que chez les hommes.

Malgré la progression des effectifs, le pourcentage des filles est resté stationnaire depuis 1960 sauf dans l'enseignement supérieur : 23 % du total des effectifs en Afrique, 33 % en Amérique latine, 28 % en Asie, 22 % dans les États arabes.

D'autres disparités persistent entre régions, entre groupes ethniques, linguistiques ou religieux, entre classes sociales.

Du point de vue régional, de nombreux pays ont vu la culture moderne se propager dans les zones côtières, autour des ports et des villes, au détriment de l'arrière-pays. Celui-ci est défavorisé économiquement et culturellement. Les inégalités de scolarisation apparaissent dès l'enseignement primaire, se prolongent et s'accroissent aux niveaux supérieurs : elles se manifestent sur le plan tant des effectifs, que de la qualité de l'enseignement reçu, car les meilleurs enseignants, les écoles les mieux équipées se trouvent dans les régions « avancées » qui sont aussi celles où le milieu social et culturel est le plus favorable à la réussite scolaire.

C'est ainsi qu'au Sénégal, le pourcentage d'élèves admis en sixième sur l'effectif de la dernière année d'étude primaire s'élève à 24,8 %; mais cette moyenne cache des disparités allant de 11,5 % à 30 %. La région de Dakar (Cap Vert), particulièrement pourvue en établissements secondaires, fournit à elle seule près de la moitié du total national des admis (1).

Ces inégalités sont liées en fait aux différences entre villes et campagnes. Les écoles rurales ne sont pas assez nombreuses pour accueillir tous les enfants et surtout sont incomplètes, ce qui ne leur permet pas de faire toutes leurs classes.

En Colombie, en 1966, 6 % seulement des écoles primaires rurales offrent la totalité du cycle d'études de cinq ans, 10 % offrent quatre années d'études; en d'autres termes, 84 % des écoles ne permettent pas aux enfants d'avoir plus de trois années d'études alors que la proportion correspondante dans les villes n'est que de 21 % (2).

En Bolivie en 1970, le taux de scolarisation du groupe d'âge de 15 à 19 ans est dix fois plus élevé en ville (55 %) qu'à la campagne (5,4 %), celui du groupe d'âge de 20 à 24 ans cinq fois plus (4,9 % contre 1 %).

Or les disparités régionales recouvrent souvent des disparités ethniques. En Amérique latine, la colonisation ibérique a refoulé vers l'intérieur les Indiens. En Afrique de l'Ouest, les premiers groupes à entrer en contact avec les Européens sont les plus scolarisés, et la participation à

(1) LÊ THANH KHÔI et al. — *L'enseignement en Afrique Tropicale*, Paris, 1971, Coll. Tiers-Monde, PUF.

(2) ILO. — *Towards full employment. A programme for Colombia*, Geneva, 1970. p. 219.

TABLEAU 1
Taux de scolarisation en 67-68

	1 ^{er} degré	2 ^e degré	3 ^e degré Nombre d'étudiants pour 100.000 habitants
Afrique	40	15	110
Amérique latine	75	35	425
Asie	55	30	395
(États Arabes)	(50)	(25)	(270)
Amérique du Nord	98	92	3 356
Europe et URSS	97	65	1 148

l'enseignement décroît fortement du Sud au Nord et de l'Est à l'Ouest. Dans les écoles secondaires de Côte d'Ivoire, les Agni sont trois fois plus nombreux qu'ils ne le sont dans la population totale, tandis que le Senoufo et le Lobi que n'ont 6,4 % d'élèves, alors qu'ils forment 19 % des habitants.

Le problème revêt une acuité particulière dans les pays à stratification socio-religieuse rigide. C'est le cas de l'Inde où les groupes défavorisés (les castes et les tribus spécifiées) comptent 100 millions de personnes (22 % de la population). En 1960, leurs représentation scolaire n'est égale à leur représentation dans la population totale que dans trois États, ailleurs elle est inférieure; le rapport de parité est particulièrement bas au Rajasthan : 0,3 pour les castes spécifiées; 0,2 pour les tribus (3).

Finalement toutes ces disparités se ramènent à des *inégalités sociales*. La participation à l'enseignement est d'autant plus élevée que le milieu familial est plus élevé, et ceci quels que soient le sexe, la localisation géographique, le groupe ethnique, linguistique ou religieux. L'exemple du Chili (tabl. 2) est valable pour d'autres pays.

(3) J. P. ARLES. — La promotion économique et sociale des castes et des tribus spécifiées en Inde, *Revue internationale du travail*, janvier 1971.

Ainsi, sur 10 000 enfants qui commencent l'école primaire, 9 850 n'ont pas accès à l'éducation supérieure. Parmi les enfants d'ouvriers 4 seulement entrent à l'université. Aucun fils de paysan n'y arrive, alors que 146 enfants issus pour la plupart de familles d'industriels ou de grands propriétaires fonciers, y parviennent (4).

Les causes de ce phénomène sont bien connues. La pauvreté matérielle contraint à travailler très tôt pour vivre, la pauvreté culturelle ne fournit pas les incitations, les connaissances, le langage, les attitudes et les comportements qui préparent à la réussite scolaire.

Ces influences jouent partout. Si les pays industriels assurent à tous les enfants une scolarité de huit à dix ans, au-delà de la scolarité obligatoire, les inégalités reparaissent : inégalités selon le sexe, selon la région, selon la classe sociale; inégalités sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif.

Certains États connaissent également des disparités ethniques. Il s'agit, en Europe, des travailleurs immigrés; aux États-Unis, des Noirs ou, plus généralement, des non-Blancs (Noirs, Indiens, Portoricains, Mexicains, Orientaux). La participation

(4) MIJARC (Mouvement International de la Jeunesse Agricole et Rurale Catholique), *La jeunesse rurale défavorisée dans le monde*, Rapport pour l'UNESCO, 15 nov. 1971 (Rédacteur Jean Brevelay).

TABLEAU 2
Les déperditions scolaires au Chili (1966)

	Total	Enfants de paysans	Enfants d'ouvriers	Autres enfants
Entrent en 1 ^{re} année primaire	10 000	3 000	4 500	2 500
Terminent la 6 ^e primaire	3 050	450	1 350	1 250
Entrent en 7 ^e primaire . .	1 850	150	700	1 000
Arrivent à la 4 ^e année secondaire et/ou études techniques	750	5	75	670
Entrent à l'université . . .	150	0	4	146

Source : Enquête de l'instituto de Educaci6n rural (1966).

de ces derniers à l'enseignement décroît de 84 % à 16-17 ans à 4 % à 22-24 ans, celui des Blancs de 90 % à 18 %, seulement (chiffres de 1964). De plus les notes obtenues aux tests sont notablement inférieures à celles des Blancs à tous les niveaux, l'écart augmentant au fur et à mesure que le niveau d'étude s'élève (5). De tels écarts ne sont pas dus à des « inaptitudes intellectuelles », mais au milieu socio-économique et culturel.

La question ne revêt donc pas une différence de nature, mais simplement de degré entre pays industriels et pays moins développés.

ÉDUCATION ET EMPLOI

Les inégalités en matière d'instruction se répercutent au plan de l'emploi.

Dans la plupart des pays, la production scolaire croît plus vite que la création d'emplois, et celle-ci moins vite que le produit national. Le problème est aggravé dans les économies peu développées par la jeunesse de la population.

De 1960 à 1970, la population active s'y est accrue de 22 % contre 12 % dans les pays industriels; de 1970 à 1980, elle s'accroîtra de 26 % contre 11 %. En chiffres absolus, dans la prochaine décennie, c'est 268 millions de personnes qui se présenteront pour la première fois sur le marché du travail, alors que le chiffre correspondant n'est que 56 millions dans les pays industriels (6). A cette nouvelle force de travail, il faut ajouter ceux qui, aujourd'hui, cherchent déjà vainement un emploi.

Ordinairement, les statistiques ne recensent que le chômage « visible », c'est-à-dire ceux qui *déclarent* chercher du travail et n'en trouvent pas. Leur proportion est déjà élevée : en Inde, par exemple, elle est passée de 11 à 15 % entre 1951 et 1961; en Amérique latine, de 6 à plus de 11 % entre 1950 et 1965.

Il y a, de plus, le chômage « caché » de ceux qui ne cherchent même pas de travail, parce qu'ils sont découragés par les perspectives du marché.

Il y a enfin le *sous-emploi*, lui-même « visible » ou « caché »; « visible » lorsqu'il s'agit de ceux qui travaillent moins de trente ou trente-cinq heures par semaine et cherchent à travailler davantage; « caché », lorsqu'ils chercheraient à le faire si des occasions se présentaient.

Ainsi entendus, chômage et sous-emploi touchent non pas 10 ou 15 % de la main-d'œuvre, mais jusqu'à 30 ou 40 %. On a, ainsi, estimé que le chômage *urbain* en Colombie s'élevait en 1967 à 25 % au moins de la main-d'œuvre, ou même, en raisonnant en termes de revenu à 32 % (sont considérés comme sous-employés ceux qui ont un emploi dont la rémunération est insuffisante pour couvrir leurs besoins essentiels, soit dans le cas de la

(5) J. COLEMAN et al. — *Equality of Educational Opportunity*, US office of Education, Washington, D.C., 1966.

(6) ILO, *The World Employment Programme*, 1971, Geneva, p. 9.

Colombie, ceux ayant un revenu mensuel inférieur à 200 pesos) (7).

Chômage et sous-emploi sévissent dans les centres urbains et dans les zones rurales, quoiqu'à des degrés différents. Le premier se manifeste surtout dans les villes, le second dans les campagnes où se perpétuent des rapports et des modes de production arriérés et d'une faible productivité. Dans les zones rurales, les jeunes sont défavorisés à la fois par le contexte général et par leur situation de jeunes, soumis à une étroite dépendance à l'égard des adultes. L'inégalité de la répartition des richesses, en particulier de la terre, la vétusté des techniques de production, l'inorganisation des marchés, le manque de formation professionnelle, le poids des traditions, expliquent le sous-emploi, les bas revenus et l'exode rural.

Aussi, les jeunes sont-ils découragés. Ils quittent le village pour la ville où ils espèrent trouver du travail et un milieu dégagé des contraintes coutumières.

Mais dans les villes, la plupart ne font que grossir la masse des chômeurs. Le taux du chômage des jeunes de 15 à 24 ans est au moins deux fois plus élevé que celui de la population adulte; il est parfois trois ou quatre fois plus élevé, notamment en Asie (en Malaisie, par exemple, le taux de chômage est de 21 % pour le groupe d'âge de 15 à 24 ans, et de 4,6 % seulement pour le groupe au-dessus de 24 ans.)

Or, un trait inquiétant est le nombre croissant de jeunes diplômés qui ne trouvent pas de travail. Ce sont surtout les jeunes sortis des écoles primaires et secondaires qui sont touchés par le chômage, davantage que les diplômés de l'enseignement supérieur et que les analphabètes.

Le chômage intellectuel est particulièrement important en Asie. A Ceylan en 1969/70, sur 552 000 chômeurs (11 % de la force de travail), 232 000 avaient un niveau d'instruction « moyen », 146 000 le G.C.E. O'level correspondant au BEPC, 10 000 le G.C.E. A'level correspondant au baccalauréat, 4 000 avaient fait des études supérieures. La frustration due au chômage et la conscience qu'avait cette jeunesse des problèmes non résolus par l'indépendance ont été parmi les causes de l'insurrection d'avril 1971.

Le taux élevé du chômage chez les jeunes ayant une assez forte instruction, jusqu'à présent caractéristique d'un certain nombre de pays asiatiques, commence à se constater dans quelques pays africains, tels le Dahomey et le Sénégal. On y rencontre des licenciés en chômage, situation qui eut été inimaginable il y a dix ans.

Les inégalités et discriminations en matière d'éducation entraînent des disparités dans l'accès des jeunes à l'emploi et, par suite, des inégalités de revenus.

C'est ainsi que le développement de l'enseignement, loin de contribuer à la démocratisation, accentue au contraire les inégalités sociales. En effet, les classes défavorisées ont moins de chances que les

autres d'accéder à l'enseignement supérieur. Du fait que la création d'emplois retarde sur la « production » scolaire, ce sont ceux qui ont à la fois le plus de diplômés et le plus de relations sociales, qui obtiennent les meilleurs emplois et les rémunérations les plus élevées : ils font partie en général des classes « supérieures ». Au Mexique, les étudiants appartiennent à des familles ayant un revenu 3,2 fois plus élevé que la moyenne nationale. En dépit de l'augmentation des taux de scolarisation, la concentration du revenu était plus élevée en 1963 qu'en 1950 (8).

Faut-il souligner qu'ici aussi on retrouve un phénomène similaire dans les sociétés industrielles ?

Il se manifeste d'abord dans le fait que les étudiants s'orientent généralement vers des disciplines de nature à les préparer aux mêmes professions que celles qu'exercent leurs pères ou dont ils attendent qu'elles leur permettent de se maintenir dans leur milieu d'origine. L'égalité de participation à l'enseignement ne signifie pas l'égalité d'accès aux diverses professions et de gains professionnels. Au cours des années récentes, l'inégalité d'instruction des travailleurs a diminué au Canada, au Danemark, aux Pays-Bas, aux États-Unis, mais beaucoup moins que l'inégalité de revenu (9)? Aux États-Unis, il n'existe pour les non Blancs aucun rapport significatif entre les années d'études supplémentaires et le revenu gagné. En effet, la discrimination qui s'exerce à leur encontre augmente à mesure que s'élève leur niveau d'instruction. Le non Blanc est déjà catalogué dans l'esprit de l'employeur comme appartenant à une certaine classe sociale et la promotion que devrait lui valoir son diplôme ne joue pas (10).

Ainsi, l'espoir entretenu par les économistes dans les années 60 que l'accroissement des dépenses consacrées à l'éducation se traduirait par un rendement positif pour tout individu, par une meilleure rétribution de son travail, et une meilleure répartition des revenus, n'a pas été confirmé par les faits ou, plutôt, il ne se confirme que pour les groupes sociaux favorisés.

ÉDUCATION ET STATU QUO SOCIAL

Ces données révèlent un fait majeur. Malgré l'expansion quantitative, malgré un accès plus large des couches défavorisées à l'enseignement, l'école remplit toujours pleinement sa fonction de socialisation sélective qui tend au maintien de l'ordre social existant. Les classes privilégiées

qui détiennent le pouvoir politique élaborent les politiques scolaires dans ce sens, même si les pressions venant d'en bas les contraignent à permettre une montée, très lente, de la représentation des autres classes.

La fonction de *socialisation* de l'école consiste à diffuser chez tous les enfants, dès leur jeune âge, quand ils sont le plus « malléables », de concert avec la famille et la religion, et sous le couvert d'une transmission de connaissances neutres, une idéologie qui est celle de la classe dominante.

Or, les connaissances, dans la plupart des disciplines, ne sont pas neutres. L'interprétation d'un fait n'est pas indépendante de l'idéologie dominante, elle est toujours adaptée aux intérêts des gouvernants. Dans la Chine antique, Confucius disait : « On peut laisser agir le peuple mais sans le laisser comprendre », les annales dynastiques désignaient les chefs des révoltes paysannes comme des « brigands » et des « bandits », appellations qu'on retrouve dans les histoires coloniales à l'égard des chefs des mouvements nationalistes.

Aujourd'hui, dans de nombreux pays industriels ou non, les gouvernements qualifient de « subversifs » tous ceux qui s'opposent à leur régime. L'éducation est l'un des instruments dont ils se servent pour maintenir le peuple dans l'obéissance et l'acceptation de l'ordre établi (ce qui ne signifie pas que le résultat sera toujours conforme à leurs vœux, étant données l'autonomie relative dont jouit l'éducation et la possibilité de prises de conscience individuelles, processus dialectique dont on connaît de nombreux exemples historiques).

L'éducation n'est pas neutre. L'éducation, comme l'a écrit Paolo Freire, peut être au service soit de la « domestication » des hommes, soit de leur libération. « La préservation culturelle » est la perpétuation des valeurs des classes dominantes, qui organisent l'éducation et fixent ses objectifs. Constituant une superstructure, l'éducation systématique agit comme un instrument qui sert à maintenir l'infrastructure dont elle est issue... Quand l'éducation est orientée vers cette préservation — et les éducateurs n'en ont pas toujours conscience — elle a manifestement pour tâche d'adapter les générations nouvelles au système social qu'elle sert. Il est impossible que les élites au pouvoir organisent, planifient ou réforment l'éducation afin de remettre en question l'essence du système au sein duquel, précisément, elles sont des élites. Au contraire, leur désir véritable doit être de « récupérer » ceux qui bénéficient de cette instruction, c'est-à-dire de les adapter à ce système. Les idées, les valeurs et le style de vie de ces élites sont présentés comme s'ils étaient ou devaient être, les idées, les valeurs et le style de vie de tous les membres de la société, bien que les classes populaires ne puissent les partager, peut-être en raison de leur infériorité ontologique... » (11).

(11) P. FREIRE. — *Quelques idées insolites sur l'éducation*, Unesco, Commission internationale sur le développement de l'éducation, série B, Opinions, n° 36, p. 3.

(8) Le coefficient de Gini de la répartition des revenus était passé de 0,50 à 0,55. Cf. D. BARKIN — « L'enseignement et l'inégalité sociale au Mexique : point de vue d'un économiste », *Tiers-Monde*, Janv. Mars 1972.

(9) OCDE. — *Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. Rapport de base n° 11 : Enseignement et répartition des revenus : quelques investigations préliminaires*, 15 avril 1970, Paris, pp. 529.

(10) OCDE. — *Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. Rapport de base n° 11 : Enseignement et répartition des revenus : quelques investigations préliminaires*, Paris, 15 avril 1970, pp. 3. *Id.*, p. 14.

(7) ILO. — *Towards full employment. A Programme for Colombia, prepared by an Inter-agency team organized by the ILO*, 1970, Geneva, p. 18.

En même temps qu'il socialise les enfants dans l'idéologie dominante, le système d'enseignement remplit une fonction de *sélection*. Il choisit par degrés successifs « les meilleurs », ceux qui accéderont à l'université et qui détiendront les postes les plus élevés dans la société. Or, les statistiques précédentes nous ont montré que la quasi-totalité d'entre eux appartiennent aux classes privilégiées. Ainsi, la boucle se referme et le système se perpétue.

La structure du système d'enseignement, divisé en « primaire », « secondaire » et « supérieur » reflète la hiérarchie sociale de même que la reflètent les catégories de la profession enseignante dont le prestige augmente avec le niveau d'enseignement. Le rapport « maître-élève » est un rapport hiérarchique fondé sur la distinction entre « celui qui sait » et « celui qui ne sait pas », lequel admet sans discuter ce que le premier lui « transmet », et accepte que c'est sa responsabilité, sa « faute », s'il ne réussit pas. « Le bon élève, écrit P. Freire, n'est ni rétif, ni indocile, il n'éprouve pas de doutes, il ne souhaite pas connaître la raison d'être des faits, il ne va pas au-delà des modèles proposés, il ne condamne pas une bureaucratie génératrice de médiocrité, il ne refuse pas d'être un objet. Bien au contraire, dans ce genre d'éducation, le bon élève est celui qui répète ce qu'on lui dit, qui se refuse à toute pensée critique, qui s'adapte aux modèles fixés, qui trouve agréable d'être un rhinocéros » (12).

Ivan Illich a critiqué de façon percutante les effets de l'école conventionnelle. Bien qu'appliquées à l'Amérique latine, ses remarques sont également valables pour de nombreux pays du monde.

Non seulement, l'école ne conduit pas à la démocratisation et à l'intégration sociale, mais encore elle est à l'origine d'une nouvelle discrimination sociale, fondée sur la possession du diplôme qui donne accès aux échelons supérieurs de la société. « Comme unique passage « légitime » pour aller de la masse jusqu'à l'élite écrit Illich, le système scolaire interdit presque tout autre moyen de promotion pour l'individu et, par le truchement fallacieux de sa gratuité, il crée chez le sous-développé la conviction d'être le seul coupable de sa situation... L'école s'est transformée en une idole oppressive qui ne protège que ceux qui sont scolarisés. Elle confère des grades et, par conséquent, elle dégrade. Par la force du même processus, celui qui est ainsi dégradé devrait accepter sa propre soumission. La priorité sociale sera donc accordée en fonction du niveau scolaire atteint. Dans toute l'Amérique latine, une plus forte somme d'argent pour les écoles signifie un plus grand nombre de privilèges pour quelques uns aux dépens de beaucoup; et l'on interprète le paternalisme altier de l'élite comme un idéal politique. Chaque nouvelle école établie sous cette loi déshonore le non-scolarisé et le rend davantage conscient de son « infériorité »... Elle parvient à le convaincre que ce qu'on lui donne n'est ni plus ni moins que ce qu'il mérite. L'acceptation

du mythe scolaire aux divers niveaux de la société justifie avant tout les privilèges de quelques-uns... En fait, les écoles frustreront la majorité des gens, mais elles le font non seulement avec tous les semblants de légitimité démocratique, mais aussi avec toutes les apparences de générosité » (13).

Or, tous ces effets négatifs de l'école conventionnelle sont soutenus dans de nombreux pays par une aide multilatérale et bilatérale qui, par l'intermédiaire d'enseignants, d'« experts », de subventions, de bourses, de constructions scolaires, contribue à perpétuer des modèles culturels inadaptés et par suite l'aliénation des pays « bénéficiaires ».

(13) I. ILLICH. — La futilité de l'école en Amérique latine. *Orientations*, janvier 1970, pp. 22 et 30.



(12) P. FREIRE. — « Notes on humanization and its educational implications », Seminar of Educ. International : To Tomorrow Began Yesterday, novembre 1970. Rome.