



Organisation des Nations Unies pour
l'éducation, la scientifique et la culture

INSTITUT INTERNATIONAL POUR LE
RENFORCEMENT DES CAPACITES EN AFRIQUE



UNESCO IIRCA-BULLETIN

Juin 2003 Vol.5 N°2

www.unesco-iicba.org

ETABLIR UN LIEN ENTRE L'EDUCATION ET LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE

SOMMAIRE

1. Etablir Un Lien Entre L'education Et Le Developpement Economique
2. Planification De L'education Pour Le Developpement Economique
3. Efficacite Par Necessite : Comparaison Des Politiques D'education De La Coree Et De L'afrique De L'est
4. References Bibliographiques
5. Programme De L'unesco - Iirca Sur La Planification De L'education Et Le Developpement Economique En Afrique
6. En Bref

Le dernier numéro portait sur les changements intervenus dans la perception de la contribution potentielle de l'éducation au développement économique et présentait une étude de cas réalisée à Madagascar comme un bon exemple de planification de l'éducation sur la base de l'analyse économique. Le présent numéro passe en revue l'expérience de l'Afrique dans ce domaine, ainsi qu'une expérience particulière en Asie, celle de la Corée.

La comparaison entre l'Afrique et l'Asie de l'Est fait ressortir une des différences les plus notables dans le rythme du développement : les économies des pays africains ont connu une croissance très lente au cours des quelque 30 années suivant l'indépendance de ces pays, alors que celles des pays de l'Asie de l'Est enregistraient une croissance très rapide. Au moment de l'indépendance, de nombreux indicateurs tels que le revenu par tête d'habitant montraient que l'Afrique et l'Asie de l'Est se trouvaient à un même niveau de développement. En fait, quelques pays africains avaient un revenu par tête d'habitant plus élevé que certains de leurs homologues asiatiques. Les pays africains semblaient mieux lotis que de nombreux pays asiatiques, en particulier la Corée. En dépit de l'avantage initial apparent de l'Afrique, les pays de l'Asie de l'Est ont réussi à se développer plus rapidement que la plupart des pays africains.

A cet égard, une des raisons pourrait être que beaucoup de pays de l'Asie de l'Est ont accédé à l'indépendance pratiquement une décennie avant les pays africains. Une autre raison pourrait être le fait que des pays asiatiques tels que la Corée ont été totalement détruits par le colonialisme japonais et deux grandes guerres, alors que les pays africains ont hérité de systèmes coloniaux de gouvernement plus ou moins intacts. La Corée a été frappée par deux catastrophes majeures, y compris la destruction de son système féodal et la redistribution des terres, sans compter le fait qu'elle a hérité de peu de ressources naturelles.

Le professeur Aloysius Amin nous fournit le cadre théorique pour établir un lien entre l'éducation et le développement économique, en particulier en Afrique. Il estime que des changements majeurs sont à opérer dans les domaines de l'éducation et de la planification économique. Il passe en revue l'expérience de la planification des ressources humaines, en indiquant certains de ses inconvénients.

Pour sa part, Yang-Ro Yoon analyse les différences entre les politiques et programmes de la Corée dans le domaine de l'éducation, en les comparant principalement à ceux du Kenya et de l'Afrique de l'Est.

La Corée a offert, pendant plusieurs décennies, une éducation de haute qualité et à un coût abordable pour tous dans le primaire, tout en laissant principalement au secteur privé la responsabilité de l'éducation dans le secondaire et le supérieur. Toutefois, le secteur privé faisait l'objet d'une supervision étroite et bénéficiait également de dons et subventions pour promouvoir son expansion. Le niveau d'éducation atteint était généralement le principal critère de promotion sociale. Des chances égales étaient données aux filles et aux femmes en matière d'éducation, en dépit de la culture traditionnelle qui était résolument phalocrate. A mesure que la Corée connaissait la prospérité, les pouvoirs publics assuraient une plus grande responsabilité dans l'éducation au niveau du secondaire, mais le secteur privé continuait de dominer le supérieur. En Afrique de l'Est, des investissements accrus se faisaient dans le supérieur, tandis que les parents démunis devaient consentir d'énormes sacrifices pour que leurs enfants suivent une éducation adéquate dans le primaire. Le gouvernement coréen a effectué d'importants investissements, notamment pour subventionner la production de manuels de haute qualité, vendus à un prix abordable, et pour assurer une formation appropriée et permanente des enseignants.

Il convient de noter que les Coréens n'ont pas laissé les bailleurs de fonds de l'extérieur, même pas la grande institution multilatérale qu'est la Banque mondiale, prendre des décisions à leur place. Au contraire, ils ont discrètement, mais fermement veillé à ce que l'aide extérieure soit utilisée de la manière qui leur semblait la meilleure, et cette attitude s'est finalement avérée payante.

Il serait intéressant de voir si l'Afrique peut également enregistrer des progrès économiques et améliorer son niveau de développement comme l'a fait l'Asie de l'Est. L'éducation reste la condition indispensable du développement. Il convient de noter que l'indépendance dans l'éducation et la réalisation des objectifs de la planification ne constituent qu'un simple point de départ dans la promotion du développement économique. Comme l'indique l'article de Yoon, l'essentiel est de mettre sur pied des mécanismes tels que les institutions, les structures de réglementation et d'incitation, capables de traduire les acquis de l'éducation en gains économiques. La nature de ces mécanismes devrait varier dans chaque pays donné en fonction de son histoire, de ses ressources naturelles, de ses ressources humaines, de son régime politique, de ses valeurs culturelles, etc.. Il est donc crucial que chaque pays définisse sa propre stratégie de développement et mette en place ses propres mécanismes.

Bulletin de l'IIRCA
BP 2305
Addis Abeba
Ethiopie
Tél.: (251)-1-55 75 87/89
Fax : (251)-1-55 75 85
Email : info@unesco-iicba.org
Site Web : www.unesco-iicba.org

PLANIFICATION DE L'ÉDUCATION POUR LE DÉVELOPPEMENT

Par le Prof. Aloysius Ajab AMIN,
Directeur adjoint et Chef de la formation de l'
Institut africain de développement économique et de planification (IDEP)

Résumé : L'investissement dans le capital humain renforce et améliore les capacités et aptitudes de la main d'œuvre et lui fait acquérir les connaissances nécessaires pour soutenir les progrès technologiques, l'objectif fondamental étant de promouvoir la productivité, la croissance et le développement. Des efforts délibérés doivent cependant être déployés pour intégrer pleinement l'éducation dans la planification économique en Afrique, de manière à s'assurer que les réformes envisagées dans le secteur de l'éducation sont entreprises au moins au même moment que les réformes économiques, sans être à la traîne par rapport à ces dernières.

Introduction

Il est maintenant généralement admis qu'une main d'œuvre bien formée et qualifiée est nécessaire pour promouvoir le développement socio-économique de toute société ou de tout pays. La valeur de l'éducation, en tant que facteur de production, dépend du niveau d'instruction, des matières étudiées, de l'adéquation entre formation et emploi, et de la situation économique. C'est à dire qu'une main d'œuvre hautement qualifiée n'entraîne pas nécessairement la croissance économique, car le contenu de l'éducation peut manquer de pertinence par rapport aux besoins de la société.

Les progrès technologiques émanent de l'accumulation du capital humain. Ils résultent des efforts délibérés déployés pour accroître l'utilisation des ressources et l'investissement dans l'être humain. L'accumulation du capital humain augmente le stock des connaissances techniques, ce qui accroît, à son tour, la productivité. La croissance de la productivité dépend de l'existence d'une main d'œuvre flexible et capable de s'adapter aux changements. Les progrès technologiques contribuent également à accroître les ressources nécessaires pour promouvoir la productivité. La technologie augmente les ressources économiques et, partant, la productivité et le rendement. L'amélioration du rendement que l'on assimile à la croissance économique, est cruciale pour réaliser le développement économique.

Il y a une différence entre le développement économique et la croissance économique. La croissance

économique est l'expansion quantitative des agrégats économiques tels que le produit intérieur brut (PIB) ou le revenu par tête d'habitant ou encore la dotation globale en facteurs de production. Quant au développement économique, il est le processus d'expansion quantitative et de changements qualitatifs des facteurs tels que les institutions, l'organisation, la culture, etc., dans l'économie. A titre d'exemple, le développement économique suppose une répartition plus équitable des revenus ou des richesses, une meilleure répartition des revenus entre les différents secteurs, des changements dans le secteur de l'emploi pour offrir de plus grandes opportunités d'emploi, des changements dans les techniques ou les méthodes de production accompagnant la croissance économique. Le développement économique peut donc conduire à l'amélioration de la qualité de vie des populations. Pour promouvoir un développement économique qui est le moteur de la croissance économique fondée sur la formation appropriée du capital humain, il est nécessaire de mettre en place des politiques judicieuses.

Planification de l'éducation et de la main d'œuvre

Autrefois, dans le cadre de la planification de l'éducation et de la main d'œuvre, les besoins en main d'œuvre étaient estimés par rapport aux cibles à atteindre dans le domaine économique. Ces cibles étaient fixées par les planificateurs, et l'on comptait sur la productivité de la main d'œuvre requise pour les atteindre. Les prévisions concernant les besoins en main d'œuvre se faisaient donc par secteur de l'économie

et par catégorie professionnelle, en déterminant les niveaux d'instruction appropriés pour que la main d'œuvre requise soit évaluée en termes de cibles dans le domaine de l'éducation, mais il fallait parfois se baser sur les ressources disponibles. La possibilité d'intégrer la planification de l'économie dans celle de l'éducation était envisagée, mais cela ne s'est guère concrétisé. La planification de l'éducation se faisait séparément de celle de l'économie. L'hypothèse implicite était toujours que le système éducatif était capable de modifier la structure de la main d'œuvre, la cible visée en matière de production correspondant à la structure des emplois.



Le Bulletin de l'IIRCA est une publication trimestrielle paraissant en anglais et en français. Les articles publiés peuvent être reproduits, à la condition d'en indiquer la source. Pour les commentaires sur les articles et les demandes de renseignements sur l'IIRCA, bien vouloir adresser toutes les correspondances à :

La rédaction
Bulletin de l'IIRCA
BP 2305
Addis Abeba
Ethiopie
Tél.: (251)-1-55 75 87/89
Fax : (251)-1-55 75 85
Email : info@unesco.iicba.org
Site Web : www.unesco.iicba.org

L'identification des besoins, les prévisions et la planification de la main d'œuvre portaient essentiellement sur la main d'œuvre hautement qualifiée, surtout le personnel scientifique et technique, et le temps nécessaire pour former une telle main d'œuvre hautement qualifiée. L'objectif fondamental de la planification de la main d'œuvre était de réduire la grave pénurie de main d'œuvre, car les hauts cadres et les cadres moyens manquaient effectivement, ce qui constituait une entrave majeure à la croissance économique. L'on pensait que, avec de meilleures statistiques, il serait possible d'utiliser des coefficients techniques pour évaluer les besoins en main d'œuvre dans le système éducatif, sur la base des apports nécessaires et des résultats attendus, comme dans le cas de la planification économique. Toutefois, les liens entre la structure des emplois et la structure de la productivité n'étaient pas bien connus dans de nombreux pays africains. A titre d'exemple, le secteur informel et le secteur rural où l'auto-emploi est le principal mode d'emploi, n'était souvent pas pris en compte. En dépit des efforts déployés initialement, des liens cohérents et systématiques n'ont pas été établis entre la planification de l'éducation et de la main d'œuvre et celle de l'économie dans de nombreux pays africains.

Initialement, il y avait une grave pénurie de main d'œuvre hautement qualifiée. Bien qu'il subsiste aujourd'hui une grave pénurie de spécialistes de certains domaines dans de nombreux pays africains, il y a également une main d'œuvre excédentaire de différents niveaux de qualification.

Que devons-nous faire alors ? Devons-nous laisser les forces invisibles du marché agir lorsque les prix reflètent une productivité marginale ou une utilité marginale ? Il convient de noter que les structures d'incitation, héritées de la colonisation, ne reflètent pas véritablement la soi-disant productivité marginale, ni les réalités de la société, par exemple les disparités dans la structure des revenus et de la société, et la répartition sectorielle de la contribution au PIB. Devons-nous, dans ce cas, nous passer du système de marché compétitif ? Non. Il ne s'agit pas de choisir entre le mécanisme du marché

et le mécanisme des pouvoirs publics. Les deux mécanismes sont complémentaires.

Le système de marché ne peut pas agir tout seul, comme on l'a vu depuis longtemps. Toutefois, il faut faire preuve d'une certaine prudence en utilisant les approches mathématiques, car les projections concernant la main d'œuvre peuvent contenir des erreurs, et leur validité dépend des données ou hypothèses utilisées. Ces projections peuvent continuer d'être utilisées, mais il est nécessaire d'améliorer les hypothèses et les données. Certains pays prennent les prévisions concernant le marché du travail pour des prévisions sur l'emploi. Les prévisions sur la main d'œuvre prennent donc différentes formes.

Les besoins en main d'œuvre doivent couvrir les besoins à court et moyen termes, et pas seulement les prévisions à long terme. La structure de la planification de la main d'œuvre devrait donc inclure des propositions spécifiques pour répondre aux besoins à court et moyen termes. Les implications des projections à long terme sont immédiatement reflétées dans les décisions concernant le budget en cours. La promotion de l'éducation nécessite l'utilisation d'une grande partie des rares ressources disponibles, au détriment des activités des autres secteurs. Comment déterminer la part optimale des ressources qu'un pays doit consacrer à l'éducation à un moment donné ? La planification se fait-elle sur la base d'une analyse minutieuse des emplois ou d'une étude des besoins du pays ?

Evaluation de la planification de l'éducation

La planification de l'éducation s'est limitée à l'éducation formelle (en fait, souvent à une partie de l'éducation formelle), à l'exclusion de l'éducation non formelle et informelle. Même ainsi partiellement menée, la planification n'a pas couvert tous les aspects du secteur formel de l'éducation, et le résultat a été non seulement la formation d'un nombre de cadres de loin supérieur à celui des emplois offerts, mais aussi la formation de cadres ne répondant pas toujours aux besoins de la société, sans compter les problèmes de productivité

de la main-d'œuvre qui se posent au sein des économies africaines. La productivité de la main-d'œuvre devrait en réalité augmenter. Les technologies modernes sont à la fois à forte intensité de capital et de connaissances, et permettent d'améliorer considérablement la productivité. Mais en Afrique, les technologies rudimentaires utilisées sont à forte intensité de main-d'œuvre, avec un faible apport en capital, la conséquence étant un très faible niveau de productivité de la main-d'œuvre.

De très sérieuses critiques portant sur la méthodologie utilisée et les questions de fond ont été émises contre l'approche basée sur les besoins en main-d'œuvre. En dépit de ces critiques, les prévisions sur la main-d'œuvre sont utilisées dans certains pays par les décideurs comme base de la prise des décisions sur l'investissement dans le secteur de l'éducation, et comme cadre d'orientation dans les secteurs de l'emploi et de l'éducation. Ces prévisions permettent également aux entreprises de connaître le profil des employés, sans cependant réussir à établir un équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre pour toutes les catégories d'emploi, tous les types d'éducation et les différents niveaux d'éducation et de qualification. La contribution de l'emploi au rendement national ou à la production nationale n'est pas clairement déterminée. Il se pose de nombreux problèmes liés au fait qu'il est possible de mesurer la production de certains emplois, mais difficile de le faire pour d'autres emplois. La production agricole et industrielle peut être facilement mesurée, mais la contribution des services pourrait s'avérer plutôt difficile à mesurer.

Réforme de l'éducation : qualité et quantité de l'éducation

La réforme de l'éducation suppose toujours un nouvel examen du rôle de l'éducation dans l'économie et la construction de la nation. Elle nécessite donc une analyse des objectifs nationaux et de la contribution du système éducatif à la réalisation de ces objectifs. Les preuves disponibles montrent que les efforts déployés pour entreprendre des réformes dans le secteur de l'éducation ne sont pas couronnés de succès.

L'accent a souvent été mis sur l'aspect quantitatif (expansion de l'éducation), au détriment de la qualité et de la pertinence. L'expansion quantitative crée des déséquilibres entre les différents niveaux du système éducatif, entre les différents résultats obtenus dans le secteur de l'éducation et les besoins sur le marché du travail.

Décalage entre les réformes dans le secteur de l'éducation et les réformes dans le secteur de l'économie

Il y a toujours eu un grand décalage entre les changements ou réformes dans le secteur de l'économie et les changements dans le secteur de l'éducation. Les progrès technologiques ont tendance à intervenir rapidement lorsque des changements sont opérés dans la structure de l'économie. Les retards enregistrés dans les changements à opérer dans le secteur de l'éducation pour faire face aux mutations dans le secteur de l'économie ont tendance à ralentir la croissance et à accentuer la pauvreté. La mise en place d'une bonne base de connaissances, grâce à la formation du capital humain, devrait permettre de réduire considérablement l'écart entre la réforme du secteur de l'éducation et celle du secteur de l'économie, la génération des connaissances se faisant de manière à trouver des solutions appropriées aux questions socio-économiques. Il est donc nécessaire que la main-d'œuvre acquière de plus en plus de meilleures aptitudes, connaissances et informations en vue d'une répartition plus équitable des aptitudes au sein de la population.

Le cas de l'Asie est un bon exemple d'investissement dans le capital humain, en général, tant les hommes que les femmes. La réforme du système éducatif s'est opérée au même moment que celle de l'économie. Des pays tels que la Corée du Sud, Taiwan et la Thaïlande ont mis l'accent sur le mécanisme du marché, la concurrence et le commerce international, tout en veillant à ce que la participation à la croissance économique soit la plus large possible. Les gains et la croissance économiques étaient bien répartis. Les barrières à la mobilité économique ont été éliminées et l'égalité

entre les hommes et les femmes a été encouragée, en particulier par le biais de l'éducation et de l'emploi des femmes. Ces mesures s'inscrivent dans le cadre de stratégies pouvant facilement être adoptées par d'autres économies.

Technologies de l'information et de la communication

Certaines économies utilisent de plus en plus les connaissances et les technologies de l'information, au point de produire des biens à très forte valeur ajoutée. L'économie fondée sur les connaissances utilise les infrastructures mondiales disponibles dans les domaines des télécommunications, de l'échange de données, des médias et loisirs, des connaissances, de la publication, des matériels et logiciels informatiques, des nouveaux systèmes financiers conçus pour des transactions en ligne, des systèmes juridiques mondiaux émergents, etc.

L'application des technologies de l'information et de la communication (TIC), à l'échelle mondiale, introduit des changements au sein de la société et dans les modes de développement. Ceux qui n'appliquent pas les TIC restent à la traîne et sont marginalisés, ce qui limite leurs chances de croissance et de développement. Les économies purement agricoles telles que les économies africaines ont tendance à rester à l'écart de l'économie mondialisée, tout en étant exploitées.

Conclusion

Les pouvoirs publics influencent les changements intervenant dans les principales variables économiques et fixent les cibles quantitatives spécifiques à atteindre au cours d'une période donnée. A cette fin, il est nécessaire d'allouer les rares ressources disponibles aux différents secteurs de manière à ce que l'économie en tire le meilleur parti. Il faudrait donc établir des liens appropriés entre les objectifs visés, les contraintes rencontrées et les variables des instruments politiques, dans le cadre d'un plan de mise en œuvre couvrant l'administration, les outils de mise en œuvre, le système d'incitation et l'évaluation constante.

Comment les planificateurs de l'éducation peuvent-ils optimiser les acquis du développement de l'éducation dans l'emploi et le développement économique ? Une voie à suivre pourrait être l'intégration judicieuse de la planification de l'éducation dans la planification économique. A cette fin, il est nécessaire d'allouer de manière appropriée et efficace les ressources aux différents niveaux et au sein de chaque niveau du système éducatif, ainsi qu'au sein de l'économie. En d'autres termes, les besoins en main-d'œuvre doivent être satisfaits au regard des priorités nationales dans le domaine du développement socio-économique. Quelles sont les ressources dont dispose la nation ? La nation peut-elle offrir davantage d'éducation à son peuple ? La réponse à ces questions dépend des ressources disponibles et du taux de croissance économique. La croissance économique revêt une très grande importance dans la mesure où elle permet également de générer davantage de ressources que l'on peut utiliser pour augmenter et améliorer l'offre d'éducation.

Références bibliographiques

African Development Bank, *Human Capital in Africa*, Africa Development Report, Abidjan, 1998.

Indermit S. Gill, Fluitman, Fred and Amit Dar, eds. *Vocational Education and Training Reform*. World Bank/ILO Joint Study. 542 pp. OUP, New York, 2000.

Obanya, Pai et al, *The Dilemma of Education in Africa*. 620 pp. UNESCO/BREDA, Dakar, 1999.

Pindyck Robert and Daniel Rubinfeld, *Microeconomics*, 668 pp. MacMillan Publishing Company, 1989.

UNESCO/IIEP, *Manpower Aspects of Education Planning*. 264 pp. Paris, 1968.

World Bank, *Priorities and Strategies for Education, A World Bank Review*. Development in Practice Series. 173 pp. Washington, 1995.

EFFICACITE PAR NECESSITE : COMPARAISON DES POLITIQUES D'EDUCATION DE LA COREE ET DE L'AFRIQUE DE L'EST

Par Yang-Ro Yoon (Docteur d'Etat)

Economiste principal spécialisé dans les ressources humaines à la Banque mondiale¹

Résumé : A l'heure actuelle, de nombreux observateurs attribuent en grande partie les différences dans le niveau de succès des efforts de développement entre les régions aux différences fondamentales dans leur situation culturelle et géographique de départ et dans leurs institutions. Nous estimons que cette sagesse classique n'explique pas tout. Par le biais d'une analyse minutieuse de la politique de l'éducation de la Corée depuis l'indépendance, avec des comparaisons fréquentes avec l'expérience de l'Afrique de l'Est dans ce domaine, nous comptons démontrer que des «différences pragmatiques» ont également joué un grand rôle à ce sujet.

Le succès de la politique de l'éducation de la Corée, au lendemain de la guerre dans ce pays, est une expérience intéressante, en particulier parce que ce succès s'explique moins par le niveau des ressources consacrées à l'éducation que par l'efficacité de la politique de l'éducation. Le présent article tente de montrer comment cette efficacité a été assurée et d'identifier les facteurs qui ont permis de garantir cette efficacité.

Les facteurs pragmatiques suivants sont identifiés comme cruciaux dans le succès à long terme de la politique de l'éducation de la Corée. Tout d'abord, il y a lieu de citer la volonté sociale et politique manifeste de promouvoir le développement sur la base d'un consensus sur l'importance primordiale de l'éducation dans la réalisation du développement. Cette volonté a ensuite abouti à un «changement de mentalité» caractérisé par une course acharnée, mais emprunte de flexibilité, aux résultats. A cet égard, nous analysons de manière détaillée les mesures d'incitation mises en place, en particulier le rôle du système des examens et concours, fondé sur le mérite, dans le relèvement du taux de rendement privé de l'éducation. Le troisième facteur pragmatique a été la capacité du gouvernement coréen à opérer des choix difficiles face aux graves contraintes liées à la rareté des ressources. Au choix initial de privilégier le nombre des personnes éduquées par rapport au coût unitaire de l'éducation, se sont ajoutées d'abord la disposition à accepter de sacrifier pendant un certain temps les normes fixées pour la qualité de l'éducation, et ensuite la priorité accordée à l'investissement dans le primaire au moins jusqu'au début des années 70.

Sur la base des similarités frappantes entre la situation en Corée et la situation dans les pays de l'Afrique de l'Est au lendemain de leurs indépendances respectives, nous procédons fréquemment à des comparaisons et soutenons que d'importantes leçons peuvent être tirées de l'expérience coréenne, et que ces leçons sont pertinentes et applicables à l'Afrique contemporaine.

Introduction

De nos jours, une priorité de plus en plus grande est accordée au secteur social dans le développement. Il est actuellement largement admis que l'éducation et la santé sont des facteurs essentiels dans les efforts de réduction de la pauvreté et de promotion du développement économique. En effet, les principales institutions financières internationales et les Nations unies sont convenues que l'accroissement des investissements dans les secteurs de l'éducation et de la santé constituait la clé du succès de la stratégie de réduction de la pauvreté (Sommet social, 2000).

Ces idées sont étayées par les travaux de recherche disponibles. A titre d'exemple, un certain nombre de chercheurs ont montré que les dépenses publiques consacrées à l'éducation avaient un effet positif sur les indicateurs de progrès dans le domaine de l'éducation (Flug, Spilimbergo et Wachtenheim, 1998). Par ailleurs, il semble qu'une petite portion seulement des avantages

tirés des dépenses publiques consacrées au développement humain, bénéficie effectivement aux couches démunies de la population (Chu, Davoodi et Gupta, 2000). De même, des études économétriques récentes n'ont pas permis d'établir la preuve irréfutable que les dépenses publiques consacrées au secteur social ont un effet positif significatif sur la croissance économique ou le revenu des couches démunies (Lundberg et Squire, 1999 ; Dollar et Kraay, 2000). Pour faire la lumière sur ce décalage apparent entre les dépenses publiques consacrées à l'éducation et les résultats obtenus au niveau de la croissance économique et de la réduction de la pauvreté, nous analyserons, dans le présent document, l'une des principales expériences réussies de promotion du développement par le biais de l'éducation, à savoir l'expérience de la Corée de 1960 à 1990. Cette expérience est intéressante, en particulier parce que le succès de la Corée ne s'explique pas par un niveau anormalement élevé des investissements dans les ressources humaines. En fait, la

Corée a consacré moins que la moyenne de son PNB à l'éducation, au titre des dépenses publiques (entre 1,8 et 4,4 pour cent entre 1965 et 1995). En d'autres termes, la Corée a dû faire preuve d'une efficacité particulière dans la traduction des ressources consacrées à l'éducation en résultats concrets sur le plan de l'éducation et celui de l'économie.

L'efficacité est de fait devenue une préoccupation de plus en plus centrale dans les discussions sur la politique de développement (Banque mondiale, 1998). En particulier, dans le contexte des objectifs de développement du millénaire (ODM), il est généralement admis qu'en dehors de l'augmentation substantielle de l'aide extérieure, la réalisation viable de ces objectifs nécessitera une utilisation nettement plus efficace de cette aide que par le passé. Pour créer un environnement plus propice, il est crucial de promouvoir la bonne gouvernance et de renforcer le sentiment d'appropriation. Notre analyse de l'expérience coréenne souligne la pertinence de ces principes.

Dans le présent document, nous allons donc présenter les divers mécanismes qui ont permis d'assurer l'efficacité de la politique de l'éducation de la Corée. Nous analyserons également, en faisant quelques spéculations, les facteurs sous-tendant ces mécanismes et les choix politiques clés. Le présent document mettra l'accent sur le rôle et l'impact des diverses mesures prises, ainsi que sur les institutions mises en place et l'attitude adoptée dans un contexte historique spécifique.

La Corée, indubitablement, a réalisé ses objectifs fondamentaux de développement, au regard des ODM, même si le système éducatif requiert d'autres réformes (tout comme son système politique et économique global). En effet, certaines politiques qui ont précédemment connu un grand succès rendent de nouvelles réformes plus nécessaires encore maintenant (voir à ce sujet Lee, 2001). L'Afrique, après avoir obtenu l'indépendance dans les années 60, se trouvait dans une situation similaire à celle de la Corée. Elle a aussi initialement déployé des efforts soutenus dans le domaine de l'éducation, mais ces efforts se sont relâchés à partir de la fin des années 80. A l'heure actuelle, qu'il s'agisse de l'éducation ou des autres secteurs, l'Afrique est la région qui est la plus éloignée des ODM. Nous allons ainsi faire une comparaison entre l'expérience de la Corée et celle des pays de l'Afrique de l'Est, afin de tirer des leçons qui pourraient être utiles en Afrique de l'Est. Pour que notre analyse reste pertinente pour les pays de l'Afrique de l'Est, la comparaison couvre essentiellement la période des années 60 aux années 70.

Enfin, les experts des questions de développement, à l'époque, étaient pratiquement parvenus au consensus que le confucianisme représentait une entrave majeure au développement économique. En effet, étant donné que la Corée manquait de ressources naturelles pratiquement de tout genre, elle était souvent considérée comme un « panier » (Berger, 1987). Ce n'est que depuis le milieu des années 80, avec le succès de plus en plus évident de l'Asie de l'Est, que les experts en développement ont commencé à changer leurs vues et à reconnaître un rôle positif de promotion de la croissance au confucianisme. Le confucianisme a joué un rôle certain dans le développement de la Corée, mais nous soutenons que ce facteur culturel, à lui tout seul, n'explique pas les disparités dans les résultats obtenus par la Corée

et l'Afrique de l'Est. Nous identifions deux autres facteurs non directement liés à l'héritage de Confucius, à savoir : la quête (non satisfaite) de la démocratie et la disposition d'esprit à promouvoir avec acharnement des changements sur la base de la confiance en soi.

Le document accorde une place centrale à l'analyse détaillée des facteurs essentiellement « pragmatiques » qui ont joué un rôle crucial dans l'efficacité à long terme de la politique de l'éducation de la Corée. A cet égard, nous identifions les facteurs ci-après. En premier lieu, il y a la ferme volonté politique et sociale découlant de la nécessité impérieuse, pour la Corée, de promouvoir son développement, et de l'importance primordiale accordée à l'éducation pour réaliser le développement. En deuxième lieu, la conséquence de cette volonté a été le « changement de mentalité » et l'adoption d'une approche consistant à rechercher des résultats avec acharnement, tout en faisant preuve d'une grande flexibilité. A cette fin, de nombreuses politiques ont été testées et adaptées ou révisées, en fonction de leur impact et de l'évolution de la situation. En particulier, les mesures d'incitation en faveur des différents acteurs du processus d'éducation (élèves et étudiants, enseignants, parents et personnel administratif) ont fait l'objet d'études approfondies et ont joué un rôle crucial dans la formulation de la politique de l'éducation. En troisième lieu, le gouvernement coréen a maintenu une discipline budgétaire stricte et a pu opérer des choix politiques difficiles devant les graves contraintes auxquelles il était confronté en matière de ressources, en prenant soin de s'assurer l'appui de l'opinion publique à ces choix. A cet égard, deux exemples spécifiques méritent d'être mentionnés, à savoir, la décision initiale de privilégier le nombre des personnes à éduquer par rapport au coût unitaire de l'éducation, avec la disposition à accepter de sacrifier, pendant un certain temps, les normes fixées en matière de qualité de l'éducation, et ensuite la priorité accordée à l'investissement dans le primaire au moins jusqu'au début des années 70.

I. GRANDES TENDANCES : QUE S'EST-IL PASSE ?

A ce niveau, nous comparons les situations de départ de la Corée et des pays de l'Afrique de l'Est dans les années 60, de même que les grandes tendances dans l'évolution de leurs

secteurs respectifs de l'économie et de l'éducation.

Croissance économique

Au cours des années 60 et au début des années 70, l'économie de la Corée se trouvait à un même niveau de développement que les économies des pays de l'Afrique de l'Est, voire à la traîne par rapport à ces économies. A titre d'exemple, en 1962, le PNB de la Corée par tête d'habitant était de 87\$EU, contre 90\$EU pour le Kenya. En 1970, le PNB de la Corée par tête d'habitant était monté à 270\$EU, mais était encore inférieur à celui du Zimbabwe qui était alors de 330\$EU. Le taux réel de croissance du PIB de la Corée était semblable à celui du Kenya jusqu'en 1980, la progression ayant été la suivante : croissance de 5,9% pour la Corée, contre 3,5% pour le Kenya, pour la période de 1961 à 1965 ; croissance de 10,6% pour la Corée, contre 5,9% pour le Kenya, pour la période de 1966 à 1970 ; croissance de 8,2% pour la Corée, contre 10% pour le Kenya, pour la période de 1971 à 1975 ; et enfin croissance de 7,2% pour la Corée, et de 7,2% également pour le Kenya, pour la période de 1976 à 1980.

Les autres indicateurs économiques montrent également que les pays de l'Afrique de l'Est ont eu une meilleure performance par rapport à la Corée jusqu'au début des années 70. Leur taux brut d'épargne, exprimé en tant que pourcentage du PIB, était plus élevé, leur balance commerciale plus favorable, et la contribution de leur agriculture au PIB semblable ou inférieure. Les statistiques de 1965 se présentent comme suit : un taux d'épargne brut de 8% en Corée, contre 15% au Kenya, 13% en Ouganda et 14% au Zimbabwe ; une balance commerciale de -8% du PIB en Corée, contre 1% au Kenya et en Ouganda ; une contribution de l'agriculture au PIB de l'ordre de 37% en Corée, contre 35% au Kenya et 20% au Zimbabwe.

Toutefois, la Corée a continué d'enregistrer une croissance économique rapide, même après 1980, parallèlement à une baisse de la croissance démographique, ce qui a rapproché davantage la Corée de la catégorie des pays à revenu intermédiaire, laissant derrière elle le Kenya et les autres pays de l'Afrique de l'Est. Entre 1980 et 1995, le taux réel de croissance du PIB en Corée était chaque année d'environ 5% supérieur par rapport à celui du

Kenya. En Corée, le taux de croissance démographique a baissé de 2,7%, en 1962, à 0,9%, en 1993. Par contre, il a augmenté au Kenya, passant de 3,5%, en 1965, à 4,2%, en 1980, avant de tomber à 2,6%, en 1995.

En 1996, le PNB de la Corée par tête d'habitant avait déjà atteint 10.600\$EU, même s'il a chuté à 7.980\$EU en 1998, à la suite de la crise financière dans ce pays. Les statistiques correspondantes en Afrique de l'Est, en 1996, étaient les suivantes (en \$EU constant) : 320\$EU pour le Kenya et 610\$EU pour le Zimbabwe. En 1995, le taux d'épargne brut était de 36% en Corée, contre 12% au Kenya et 17% au Zimbabwe. Au cours de la même année, la contribution de l'agriculture au PIB était de 6% en Corée, contre 31% au Kenya et 15% au Zimbabwe. La croissance économique de la Corée a abouti à la réduction de la pauvreté et des inégalités dans la répartition des revenus. Le coefficient de Gini en Corée était d'environ 0,35 entre 1965 et 1990, contre environ 0,6 au Kenya entre 1971 et 1980.

Expansion de l'éducation

Au cours des années 60, il y avait un grand écart en matière d'éducation entre la Corée et l'Afrique de l'Est, mais cet écart pouvait être attribué en partie à la date de leurs indépendances respectives (1945 pour la Corée et les années 60 pour les pays de l'Afrique de l'Est). A ce stade, la Corée et l'Afrique de l'Est se trouvaient dans une situation à peu près comparable. La Corée et tous les pays de l'Afrique de l'Est partageaient le même enthousiasme pour l'essor de l'éducation immédiatement après l'indépendance. A ce titre, ils accordaient une attention particulière à l'expansion rapide des opportunités d'éducation offertes à leurs enfants dans le cadre de la construction nationale. En 1980, soit 15 ans environ après l'indépendance, l'Afrique de l'Est a réussi à atteindre le niveau qu'avait la Corée en 1960 dans le domaine de l'éducation, en particulier pour ce qui est de l'alphabétisation et de l'enseignement primaire et secondaire (la Corée avait aussi atteint ce niveau 15 ans après son indépendance).

Toutefois, la Corée et les pays de l'Afrique de l'Est ont emprunté des itinéraires très différents au cours des 15 années suivantes. Au cours des années 60, le décollage économique de la Corée,

ajouté à la réduction du nombre d'enfants en âge scolaire, a conduit à des progrès constants dans le domaine de l'éducation. Le taux d'analphabétisme est tombé à 3% en 1995, tandis que l'inscription de tous les enfants ayant l'âge requis est devenue une réalité dans le primaire en 1965 et dans le premier cycle du secondaire au milieu des années 80. L'objectif de l'éducation pour tous dans l'ensemble du secondaire a été pratiquement atteint à la fin des années 80. L'inscription dans le supérieur a également connu une expansion rapide au cours des années 80. Plus de la moitié de tous les enfants ayant l'âge requis poursuivent actuellement leurs études dans le supérieur.

Par contre, l'expansion de l'éducation en Afrique de l'Est a connu une stagnation à partir des années 80, sauf en Ouganda et au Zimbabwe.

Dépenses publiques consacrées à l'éducation

Tous les pays de l'Afrique de l'Est (à l'exception de l'Éthiopie) ont consacré à l'éducation une plus grande proportion de leurs dépenses publiques totales pendant toute cette période. Etant donné que les pays de l'Afrique de l'Est ont également dépensé une proportion plus grande de leur PNB par rapport à la Corée, leurs investissements publics dans le secteur de l'éducation se retrouvent d'un niveau de loin supérieur à celui de leur PNB.

Au cours des 14 premières années suivant son indépendance (1945-1958), la Corée n'a consacré qu'environ 4% de ses dépenses publiques (y compris l'aide extérieure) à l'éducation, soit environ 0,5% de son PNB. En 1959, le gouvernement coréen a augmenté la proportion des dépenses publiques qu'il consacrait à l'éducation à un niveau de 15% afin de lancer et de mettre en œuvre son plan de six ans pour réaliser l'objectif de l'éducation obligatoire pour tous dans le primaire. Cette proportion est ensuite passée à environ 21% en 1971, à l'achèvement du deuxième plan d'éducation dans le primaire pour la période 1967-1971, plan dont l'objectif était d'améliorer la qualité de l'éducation. L'exécution des deux plans a permis au gouvernement coréen de réduire à environ 14%, en 1972, la proportion du budget de l'éducation par rapport au budget total. Depuis lors, cette proportion oscille entre 14 et 17%, soit 2,2 à 4,4% du PNB.

Pour sa part, le Kenya a consacré entre 18 et 23% de ses dépenses publiques à l'éducation, soit l'équivalent de 4,6 à 6,8% de son PNB au cours des années 60 et 70. La proportion du budget de l'éducation par rapport au budget total s'est maintenue à 17% jusqu'au milieu des années 90, soit l'équivalent d'environ 6,8 à 7% du PNB de ce pays. Le Kenya a donc dépensé deux fois plus que la Corée au cours de la même période, bien que la croissance de son secteur de l'éducation se soit ralentie beaucoup plus que celle de la Corée à partir de la moitié des années 80.

II. COMMENT ?

La présente section examine en détail comment la Corée a pu étendre rapidement les opportunités offertes dans le domaine de l'éducation et maintenir, à terme, le rythme d'expansion de l'éducation, avec des ressources publiques limitées par rapport à l'Afrique de l'Est. A cet égard, nous mettrons particulièrement l'accent sur les points ci-après. Le gouvernement coréen a reconnu, dès le départ, les contraintes auxquelles il était confronté en termes de ressources. Compte tenu de sa volonté d'obtenir des résultats, il a pris des mesures rigoureuses et efficaces, en plus de maintenir une discipline budgétaire stricte. A titre d'exemple, le gouvernement coréen a très tôt accordé la priorité à l'éducation dans le primaire sur le plan de l'allocation des ressources au sein du système éducatif. Par souci d'efficacité, le gouvernement était prêt à sacrifier temporairement et quelque peu la qualité, afin de réaliser rapidement l'objectif de l'éducation pour tous dans le primaire. Pour limiter les dégâts pouvant résulter de l'accent mis sur la quantité, des mesures complémentaires ont été prises pour garantir une qualité minimale. Le gouvernement a apporté un appui systématique aux services d'éducation fournis par le secteur privé dans le secondaire et le supérieur, évitant ainsi d'accentuer le déséquilibre causé par son trop grand accent sur le primaire. Le fonctionnement des établissements scolaires était financé par les frais payés par les usagers en plus de l'argent des contribuables. Nous ferons souvent des comparaisons entre la situation et l'expérience de la Corée et celles des pays de l'Afrique de l'Est. Les liens entre l'éducation, la croissance économique et la réduction de la pauvreté en Corée seront également analysés.

Engagement à l'éducation dans le primaire

La répartition des dépenses consacrées à l'éducation peut s'avérer aussi importante que le niveau de ces dépenses. Dès le début, le gouvernement coréen s'est efforcé d'offrir l'éducation pour tous dans le primaire, en confiant au secteur privé la responsabilité de l'éducation dans le secondaire et le supérieur. Entre 1965 et 1975, le gouvernement coréen a consacré au primaire environ 65% de son budget total de l'éducation, contre 20 à 25% au secondaire et moins de 10% au supérieur. Au cours des années 70, le gouvernement coréen a privilégié le secondaire en cherchant à offrir à tous les enfants ayant l'âge requis une éducation dans le secondaire, avant de mettre plus tard l'accent sur le supérieur.

Au milieu des années 70, le gouvernement a commencé à investir beaucoup plus dans le secondaire, avant de le faire dans le supérieur à la fin des années 80. En 1980, la part du secondaire dans le budget total de l'éducation était d'environ 33%, alors que celle du primaire était tombée à 50%. Pour le supérieur, les dépenses publiques sont restées modestes. Même lorsque le taux d'inscription dans le supérieur a atteint 48% en 1992, la part du supérieur dans le budget total de l'éducation était de 7% seulement. Le ferme engagement du gouvernement à l'éducation dans le primaire est également reflété par le fait que plus de 97% des dépenses de fonctionnement des écoles primaires

sont financées par le budget de l'Etat, contre 59% de celles des établissements secondaires du premier cycle et 27% de celles des établissements secondaires du deuxième cycle, grandes écoles et universités.

Le gouvernement coréen a déployé des efforts délibérés pour parvenir à un équilibre entre quantité et qualité de l'éducation dans le primaire, tant pour les garçons que pour les filles, quelle que soit leur localité d'origine ou leur situation socio-économique. Il convient de noter les investissements effectués dès le début pour l'éducation des filles, en particulier au regard des préjugés à l'encontre des femmes au sein de la société coréenne. Grâce aux efforts du gouvernement, le taux d'inscription des filles dans le primaire était déjà très élevé en Corée dans les années 60, par rapport aux normes mondiales.

Par contre, bien que tous les pays de l'Afrique de l'Est aient fait preuve d'un ferme engagement à l'éducation dans le primaire, ils consacraient au supérieur la plus grande proportion de leur budget total de l'éducation. Dans tous les pays de l'Afrique de l'Est, la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation dans le primaire par rapport aux dépenses publiques totales consacrées à l'ensemble du secteur de l'éducation était très nettement inférieure à celle de la Corée en 1970 (41 à 49% en Afrique de l'Est, contre 64% en Corée), en dépit de la faiblesse du primaire en Afrique de l'Est à l'époque. Pour la même année 1970, la tendance est inversée dans le

supérieur dans tous les Etats de l'Afrique de l'Est (12 à 20% en Afrique de l'Est, contre 8% en Corée), en dépit du fait que les taux d'inscription dans le supérieur étaient moins élevés en Afrique de l'Est qu'en Corée (moins de 1% en Afrique de l'Est, contre 7% en Corée). De nombreuses études ont clairement montré que le financement inadéquat de l'éducation dans le primaire en Afrique de l'Est a imposé de lourdes charges financières aux familles démunies, avec des conséquences plus fâcheuses pour l'éducation des filles, d'où le faible taux d'inscription des filles dans le primaire (et dans les autres niveaux du système éducatif).

En plus de la part élevée du budget total de l'éducation revenant au primaire, d'autres facteurs tels que les taux de croissance démographique et de croissance économique déterminent le montant absolu des dépenses publiques par élève. En 1965, les dépenses publiques par élève du primaire au Kenya étaient trois fois plus élevées qu'en Corée : 22\$EU au Kenya, contre 8\$EU en Corée (en dollars constants). Alors qu'à partir de 1975, le nombre d'enfants en âge du primaire en Corée diminuait, il augmentait plutôt de 3,8 à 4,7% au Kenya entre 1975-1990 (Tableau I). Mais l'écart dans les taux de croissance démographique et de croissance économique a inversé la tendance à partir des années 70. En 1990, les dépenses publiques par élève dans le primaire étaient de 51\$EU au Kenya, contre 694\$EU en Corée, soit 14 fois plus par rapport au Kenya.

Tableau 1 : Croissance démographique des enfants en âge du primaire (6 à 11 ans)

Groupe d'âge de 6 à 11 ans Croissance annuelle moyenne (%)				
	1965-75	1975-80	1980-85	1985-90*
Ethiopie	2,4	2,4	3,9	2,9
Kenya	3,8	4,3	4,7	3,8
Tanzanie	3,8	3,7	3,9	4
Ouganda	3,5	3,3	3,6	3,2
Zimbabwe	3,4	3,2	2	3,4
Corée	0,7	-0,4	-0,4	-0,3

* Estimations de la Banque mondiale

Source : - Lockheed, E. Marlaine et al. *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford University Press, 1991
 - Banque mondiale, *Profil statistique de l'éducation en Afrique subsaharienne, 1990-1993*
 - Banque mondiale, CD-ROM World Data (CDR)

Services d'éducation fournis par le secteur privé

Pour faire face aux contraintes budgétaires, le gouvernement coréen a encouragé le secteur privé à construire des établissements secondaires et des institutions d'enseignement supérieur. Afin d'attirer le secteur privé et de garantir la qualité de l'éducation et l'équité entre les élèves des établissements publics et privés, le gouvernement a mis en place un système complexe d'incitation et de réglementation. Ce système était constamment adapté à l'environnement changeant. Le secteur privé a activement réagi à ces mesures d'encouragement.

La proportion des élèves inscrits dans les établissements privés par rapport au nombre total d'élèves inscrits était très élevée à tous les niveaux du système éducatif, sauf dans le primaire. Le nombre d'élèves inscrits dans les établissements secondaires privés du premier cycle représentait 44% des élèves inscrits au premier cycle du secondaire en 1975, mais il a chuté à 24% en 1997. Pour le second cycle, il était de 51% en 1965, avant de passer à 58% en 1997. Dans les écoles techniques, ce nombre était de 89% en 1966, avant de passer à 97% en 1997. Au cours des trois dernières décennies, la part du secteur privé, en termes d'inscription, s'est maintenue à environ 70% dans les institutions d'enseignement supérieur dispensant des programmes d'une durée de 4 ans. En 1997, près de 80% des enfants de 3 à 5 ans étaient inscrits en maternelle. Le nombre des élèves inscrits dans le privé au-delà du primaire en Corée était plus élevé que dans tout autre pays asiatique.

Le secteur privé a également joué un rôle important dans l'expansion de l'éducation dans certains pays de l'Afrique de l'Est, en particulier dans un contexte de contraintes budgétaires, comme dans le cas de la Corée. Toutefois, il y a quelques différences notables entre la Corée et les pays de l'Afrique de l'Est dans l'ampleur et le mode de prestation des services d'éducation par le secteur privé. Tout d'abord, dans tous les pays de l'Afrique de l'Est, l'enseignement supérieur est surtout la responsabilité du secteur public et, comme indiqué plus haut, les étudiants sont largement subventionnés par rapport aux élèves du primaire. Ensuite, le gouvernement coréen a déployé des efforts soutenus pour promouvoir et soutenir les

initiatives privées existantes dans le domaine de l'éducation (en tant que biens publics), et pour les intégrer plus tard dans les institutions publiques lorsque le gouvernement était en mesure de le faire. Le gouvernement apportait aussi un appui financier aux établissements privés pour assurer la viabilité et la qualité de l'éducation dispensée aux élèves. Par contre, en Afrique de l'Est, les gouvernements avaient tendance à financer les établissements scolaires publics uniquement, sans fournir un appui adéquat et systématique aux établissements privés.

Financement privé de l'éducation

Un autre facteur qui explique la croissance rapide du secteur de l'éducation en Corée est la part substantielle du fardeau financier que devaient supporter les parents et les apprenants. Face aux contraintes budgétaires, le gouvernement a encouragé les fondations privées à créer des établissements secondaires et des institutions d'enseignement supérieur. Les dépenses de fonctionnement de ces établissements étaient financées par les fonds fournis par les usagers au titre des frais de scolarité, en plus de l'argent des contribuables. Le financement privé de l'éducation couvrait environ deux tiers des dépenses directes totales consacrées à l'éducation en Corée.

Les dépenses internes des établissements scolaires sont les dépenses encourues pour la construction et le fonctionnement de ces établissements. Leur financement était assuré par le gouvernement central, les collectivités locales, les apprenants et leurs familles, ou par des fondations privées. Par rapport à d'autres pays, la Corée a fait jouer aux parents un rôle important dans le financement des dépenses internes des établissements scolaires (par le biais des frais de scolarité et des cotisations des associations de parents d'élèves). La part des dépenses internes que supportaient les parents était d'environ 42 à 43% dans les années 60 jusque dans les années 90, pour tomber à 32% en 1994.

Toutefois, il convient de noter que la contribution des parents à l'éducation en Corée augmente fortement quand on passe au niveau suivant du système éducatif. A titre d'exemple, en 1989, le financement par les parents représentait seulement 2% des dépenses

internes dans le primaire, contre 42% au premier cycle du secondaire, 73% au second cycle et 72% dans les grandes écoles et les universités. L'éducation dans le supérieur coûtait donc cher.

La forte proportion du financement privé dans le secondaire et le supérieur en Corée (l'éducation dans le primaire étant pratiquement gratuite pour tous) tranche nettement avec la politique appliquée par les pays de l'Afrique de l'Est qui demandaient aux apprenants ou à leurs parents de payer des frais relativement modestes, l'expansion de l'éducation dans le secondaire et le supérieur étant financée en grande partie par des fonds publics.

Rentabilité

Très tôt, le gouvernement coréen semble avoir pris pleinement conscience de l'importance de la rentabilité dans l'expansion de l'éducation, compte tenu des ressources limitées disponibles. De nombreuses mesures ont été prises simultanément pour réduire au minimum le coût unitaire par apprenant. Le gouvernement coréen a initialement inscrit dans chaque classe le nombre maximum d'apprenants, augmenté les ratios élèves/enseignant et adopté le système des groupes multiples dans le primaire et celui des cours du soir dans le secondaire. Ce n'est qu'avec la croissance économique que le ratio élèves/enseignant et le nombre d'établissements à groupes multiples ont commencé à diminuer progressivement. Dans le primaire, seul l'enseignement général était dispensé. La formation technique et professionnelle qui coûtait bien plus cher, était offerte uniquement à partir du second cycle du secondaire. Ces mesures différaient substantiellement de celles adoptées par les pays de l'Afrique de l'Est pour faire face à des défis similaires.

En 1965, les effectifs des salles de classe en Corée étaient très élevés, avec une moyenne de 65 élèves par classe dans le primaire, 60 élèves par classe au premier cycle du secondaire, et 59 élèves par classe au second cycle du secondaire. Dans 37% des écoles primaires, l'effectif par classe dépassait 80 élèves. Dans les grandes agglomérations urbaines, il était assez courant de trouver une classe de plus de 100 élèves pour chaque groupe des établissements à groupes multiples. En 1992, l'effectif moyen par classe a

baissé à 40 élèves dans le primaire, 48 au premier cycle du secondaire et 49 au second cycle. Dans tous les pays de l'Afrique de l'Est, les ratios élèves/enseignant étaient bien moins élevés qu'en Corée entre les années 60 et 90. L'écart était particulièrement grand au cours des années 60 et 70. A titre d'exemple, en 1970, le ratio élèves/enseignant dans le primaire était de 62,4 en Corée, 34,4 au Kenya, 46,8 en Tanzanie, 33,5 en Ouganda et 48,5 en Ethiopie. Dans le secondaire, ce ratio était de 39,8 en Corée, 21,6 au Kenya, 19,4 en Tanzanie, 22,4 en Ouganda et 30,6 en Ethiopie. Le recrutement de moins d'enseignants a fait baisser la part des dépenses de personnel dans les dépenses internes totales en Corée, par rapport à l'Afrique de l'Est. Pendant les années 60 à 70, les dépenses de personnel représentaient environ 61 à 63% des dépenses internes totales dans le primaire et le secondaire en Corée, contre environ 90% en Afrique de l'Est où il ne restait pratiquement rien pour l'entretien et le fonctionnement.

Une autre façon de faire des économies consistait à adopter le système de groupes multiples dans le primaire, afin de réduire le coût en capital grâce à une utilisation intensive des établissements scolaires. Une étude réalisée par Bray (1990) montre que le coût en capital de la construction et de l'équipement en mobilier d'un établissement scolaire fonctionnant à mi-temps avec deux groupes, le deuxième groupe commençant lorsque les élèves du premier groupe quittent la salle de classe, peut être réduit d'un tiers par rapport à celui d'un établissement fonctionnant à plein temps avec un groupe. Le système d'établissement à deux ou trois groupes était courant en Corée entre 1945 et 1976.

Contrairement à ce qui se passe habituellement dans un pays en développement, la Corée a opté pour la promotion automatique à tous les niveaux du système éducatif, avec des taux de redoublement pratiquement nuls. Le faible taux de redoublement et l'admission à l'âge approprié ont dû contribuer à maintenir les taux d'abandon des études en Corée à un niveau très bas, le pourcentage de chaque promotion achevant ses études primaires étant d'au moins 95% depuis 1975. Aussi les jeunes Coréens ne passaient-ils que 6 ans en moyenne pour les six années du primaire, contre 9,1 pour les jeunes Ougandais

pour leur cycle primaire de sept ans, et 9 pour les jeunes Ethiopiens pour leur cycle primaire de six ans.

Une autre stratégie pour faire des économies en Corée a été l'adoption d'un système de cours du soir dans le secondaire afin d'offrir des opportunités d'éducation aux jeunes en âge scolaire, mais qui travaillaient déjà. Toutefois, il n'y avait pas d'établissement avec internat en Corée. La Corée n'a pas non plus introduit la formation professionnelle au niveau du primaire. Elle a plutôt privilégié à ce niveau l'enseignement général qui ne coûtait pas cher, le programme d'enseignement étant axé sur le calcul, la lecture et l'éthique au lieu de travail. Les efforts déployés par le gouvernement coréen pour faire des économies sont parfaitement illustrés par la décision d'allonger les vacances d'hiver pour les porter à près de deux mois, et d'abrèger les vacances d'été. L'objectif visé était de réduire les coûts de chauffage en hiver quand il fait très froid.

Assurance de la qualité

Une des différences majeures entre le système éducatif coréen et les systèmes éducatifs des pays de l'Afrique de l'Est portait sur la politique de formation des enseignants. Le gouvernement coréen formait efficacement des enseignants à faible coût et améliorait la qualité par le recyclage chaque fois que cela était possible. Il a adopté des mesures d'incitation pour attirer les meilleurs élèves vers la carrière d'enseignant et a maintenu les salaires à un niveau faible, mais suffisant pour faire face au coût de la vie. Il a lancé divers programmes temporaires de formation des enseignants, avec suffisamment de flexibilité pour répondre à temps à la demande d'enseignants chaque fois qu'il s'est trouvé confronté à une pénurie d'enseignants qualifiés. Ces programmes de formation duraient entre 3 et 4 mois seulement. Une fois l'objectif visé atteint, le programme était supprimé.

Compte tenu du fait que de nombreux enseignants n'avaient suivi initialement qu'une formation de brève durée, le gouvernement coréen a déployé des efforts systématiques pour améliorer la qualité des enseignants au fil du temps. En 1961, les anciennes écoles normales formant les instituteurs ont été transformées en écoles normales

formant les enseignants du premier cycle du secondaire en deux ans. En 1980, ces écoles normales ont commencé à former en quatre ans les enseignants du second cycle du secondaire. Pour recycler les enseignants peu qualifiés, les écoles normales ont commencé à dispenser des cours du soir et des cours d'été aux enseignants non diplômés, en 1981, pour leur permettre d'obtenir une licence. Des mesures distinctes ont été prises pour permettre aux enseignants non titulaires d'une licence de suivre des programmes universitaires libres et par correspondance, aux frais de l'Etat.

Pour attirer de bons élèves, le gouvernement a mis en place des mesures d'incitation appropriées. Depuis les années 50, les élèves des écoles normales formant les instituteurs et de celles formant les enseignants du secondaire étaient exemptés du paiement des frais d'inscription et de scolarité, et certains d'entre eux bénéficiaient de bourses. Mais à la sortie, ils étaient tenus de servir comme enseignants pendant un certain nombre d'années (trois à quatre ans). Ces mesures, ajoutées au statut social élevé dont jouissaient les enseignants, faisaient des enseignants des personnes très influentes dans les années 60 et 70. Elles attiraient les élèves, car l'enseignement supérieur coûtait cher. Même l'obligation d'enseigner pendant un certain temps constituait un facteur positif, compte tenu du taux de chômage élevé parmi les diplômés du supérieur à l'époque. Toutefois, lorsque les écoles normales ont commencé à former un trop grand nombre d'enseignants à la fin des années 80, le gouvernement a supprimé ces mesures qui étaient des privilèges. Lors de la réforme de 1990, l'obligation d'enseigner pendant quelques années au moins à la sortie de l'école normale a également été supprimée.

Dès le début, les salaires des enseignants étaient relativement modestes, tout en étant raisonnables. Ils permettaient plus ou moins de faire face au coût de la vie. Les salaires pouvaient rester modestes parce que les enseignants jouissaient d'un grand respect. La profession d'enseignant était attrayante. Les enseignants avaient aussi d'autres possibilités de compléter leurs salaires officiels, principalement en faisant des répétitions en privé après les heures de classe. Initialement, le grand nombre d'enseignants formés dans le cadre des nombreux programmes de formation

lancés, a eu tendance à faire baisser les salaires. Toutefois, les salaires des enseignants ont augmenté par la suite et sont devenus compétitifs au début des années 80 (McGinn, 1980).

D'autres mesures ont été prises pour assurer la meilleure qualité possible de la performance des enseignants, compte tenu des ressources limitées disponibles. A titre d'exemple, même dans les établissements fonctionnant à mi-temps avec plusieurs groupes, chaque enseignant était affecté à un groupe uniquement. Les enseignants avaient ainsi le temps de corriger les devoirs des élèves et de bien préparer leurs leçons pour compenser le peu d'attention accordée à chaque élève en raison de l'effectif pléthorique de la classe. Cette expérience peut s'avérer utile en Ouganda où les enseignants résistent à l'introduction du système de mi-temps, de peur d'être surchargés au cas où il leur est demandé d'enseigner tous les deux groupes d'élèves.

Par ailleurs, pour compenser la réduction de nombre d'heures de cours par jour en cas d'adoption du système de mi-temps avec des groupes multiples, la Corée a augmenté le nombre de jours de classe par an. Plus important encore, la Corée encourage les élèves à travailler avec ardeur. Les élèves ont beaucoup de devoirs à faire à domicile, et les enseignants corrigent ces devoirs après les heures de classe. Des examens sont organisés périodiquement au niveau de l'établissement scolaire, et les enseignants envoient régulièrement aux parents les résultats obtenus par leurs enfants, y compris les notes, pour les informer des perspectives de succès de leurs enfants à long terme. Bien que tous les enfants passent en classe supérieure à la fin de l'année scolaire en Corée, il est probable que l'attribution de mauvaises notes à un élève sensibilise ses parents pour qu'ils le suivent eux-mêmes à domicile ou fassent appel à un répétiteur pour le suivre après les heures de classe.

Les travaux de recherche réalisés montrent largement que l'utilisation des manuels a un impact considérable sur l'apprentissage. En Corée, le gouvernement a accordé une grande attention à la production de manuels. Il a investi dans ce domaine pour s'assurer que les prix des manuels étaient à la portée des parents démunis. La production des manuels a été placée

sous le strict contrôle du Ministère de l'Éducation. Les établissements scolaires ne pouvaient utiliser que les manuels conçus ou approuvés par le gouvernement. Lors de la deuxième révision des programmes d'enseignement en 1963, le gouvernement a autorisé l'utilisation d'un seul manuel par matière pour chaque classe, à chaque niveau du système éducatif.

Etant donné que les manuels sont utilisés à l'école et à domicile après les heures de classe, et étant donné que le contenu des manuels sert également de base d'évaluation et des examens, les parents manifestaient un ferme engagement à acheter des manuels pour leurs enfants. Rares étaient les élèves qui ne disposaient pas de manuels même dans les années 50 et 60. Le marché des manuels d'occasion était bien organisé pour les élèves qui ne pouvaient pas s'acheter des manuels neufs. Pour compléter les manuels, il y avait beaucoup d'ouvrages de référence. L'utilisation de manuels identiques a fait du système éducatif coréen un système uniformisé et rigide. Cette pratique a basé l'éducation sur les manuels, limitant ainsi la créativité des élèves et la diversité nécessaire pour mettre en place une société d'un type nouveau, caractérisée par la démocratie et l'ouverture sur le monde.

En Afrique de l'Est, les manuels étaient censés être fournis par l'Etat, mais le manque de manuels constituait l'un des plus sérieux problèmes auxquels était confronté le secteur de l'éducation. A titre d'exemple, 40% des élèves du primaire en Ouganda ne disposaient pas de manuels en 1988 et le ratio élèves/manuel dans certains districts étaient de 5 :1, y compris jusqu'au début des années 90.

Enfin, la Corée a essayé d'assurer la qualité de l'enseignement post-primaire dans le privé en adoptant une réglementation pour régir les établissements privés et en accordant à ceux-ci des dons et des subventions.

Création de valeurs

La révision des programmes d'enseignement, en 1963, a défini le contenu de ces programmes sur la base de l'expérience de la vie et du régionalisme en tant que principe d'élaboration des programmes. Cette révision a marqué l'avènement des programmes purement

coréens dont l'héritage demeure à ce jour. Ces programmes soulignaient la nécessité de forger «une identité nationale et un esprit national» afin de construire une même nation et de faire ressortir l'importance de l'histoire de la Corée. Une nouvelle matière a été ajoutée aux programmes, à savoir l'éducation civique, pour promouvoir la notion d'identité nationale et combattre le communisme.

Pour veiller à ce que les manuels permettent de dispenser les programmes, le gouvernement produisait tous les manuels du primaire et les manuels de littérature, de langue coréenne et d'éducation civique du premier et du second cycle du secondaire. Etant donné que les matières à enseigner doivent avoir fait l'objet d'un test dans le cadre du concours d'entrée, le poids de plus en plus accordé à l'éducation civique et à l'histoire de la Corée était directement reflété au niveau des concours d'entrée et même des tests de recrutement sur le marché de l'emploi.

Le contenu des programmes visait également à inculquer l'esprit de «dynamisme». Les manuels recensaient à dessein des expériences pertinentes en Occident pour en tirer des leçons utiles sur la volonté de réussir, en dépit d'origines modestes, et sur les efforts à déployer pour surmonter les difficultés rencontrées. Il était aussi question de la prospérité de l'Allemagne de l'Ouest après la guerre ou du «miracle d'outre-Rhin», des efforts des Hollandais pour étendre leurs terres sur l'océan, des efforts d'Israël pour irriguer le désert, des efforts des Danois pour planter des arbres. Certaines valeurs telles que le patriotisme, l'abnégation et le dévouement au travail ont été jugées nécessaires pour réaliser les objectifs visés, d'où la place de choix qui leur a été réservée dans le contenu des programmes.

Certains estiment que ce genre d'éducation a affirmé l'identité nationale des apprenants en tant que Coréens et les a aidés à adopter des normes sociales telles que l'ordre, le respect des règles et la patience, normes jugées nécessaires dans toute société moderne, en plus de les préparer à s'adapter aux conditions des années 60, lorsque l'économie coréenne a commencé à décoller, avec des industries légères à forte intensité de main-d'œuvre. Il y avait certes, dans cette approche, une forte dose de propagande

politique, mais son impact était aussi formateur. La vision et la stratégie de développement du gouvernement étaient mieux diffusées de cette manière. Plus important encore, étant donné que le gouvernement réussissait dans ses efforts de promotion du progrès économique et faisait une large publicité à ce sujet, le public avait de plus en plus confiance au gouvernement. Il convient de noter que l'homogénéité de la Corée sur le plan ethnique et linguistique a contribué à la mise en œuvre efficace de ses programmes nationaux et facilité la diffusion de leur contenu commun dans le secteur de l'éducation.

Éducation et croissance économique

Quelle est la contribution de l'éducation à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté en Corée ?

Bien que l'existence d'un grand nombre de personnes éduquées soit considérée comme un facteur important dans la modernisation et le décollage économique de la Corée, la confirmation empirique du lien entre l'éducation et la performance économique constitue un énorme défi à relever. Des liens de cause à effet peuvent être établis dans les deux sens. Un capital humain suffisant peut être une condition préalable du décollage économique (s'il ne suffit pas en soi). Mais l'expansion de l'éducation peut aussi être une réponse aux demandes associées à la croissance économique.

Selon les estimations, l'éducation dans le primaire est de loin le plus grand facteur individuel de croissance des économies de l'Asie de l'Est. Il est établi qu'une augmentation de 10 points des taux d'inscription dans le primaire ou le secondaire se traduit par une croissance annuelle du revenu par tête d'habitant de l'ordre de 0,3%. Cette équation a été appliquée à la Corée et il s'est avéré que l'éducation a considérablement contribué à la croissance économique de ce pays. Jusqu'à 3,2 points du taux de croissance du revenu par tête d'habitant de 5,9%, entre 1960 et 1985, sont «imputables» à l'éducation, au titre des taux d'inscription dans le primaire et le secondaire (Nam, 1998).

L'éducation peut améliorer la qualité et le profil professionnel de la main-d'œuvre, tout comme les capacités entrepreneuriales de celle-ci. Elle peut

également contribuer à l'allocation efficace des ressources grâce à une plus grande mobilité de la main-d'œuvre, à la promotion de la répartition des tâches, à l'incitation à mieux s'adapter aux changements intervenant dans l'environnement, et à l'élimination des barrières sociales et institutionnelles au développement économique. Pour sa part, le décollage économique permet d'utiliser les ressources humaines qualifiées qui étaient jusque là inutilisées. En créant des possibilités d'emploi, la croissance économique soutenue est devenue le meilleur instrument de réduction de l'extrême pauvreté en Corée. Les efforts déployés pour offrir des chances égales dans le domaine de l'éducation (au moins l'égalité dans l'accès à l'éducation) et promouvoir la concurrence dans ce domaine ont contribué à mettre en place une société fondée sur l'équité. Le Miracle de l'Asie de l'Est montre que l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation a également contribué directement à la promotion de l'équité en augmentant considérablement l'offre de main-d'œuvre qualifiée et en réduisant les écarts entre les salaires des différents groupes professionnels.

III. POURQUOI ?

Quelle a été la voie empruntée par la Corée pour réaliser son développement ? Qu'est-ce qui a amené la Corée à développer rapidement et à soutenir le secteur de l'éducation pour finalement établir un lien entre l'essor de ce secteur et le développement économique et la réduction de la pauvreté ?

Contrat politique

Une importante balise de la voie empruntée par la Corée pour réaliser son développement a été la nature du contrat politique conclu entre le gouvernement coréen et les principaux groupes sociaux. Cette importante question mérite une étude distincte. Dans le présent article, une très brève récapitulation suffira. Dans les années 60, la Corée est caractérisée par un gouvernement autoritaire qui a cependant une vision. Cette vision est axée sur la «libération de la pauvreté», sur la base de la stratégie consistant à «faire pousser d'abord et partager ensuite», à éliminer la corruption et à promouvoir la méritocratie dans le secteur de l'éducation et le secteur public. Cette vision s'est avérée en

grande partie efficace parce que le gouvernement avait constamment besoin de se faire une légitimité en s'engageant à réaliser les objectifs ambitieux et concrets de promotion du développement économique et de réduction de la pauvreté. Le gouvernement devait, pour ainsi dire, rendre compte à la société civile. A ce niveau, les élèves des grandes écoles dont on connaît le tempérament généralement frondeur et qui sont les représentants des élites sociales, ont joué un rôle clé. Ils bénéficiaient de l'appui qualifié de la classe moyenne soucieuse de maintenir à la fois la cohésion sociale et la croissance économique soutenue.

Méritocratie

Un élément majeur du système éducatif coréen a été la méritocratie fondée principalement sur les résultats obtenus dans le secteur formel de l'éducation. Les examens étaient hautement compétitifs et étaient basés uniquement sur le mérite académique. Seuls les élèves brillants pouvaient franchir les échelons de l'éducation. Ils étaient ainsi appelés à recevoir les meilleures récompenses économiques et sociales, dans la mesure où le même critère du mérite était appliqué sur le marché de l'emploi dans le secteur public et le secteur privé. Une concurrence excessive s'est instaurée, caractérisée par une course effrénée aux diplômes et l'émergence d'un grand nombre de cours privés de répétition. Depuis les années 60, le gouvernement a changé le système des examens plusieurs fois et a finalement réformé l'ensemble du système éducatif coréen.

En dépit de nombreux inconvénients, le système des examens a réussi à promouvoir une compétition ouverte basée sur la méritocratie. Le public était d'avis que les examens et concours étaient équitables, objectifs et transparents, et qu'ils permettaient de sélectionner les candidats les plus brillants et prometteurs. Les règles étaient les mêmes pour tous, garçons et filles, riches et pauvres. Ces règles étaient claires et bien connues. Le barème de correction était bien appliqué. Tout candidat qualifié était autorisé à composer.

Pour rendre la compétition équitable et juste, il a été décidé que les établissements scolaires ne pouvaient utiliser que les manuels conçus ou approuvés par le gouvernement, et que le contenu des épreuves des concours

d'entrée devait se baser strictement sur ces manuels. De cette manière, l'effet positif des cours de répétition donnés en privé sur les résultats des examens et concours était atténué et les candidats pouvaient composer à peu près sur un même pied d'égalité, qu'ils soient riches ou pauvres.

De toute évidence, la méritocratie en Corée, par le biais de l'éducation, a permis à de nombreux élèves et étudiants d'origine modeste de pouvoir émerger socialement grâce à leurs résultats académiques. Ces élèves et étudiants sont devenus plus tard des modèles pour des élèves plus jeunes, créant ainsi un cercle vertueux. Le système de méritocratie et d'examen et concours transparents a été la motivation qui a amené les Coréens à demander et à accepter de payer des frais de scolarité pour améliorer le rendement privé de l'éducation.

La méthode utilisée pour les tests est peut-être la principale carence du système. La plupart des tests se présentent sous forme de questions à réponses multiples au choix du candidat, et non sous forme de dissertation ou d'entretiens. La mémoire joue ainsi un rôle prépondérant, car il suffit de se rappeler ce que l'on a appris, au lieu d'encourager la solution des problèmes et la créativité. Le souci de garantir l'objectivité des résultats de l'examen ou du concours peut également avoir contribué à la persistance des questions à réponses multiples au choix du candidat pour les concours d'entrée dans les écoles et les tests de recrutement.

L'égalité des salaires est un facteur dominant d'égalité des revenus, et l'éducation est un facteur déterminant des salaires. Le faible taux de chômage sur le marché de l'emploi en Corée et la croissance économique soutenue, tout comme la méritocratie et l'égalité d'accès à l'éducation ont considérablement contribué à réduire la pauvreté et à promouvoir l'équité en Corée. Après la crise financière, l'inadéquation du système de sécurité sociale pour les pauvres et les chômeurs a été identifiée comme une des carences de cette stratégie.

Taux de rendement privé

Le ferme engagement financier des parents à l'éducation est considéré comme un facteur spécialement important

de l'essor du secteur de l'éducation en Corée. Qu'est-ce qui a motivé les parents à accepter de supporter un lourd fardeau dans le financement de l'éducation ?

La reconnaissance par les Coréens de l'importance de l'éducation dans la prospérité individuelle s'explique peut-être par le fait que le système traditionnel de classes sociales a été complètement détruit à la suite des soulèvements de la période de la colonisation japonaise (1910-1945), puis de la division de la péninsule, de la réforme agraire de 1950 et de la Guerre de Corée (1950-1953). En conséquence, tous les Coréens se sont retrouvés placés sur le même pied d'égalité. Les nouvelles formes de distinction du statut social n'avaient pas encore émergé, et le succès académique restait l'unique critère valable de mobilité sociale et de réussite personnelle. La transparence du système des examens et concours a intensifié l'esprit de compétition, contribuant ainsi à faire augmenter considérablement la demande d'éducation.

La disposition des parents à payer pour l'éducation de leurs enfants est également étroitement associée au rendement monétaire et non monétaire de l'éducation. Les grands écarts dans les salaires payés selon le niveau d'éducation et le faible taux de chômage (les travailleurs plus qualifiés s'attendant à des salaires plus élevés) expliquaient, dans une très large mesure, la forte demande d'éducation et la disposition à payer pour l'éducation. Un diplômé d'une grande école, par exemple, gagnait deux fois plus qu'un diplômé du secondaire jusqu'au début des années 80. Plusieurs facteurs ont contribué à maintenir à un haut niveau le taux de rendement marginal de l'éducation.

En premier lieu, l'expansion de l'éducation a précédé le développement économique en Corée. En conséquence, lorsque la demande de main-d'œuvre a commencé à augmenter, les qualifications académiques sont devenues un critère fiable de recrutement. En conséquence, la stratégie couramment adoptée consistait à poursuivre les études afin de trouver plus tard un emploi. Le développement économique rapide a également contribué à l'expansion de l'éducation. Il a augmenté la demande de main-d'œuvre dans divers secteurs industriels, et cette demande a encouragé, à son tour, davantage de jeunes à poursuivre leurs études.

En deuxième lieu, la structure des salaires en Corée a institutionnalisé le système de récompense des qualifications académiques, qui était en fait devenu pratiquement automatique. Jusqu'à une époque récente, le salaire de tout nouvel employé du secteur public ou du secteur privé était déterminé sur la base de ses qualifications académiques lors de son recrutement, et revalorisé par la suite sur la base du nombre d'années de service. Dans la pratique, l'employeur récompensait les qualifications académiques et non la productivité et le rendement de ses employés, ce qui encourageait la course aux études supérieures.

En troisième lieu, le bon état des routes et le coût relativement abordable du transport (par rapport au niveau des revenus) ont facilité la mobilité de la main-d'œuvre à l'intérieur de la Corée. De nombreux travailleurs adolescents, jeunes hommes et jeunes filles, pouvaient ainsi se déplacer facilement des zones rurales vers les zones urbaines où la demande de main-d'œuvre a augmenté rapidement dans le secteur de l'industrie légère d'exportation au cours des années 60. L'allocation efficace des ressources humaines, par le biais de la forte mobilité de la main-d'œuvre, a augmenté le taux de rendement privé de l'éducation chez les travailleurs et contribué à la croissance économique.

La tradition du confucianisme a ajouté un rendement non monétaire à l'éducation chez les élèves et les parents. Le taux de rendement élevé sur le marché du mariage semble avoir contribué considérablement à l'expansion de l'inscription des filles, bien que certaines femmes diplômées des grandes écoles aient sérieusement souffert de la discrimination basée sur le genre sur le marché du travail, en particulier en termes d'accès à certains emplois et d'inégalités dans les salaires. Au cours des années 70 et 80, les salaires moyens payés aux femmes étaient inférieurs à la moitié de ceux qui étaient payés à leurs collègues hommes, et les femmes hautement qualifiées étaient très faiblement représentées sur le marché du travail (Yoon, 1995). Bien que les conditions de rémunération ne se soient guère considérablement améliorées, le taux d'inscription des filles dans le supérieur a connu une augmentation remarquable, passant de 4% au début des années 70 à 7% en 1980, puis à 25% en 1990 et enfin à 46% en 1996.

Changement de mentalité

Les Coréens ont fait preuve d'un grand zèle dans la promotion du changement dans les années 50, au lendemain de la guerre. Pourquoi ce zèle ? Peut-être à cause de la famine, du désespoir et de la volonté de rattraper le Japon et les pays occidentaux.

La guerre de Corée a complètement détruit ce pays qui se trouvait déjà dans une situation précaire, du fait de la colonisation japonaise. Environ 2 millions de Coréens ont été tués. La pauvreté était rampante. La détermination arbitraire du destin de leur pays, après la guerre, par des pays étrangers tels que les Etats-Unis et l'Union soviétique, a humilié et rendu furieux les Coréens. Cette expérience a convaincu les Coréens de la nécessité de compter sur eux-mêmes et non sur les autres. Elle a exposé les Coréens à la richesse de l'Occident et fait naître en eux le désir de jouir du bien-être pour eux-mêmes et surtout d'en faire jouir les générations futures.

La soif du changement semble avoir conduit les Coréens à prendre souvent l'initiative dans la prise des décisions concernant les projets et les relations avec les bailleurs de fonds de l'extérieur. Les rapports de la Banque mondiale sur l'achèvement de la mise en œuvre indiquent qu'«il est possible que les évaluateurs externes et les consultants de la Banque n'aient pas toujours su comprendre les besoins locaux spécifiques et l'orientation particulière du développement du secteur de l'éducation que les emprunteurs considéraient comme la plus importante et la plus indiquée. Les recommandations et les modalités préparatoires émanant de la Banque pourraient ne pas bien répondre à certaines considérations culturelles et sociales inconnues de la Banque. Toutefois, en Corée, les relations de travail constructives établies depuis de longues années permettent de résoudre les différences fondamentales entre les deux parties concernées. L'autonomie et la large indépendance des institutions participant aux projets et des autorités locales ont donc contribué de manière tout à fait décisive à la réalisation des projets».

Ce constat a été confirmé par les discussions entre les Coréens et les fonctionnaires de la Banque au cours des années 60 à 80. Les Coréens confiaient

souvent ceci «Si nous avons suivi les conseils des fonctionnaires de la Banque, la Corée ne s'en serait jamais sortie». Certains fonctionnaires de la Banque rétorquaient (poliment) que les Coréens étaient têtus, alors que les Africains étaient réceptifs. D'autres racontaient en blaguant que lors de leurs missions en Corée, les responsables coréens chargés de la mise en œuvre des projets présentaient des documents totalement différents des aide-mémoire approuvés auparavant par toutes les deux parties. Toutefois, les objectifs visés étant atteints, les deux parties étaient satisfaites et la réunion se terminait quelques minutes plus tard.

IV. CONCLUSION

Bien que la réflexion évolue rapidement dans ce pays, il a fallu à la Corée plus d'une génération pour développer globalement son secteur de l'éducation. Pendant la majeure partie de cette période, la Corée était gouvernée par un régime autoritaire. Toutefois, ce régime s'est efforcé de compenser l'absence de légitimité démocratique par l'engagement à réaliser les objectifs ambitieux, mais concrets de développement économique et de réduction de la pauvreté. Par le biais de cet engagement, le gouvernement rendait compte à la société civile, dans une certaine mesure. En outre, il avait toujours été clair que la réalisation effective du développement du secteur de l'éducation nécessitait la contribution de nombreux acteurs, de même que le partage, par ces différents acteurs d'un ferme engagement à l'éducation. D'un côté, l'engagement de tous ces acteurs a abouti à une course effrénée aux résultats, qui a encouragé, à son tour, une approche pragmatique. De l'autre, la capacité du gouvernement à produire les résultats attendus a amené le public à faire confiance à sa politique d'éducation, ce qui a rendu efficaces les ajustements pragmatiques constamment apportés à cette politique. Au centre de ce pragmatisme, se trouvaient le strict respect de la discipline financière et la volonté d'élaborer et d'accepter des compromis, compte tenu des contraintes budgétaires. Il en a été ainsi du grand accent mis initialement sur le primaire, plutôt que sur le supérieur, et sur le nombre d'enfants à éduquer, plutôt que sur le coût unitaire de l'éducation. Un tel pragmatisme a permis de tenir constamment compte des motivations et des intérêts des différents acteurs (parents, élèves et étudiants, enseignants,

administrateurs, etc.) dans l'élaboration de la politique de l'éducation, afin de mettre en place des mesures d'incitation appropriées.

Un aspect frappant de ce programme a été l'obstination des Coréens à réaliser leurs propres objectifs, en coordination avec les bailleurs de fonds, tout en exploitant la fongibilité de la monnaie. Les Coréens faisaient fréquemment appel à leur propre jugement dans l'élaboration et l'exécution des projets, parfois en ignorant les conseils des bailleurs internationaux. Mais à partir du moment où les résultats attendus étaient obtenus, les bailleurs marquaient leur accord. L'appropriation, par les Coréens, de leurs politiques de promotion de l'éducation et du développement s'est donc avérée cruciale pour leur succès dans ce domaine.

Nous savons maintenant que la Corée a pu mobiliser ses propres forces pour défendre valablement ses intérêts sur une ou deux générations, mais qu'il lui a fallu redéfinir ces forces pour réussir après la crise financière qui a secoué ce pays. L'Afrique de l'Est devrait identifier ses propres forces et compter sur elles dans ses efforts. Elle doit opérer elle-même des choix difficiles en ce qui concerne les aspects à développer, les aspects à sacrifier temporairement et les nouvelles initiatives à prendre. Les partenaires de l'extérieur peuvent vouloir le bien de l'Afrique, mais ce n'est pas à eux de faire ces choix à la place du continent. Daniel Etounga-Manguelle l'a clairement reconnu en ces termes :

«Notre premier objectif est de préserver la culture africaine qui est l'une des cultures les plus humanistes, sinon la plus humaniste qui existe. Toutefois, cette culture doit être repensée par le biais d'un processus initié de l'intérieur, tout en tenant compte du contexte prévalant. Nous devons préserver nos valeurs humanistes, à savoir : la solidarité avec tous, indépendamment de l'âge et du statut social ; l'interaction sociale ; l'amour du prochain, quelle que soit la couleur de sa peau ; la protection de l'environnement ; et de nombreuses autres valeurs. Nous devons toutefois détruire en nous tout ce qui pourrait s'opposer à la maîtrise de notre propre destin qui devra être caractérisé par la prospérité et la justice, ainsi que par la volonté des peuples africains de façonner leur propre destin par leur participation au processus politique»².

Pour avancer, l'Afrique de l'Est doit entretenir la confiance en elle-même et chercher à promouvoir des changements réels, tout en préservant sa propre identité.

Références bibliographiques

- Acemoglu, Simon Johnson and James A. Robinson «The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation,» *American Economic Review*, (forthcoming).
- Adams, Don, and Esther E. Gottlieb, *Education and Social Change in Korea*, New York: Garland Publishing, 1993.
- Alesina, A., and Perotti, R. "The Political Economy of Growth A Critical Survey of the Recent Literature," *The World Bank Economic Review*, 8, 1994.
- Alesina, A., and Dani Rodrik, "Distributive Politics and Economic Growth" *Quarterly Journal of Economics*, 109, 1994.
- Amsden, A.H., *Asia's next giant: South Korea and late industrialization*, New York: Oxford University Press, 1989.
- Appadurai, Arjun, "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition," In *Culture and Public Action*, eds. Rao, Vijayendra and Michael Walton, forthcoming.
- Baldacci, Emanuele, Gui-Siu, Mari Teresa, and de Mello Luiz «More on the Effectiveness of Public spending on Health Care and Education: A Covariance Structure Model,» IMF Working Paper 02/90, 2002.
- Baqir, Reza, "Social Sector Spending in a Panel of Countries," IMF Working Paper 02/35, 2002.
- Barro, Robert J., and Jong What Lee, "International Comparison of Educational Attainment," *Journal of Monetary Economics*, 32, 1993.
- Berger, P., *Daedulus*, 1987.
- Bevan, David, Paul Collier and Jan Willem Gunning, *Nigeria and Indonesia*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- Bray, M., "The Economics of Multi-shift Schooling: Research Evidence and Research gaps," *international Journal of Educational Development*, 10(2/3), 1990.
- Burnside, Craig and David Dollar, "Aid, Policies and Growth," *American Economic Review*, 90(4), 2000.
- Campos, Nauro F. «Development Performance and the Institution of Governance: Evidence from East Asia and Latin America,» *World Development*, Vol.27, No.3, pp. 439-452, 1999.
- Chu, Ke-young, Hamid Davoodi and Sanjeev Gupta, "Income Distribution and Tax and Government Social Spending Policies in Developing Countries," IMF Working Paper 00/62, 2000.
- Collier, Paul and David Dollar, "Can the World Cut Poverty in Half? How Policy reform and Effective Aid Can Meet International Development Goals," *World Development*, 29(11), 2001.
- Devarajan, shantayana, J. Miller and Eric Swanson "Goals for Development: History, Prospects and Costs," World Bank, 2002.
- Dollar, David and Aart Kraay, "Growth is Good for the Poor," Mimeo. World Bank, 2000.
- Dollar, David and William Easterly, "The Search for the Key: Aid, Investment and Policies in Africa," *Journal of African Economies*, Vol.8, o. 4 pp.546-577, 1999.
- Easterly, William, *The Elusive Quest for Growth: Economists' Adventures and Misadventures in the Tropics*, Cambridge, MA. The MIT Press, 2002.
- The Economist, Africa: The Heart of the Matter, pp.22-24, May 13, 2000.
- The Economist, Hopeless Africa, p 17, May 13, 2000.
- Elbadawi, Ibrahim A., and Klaus Schmidt-Hebbel, "Cross-regional Development Experiences and Lessons for Sub-Saharan Africa: an overview," *Journal of African Economies*, Vol.7, Supplement 2, pp. 1-37, 1998.
- Etounga-Manguelle, Daniel "Does Africa Need a Cultural Adjustment Program?" In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds. *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Fairbanks, Michael, "Changing the Mind of a Nation: Elements in a Process for Creating Prosperity," In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds. *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Filmer, Deon, "A Note on Public Spending on Health and Education Outcomes," World Bank (processed), 2000.
- Flug, Karnit, Antonio Spilimbergo and Erik Wachtenheim, "Investment in Education: Do Economic Volatility and Credit Constraints Matter?" *Journal of Development Economics*, Vol. 55, pp.465-81, April 1998.
- Fukuyama, Francis, "Asian Values in the Wake of the Asian Crisis," In *Democracy, Market Economics and Development*, eds. Iqbal, Farrukh, and Jong-II You, Washington D.C.: World Bank, 2001.
- Ghura, Dhaneshwar, Carlos Leite and Charalambos Tsangarides, "Is Growth Enough? Macroeconomic Policy and Poverty Reduction," IMF Working Paper 02/118, 2002.
- Glewwe, Paul, "Schools and Skills in Developing Countries: Education Policies and Socioeconomic Outcomes," *Journal of Development Economics*, Vol.55 pp. 465-81, April 1998.
- Griffin, Charles, and Marisol Ravicz, "Eastern Africa Education Policy Workshop: Summary Report: November 10-17, 1995," Washington, D.C., The World Bank.
- Gupta, Sanjeev, Marijin Verhoeven and Erwin Tiongson, "Does Higher Government Spending Bur Better Results in Education and Health Care?," *The European Journal of Political Economy*, Vol. 18, pp. 717-37, November 2002.
- Gupta, Sanjeev and Marijin Verhoeven, "The efficiency of Government Expenditure: Experiences from Africa," IMF Working Paper 97/153, 1997.
- Gupta, Sanjeev, Hamid Davoodi and Erwin Tiongson, "Corruption and the Provision of Health Care and Education Services," in Arvind K. Jain, ed., *The Political Economy of Corruption*, London, Routledge, 2001.
- Harrison, Lawrence, E, "Promoting Progressive Cultural Change" In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.

- Hausmann, and Dani Rodrik, "Economic Development as Self-Discovery," NBER working paper no 8952, 2002.
- Huh, Kyung-Chul, "Curriculum Development Policies in Korea," In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Huntington, Samuel P., «Foreword : Cultures Count», In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York, Basic Books, 2000.
- Ihm, Chon-Sun, et al., *A Study on the Training and Utilization of Technical Manpower in Korea*, Korean Education Development Institute Seoul, 1993.
- Ihm, Chon-Sun, "Education and Economic Development: The Korean Nexus", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Jung, Hong-Sang and Thorbecke, Erik, "The Impact of Public Education Expenditure on Human Capital, Growth and Poverty in Tanzania and Zambia," IMF Working Paper 01/106, 2001.
- Kim, Gwang-Jo, "Private Sector's Role in Education", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Kim, Kwang-suk and Roemer, Michael, *Growth and Structural Transformation: Studies in the Modernization of the Republic of Korea: 1945-1975*, Harvard East Asian monographs 86, Cambridge: Harvard University, 1979.
- Kim, Sookon, "Lecture Notes for African Ministers of Education," In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Kim, Young-chul, *Educational Investment and Optimum Unit Cost*, Korean Educational Development Institute (KEDI), Seoul, 1983.
- Kim, Young-Hwa, et al., *Education and National Development in Korea (1945-1995)*. Seoul: KEDI, 1997.
- Kim, Young-Hwa, "Education and Economic Development: The Korean Nexus", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- King, Elizabeth M., and Anne M. Hill, *Women's Education in Developing Countries: Barriers, Benefits, and Policies*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.
- Kong, E.B. & S.J. Paik, *Educational Investment and Rates of Return to Education in Korea*, Korean Educational Development Institute (KEDI), 1994.
- Korea Development Institute (KDI), *A half century of the Korean economy: Historical review and the vision for 21st century*. Seoul: KDI, 1999.
- Korea Development Institute (KDI), 40-Year History of Public Finance in Korea, 1991.
- Kuijss, Louis, "The Impact of Ethnic Heterogeneity on the Quantity of Public Spending," IMF Working Paper 00/49, 2000.
- Kuran, Timur, "Cultural Obstacles to Economic development: Not Necessarily Real, Often Transitory," In *Culture and Public Action*, eds. Rao, Vijayendra and Michael Walton, forthcoming.
- Landes, David, "Culture Makes Almost All the Difference", In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Lee, Jisoon, "Education Policy in the Republic of Korea: Building Block or Stumbling Block?" World Bank Institute working papers 22648, January 2001.
- Lee, Kye-Woo, *Human Resources Planning in the Republic of Korea: Improving Technical Education and Vocational Training*. World Bank Staff Working Papers No. 554, Washington, D.C.: World Bank, 1983.
- Lee, Yun-Sik, "Teacher Education in Republic of Korea", In Yang-Ro Yoon ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Leipziger, D.M., D. Dollar, A.F. Shorrocks, and S.Y. song, «The Distribution of Income and Wealth in Korea, Economic Development Institute Studies, World Bank, 1992.
- Lockheed, Marlaine E. et al., *Improving Primary Education in Developing Countries*, Oxford, Oxford University Press, 1991.
- Lopez, Ramon, Vinod Thomas and Yan Wang, "Addressing the Education Puzzle: The Distribution of Education and Economic Reform," World Bank policy research working paper 2031, 1998.
- Lundberg and Squire, "The Simultaneous Evolution of Growth and inequality", draft, December 1999.
- Mauro, Paolo, "Corruption and the Composition of Government Spending," *Journal of Political Economics*, Vol. 69, pp. 263-79, June 1998.
- Mazumdar, Dipak, "Labor markets and Adjustment in Open Asian economies: The Republic of Korea and Malaysia" *The World Bank Economic Review*, Vol.7, No.3 pp. 349-380, 1993.
- McGinn, Noel F. et al, *Education and Development in Korea : Studies in the Modernization of the Republic of Korea : 1945-1975*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1980.
- Meesook, Oey A., Douglas Rimmer, and Gus Edgrea, *Thailand and Ghana*, Oxford: Oxford Press.
- Middleton, John, Adrian Ziderman, and Arvil Van Adams, *Skills for Productivity: Vocational Education and Training in Developing Countries*, Washington D.C.; Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.
- Morris, Paul, Asia's Four Little Tigers: A Comparison of the Role of Education in their Development, *Comparative Education*, 32(1), 1996.
- Morris, Paul and Anthony Sweeting, *Education and Development in East Asia*, New York: Garland Publishing, 1995.
- Nam, Sang-Woo, "Economic Growth and Education: The Korean Experience", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- North, Douglas, "Institutions and Their Consequences for Economic Performance," In K. Cook and M. Levy, *The Limits of Rationality*, pp. 383-401, Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Paik, S.J. "Education Finance in Korea", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings*

- of *Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Park, Se Il, "Rates of Return to Educational Investment," *Korea Development Study*, Korea Development Institute, 1982.
- Park, Se Il, "Korean Education Reform", In Yang-Ro Yoon, ed., *The Proceedings of Korea Study Tours*, World Bank (forthcoming).
- Pitchett, Lant, "Where Has All the Education Gone?" World Bank policy working paper 1581, June 1997.
- Pitchett, Lant and Deon Filmer, "What Educational Production functions Really Show: A positive Theory of Education Spending," *Economics of Education Review* 18. No. 2, pp. 223-239, 1999.
- Porter, Michael, E., "Attitudes, Values, Beliefs, and the Microeconomics of Prosperity", In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Poterba, J. "Demographic Structure and the Political Economy of Public Education" NBER working paper 5677, July 1998.
- Psacharopoulos, George, "Time Trends of the Returns to Education: Cross-National Evidence," *Economics of Education Review*, Vol.8, No.3, 1989.
- Psacharopoulos, George, "Return to Investment in Education: A Global Update," *World Development*, Vol.22, pp 1325-43, September 1994.
- Pye, Lucian W., "Asian Values: From Dynamos to Dominos?", In Lawrence E. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Ranis, Gustav, Frances Stewart, and Alejandro Ramirez, "Economic Growth and Human Development," *World Development*, Vol. 28, No. 2, pp. 197-219, 2000.
- Rodrik, Dani. "Getting Interventions Right: How South Korea and Taiwan Grew Rich," *Economic Policy* 20 (April), pp. 55-107, 1995.
- Rose-Ackerman, Susan, and Jacqueline Coolidge, "Kleptocracy and Reform in African Regions," *In Corruption and Development: Lesson from Country Case Studies*, eds. Bornwell C. Chikulo and Kempe Ronald Hope, Sr. New York: St. Martin's Press, 2000.
- Sachs, Jeffrey, "Notes on a New Sociology of Economic Development," In Lawrence e. Harrison, and Samuel P. Huntington, eds., *Culture Matters*, New York: Basic Books, 2000.
- Sakong, IL, *Korea in the World Economy*, Institute for International Economics, Washington, D.C., 1993.
- Schultz, T. Paul, "Health and Schooling Investments in Africa," *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 13, No. 3, pp. 67-88, Summer 1999.
- Sen, Amartya, "Democracy and Social Justice, " In *Democracy, Market Economics and Development*, eds. Iqbal, Farrukh, and Jong-Il You, Washington D.C.: World Bank, 2001.
- Sen, Amartya, "How Does Culture Matter?" In *Culture and Public Action*, eds. Rao, Vijayendra and Michael Walton, forthcoming.
- Song, Byung-Nak, *The Rise of the Korean Economy*, Oxford: Oxford University Press, 1994, Updated Edition.
- Stiglitz, Joseph, " Participation and Development: Perspectives from the Comprehensive Development Paradigm," In *Democracy, Market Economics and Development*, eds. Iqbal, Farrukh, and Jong-Il You, Washington D.C.: World Bank, 2001.
- Stiglitz, Joseph E., *Globalization and Its Discontents*, New York: W.W. Norton and Company, 2002.
- Tan, Jee-Peng and Alain Mingat, *Education in Asia: A Comparative Study of Cost and Financing*, Washington, D.C.: The World Bank, 1992.
- Tun-Jen, Cheng, "Dilemmas and Choices in Educational Policies: The Case of South Korea and Taiwan," *Studies in Comparative International Development*, Winter 1992-93, 27 (4).
- Van der Meulen Rodgers, Yana, "A Reversal of Fortunes for Korean Women: Explaining the 1983 Upward Turn in Relative Earnings," (processed), World Bank, 1997.
- Verspoor, Adriaan, "Educational Development: Priorities for the Nineties," *Finance and Development* 27, pp. 20-23, March 1990.
- Wade, Robert, "What Can Economics Learn from East Asian Success?" *Annals AAPS*, 505, pp. 68-79, September 1989.
- Sakong, IL, *Korea in the World Economy*, Institute for International Economics, Washington, D.C., 1993.
- Wade, Robert, "The Econological Basis of Irrigation Institutions: East and South Asia Irrigation System between Korea and India" *World Development*, Vol. 23, No. 12, pp. 2041-2049, 1995.
- World Bank, *Kenya: Into the Second Decade*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1975.
- World Bank, *Accelerated Development in Sub-Saharan Africa: An Agenda for Action*, Washington DC, 1981.
- World Bank, *Kenya Country Economic Memorandum*, Red Cover, Washington D.C., 1983.
- World Bank, *Impact of World Bank Lending for Educational Development in Korea: A Review*, Report No. 5950, Operation Evaluation Department, Washington, D.C., 1985.
- World Bank, *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization, and Expansion*, Washington D.C., World Bank, 1988.
- World Bank, *The East Asian Miracle, Economic Growth and Public Policy*, Oxford: Oxford University Press, 1993.
- World Bank, *Uganda Social Sector Strategy Volume I: The Main Report*, Report No. 10765-UG Population and Human Resources Division, Eastern Africa Department, April 6, 1993.
- World Bank, *Adjustment in Africa, Reforms, Results and the Road Ahead*, Oxford: Oxford University, 1994.
- World Bank, *Investing in Human capital in Uganda: the Experience of IDA-Financed Education Projects (AF2PH Draft)*, October 15, 1994.
- World Bank, *Investing In Human Capital in Ethiopia: the Experience of IDA-Financed Education Projects (AF2PH Draft)*, October 1st, 1994.

World Bank, *Investing in Education in Kenya: the Experience of IDA-Financed Education Projects (AF2PH Draft)*, August 23, 1994.

World Bank, *Investing in Human Capital in Tanzania: the Experience of IDA-Financed Education Projects (AF2PH Draft)*, November 10, 1994.

World Bank, *Kenya Poverty Assessment*, Report No.13152-KE, Population and Human Resources Division, Eastern

Africa Department, Africa Region, Washington, D.C., 1995.

World Bank, *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*, Washington, D.C.: World Bank, 1995.

World Bank, *Bureaucrats in Business*, Oxford: Oxford University Press, 1995.

World Bank, *Assessing Aid: What Works, What Doesn't and Why*, Oxford: Oxford University Press, 1998.

World Bank, *Education Sector Strategy*, Washington D.C., 1999.

Yoon, Yang-Ro, "Wage Differentials in the Korean Labor Market: The Role of Experience and Education" presented at the 1995 World Congress of the Econometric Society in Japan, June 1995.

Yoon, Yang-Ro, "Does Education Improve Women's Economic Status and Reduce Economic Inequality in Korea?" presented at the AERA Conference, San Francisco, April 1992.

PROGRAMME DE L'UNESCO-IIRCA SUR LA PLANIFICATION DE L'EDUCATION ET LE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE EN AFRIQUE

A la demande son Conseil exécutif, l'IIRCA a lancé un programme sur la question de l'éducation et du développement économique en Afrique. Ce programme qui est intitulé «Planification de l'éducation et développement économique en Afrique», a pour objectif général de promouvoir la synergie entre le secteur de l'éducation et le secteur de l'économie en Afrique en veillant à ce que la planification de l'éducation dans un pays donnée dûment compte des réalités économiques et de l'orientation de la planification économique dans le pays en question. Une des trois composantes du programme, à savoir la maîtrise en «économie de la planification de l'éducation», devrait être lancée en 2005. Ce programme de maîtrise comprend les cinq modules suivants : Module 1 : Economie I, avec un accent particulier sur la microéconomie ; Module 2 : Economie II, avec un accent particulier sur la macroéconomie ; Module 3 : Economies africaines et systèmes éducatifs, avec un accent particulier sur le lien entre l'économie et l'éducation ; Module 4 : Economie de la politique d'éducation ; Module 5 : Financement et budgétisation de l'éducation. Plusieurs institutions participent à ce programme qui combinera l'éducation à distance et les sessions d'apprentissage face à face. L'IIRCA se propose d'identifier un groupe d'universités en Afrique pour l'enseignement de ces modules de base, de mettre en place un système pour garantir la haute qualité et l'uniformité des modules, et d'intégrer finalement ces modules dans les programmes des universités concernées.

I. Aperçu général

Comme le préconise le document du Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), l'éradication de la pauvreté et la promotion d'une croissance et d'un développement durables revêtent une importance cruciale pour le continent. A cet égard, l'éducation qui est l'un des fondements du développement économique, constitue un domaine clé et prioritaire d'intervention.

Par ailleurs, dans le cadre des efforts déployés pour réaliser l'objectif de l'éducation pour tous (EPT), il est nécessaire d'élaborer des plans d'éducation, en tenant compte des stratégies de promotion de la croissance économique par la mise en valeur appropriée des ressources humaines et la gestion efficace des ressources budgétaires, afin de mobiliser davantage de ressources et d'en assurer une utilisation plus judicieuse.

Bien que le rôle central des ressources humaines dans le processus de développement soit largement reconnu en Afrique subsaharienne, les liens entre la promotion de l'éducation et la croissance économique en Afrique sont souvent inadéquats et inefficaces. En fait, le système éducatif et le système économique continuent de fonctionner de manière parallèle. Au mieux, la synergie entre les deux systèmes est fortuite. Au pire, un des deux peut contribuer à déstabiliser l'autre. A titre d'exemple, un système éducatif de haut niveau

dans un contexte économique précaire conduit généralement à la fuite des cerveaux, les meilleurs cadres formés cherchant à s'expatrier. De même, le développement économique peut être entravé par le manque de main-d'œuvre qualifiée et expérimentée. L'émergence des graves crises économiques qui ont secoué de nombreux pays africains au cours des années 80 et 90 a introduit des changements dans le contexte où devaient fonctionner les systèmes éducatifs.

En Afrique subsaharienne, la situation économique s'était détériorée au point que les gouvernements se battaient pour réduire leur dette intérieure en mettant en œuvre des politiques de rigueur telles que la réduction substantielle des dépenses publiques et de la consommation nationale. Les mesures sévères adoptées par de nombreux pays pour faire face à la crise se sont soldées par la baisse des ressources disponibles pour le financement du système éducatif et, dans certains cas, l'effritement de la confiance du public en la capacité du gouvernement de s'assurer que les jeunes diplômés seront en mesure de jouer un quelconque rôle productif. En outre, les planificateurs africains en poste dans les secteurs de l'éducation et de l'économie et chargés de la planification des ressources humaines s'acquittaient habituellement de leur mission i) à des fins de stabilisation et de gestion de la crise financière à court terme ; ii) aux seules fins de la planification sectorielle au niveau national ; iii) sur la base de politiques incohérentes et mal coordonnées de mise en valeur des ressources humaines ; iv) dans le cadre

de la mise en œuvre des politiques macro-économiques marginalisant les ressources humaines ; v) sans disposer de données et informations complètes et sur la base d'arrangements institutionnels inadéquats pour la collecte, le traitement et l'application des données relatives aux ressources humaines.

Dans le cadre de la nouvelle approche à la planification de l'éducation et au développement économique, il est nécessaire de :

- mettre en place un *cadre conceptuel* pour l'établissement de liens entre l'essor de l'éducation et la croissance et le développement économiques ;
- promouvoir le *repositionnement pragmatique et le recyclage* des planificateurs de tous les secteurs, en tenant compte des dimensions éducatives, sociales, culturelles, financières et humaines contribuant au développement du système éducatif et de l'économie ;
- mettre en place un *système holistique et plus opérationnel*, en collaboration avec tous les décideurs chargés des questions budgétaires et de l'allocation des ressources.

Cette nouvelle approche et cette interaction amèneront inévitablement les planificateurs à aller au-delà de l'appréciation superficielle du fonctionnement du système éducatif et du système économique pour concentrer leur attention sur les processus, les relations et les synergies entre les systèmes éducatif et économique existants. Elles permettront de définir clairement la nouvelle mission et la nouvelle orientation de la planification de l'éducation en Afrique. A cette fin, les décideurs, à tous les niveaux du système éducatif et du système économique, sont invités à discuter et à examiner divers concepts, questions, facteurs et méthodes à prendre en considération dans la détermination des objectifs, priorités et stratégies d'adaptation et d'expansion de l'éducation.

L'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA) est chargé du renforcement des capacités africaines dans le domaine de l'éducation. La

mise en valeur et l'utilisation efficaces des ressources humaines en Afrique nécessitent un changement de cap au niveau de la philosophie, de la stratégie, de la politique, de la planification et de la mise en œuvre du développement. L'IIRCA se propose donc de jouer un rôle important dans le renforcement des capacités des planificateurs de l'éducation et du développement sur le continent.

II. Objectif à long terme (objectif général)

Comme indiqué plus haut, l'objectif à long terme du programme est de promouvoir la synergie entre le secteur de l'éducation et le secteur de l'économie en dotant respectivement les planificateurs de l'éducation et ceux de l'économie des connaissances de base en économie et en éducation, afin de créer un environnement propice à la collaboration entre les deux catégories de planificateurs.

III. Objectif spécifique du programme

L'objectif spécifique du programme est de permettre aux planificateurs des deux secteurs de l'éducation et de l'économie d'élaborer des plans tenant compte des réalités économiques et de l'orientation de la planification économique.

IV. Les trois principaux résultats attendus

Pour réaliser l'objectif spécifique susmentionné, le programme se propose d'améliorer les aptitudes et d'élargir les connaissances des planificateurs de l'éducation et des planificateurs de l'économie, et de créer un environnement propice à la collaboration entre les secteurs de l'économie et de l'éducation. Concrètement, le programme vise à obtenir les trois principaux résultats suivants :

Résultats 1 : Elaboration d'un programme de «maîtrise en économie, option planification de l'éducation», à l'intention des planificateurs de l'éducation.

Résultats 2 : Elaboration d'un programme de formation de brève durée dans le domaine des aptitudes

et techniques de base en planification de l'éducation, à l'intention des planificateurs de l'économie.

Résultats 3 : Lancement d'un forum à l'intention des planificateurs de l'éducation et des planificateurs de l'économie pour leur permettre de collaborer dans la recherche et la planification, en tenant compte des réalités et des orientations dans tous les deux secteurs.

V. Etat d'avancement du programme

Au stade actuel, l'IIRCA a déjà déployé des efforts pour obtenir le premier résultat. A cet égard, l'IIRCA a organisé plusieurs ateliers. Le premier atelier qui s'est tenu en octobre 2001 à Maputo (Mozambique), a esquissé ce qui pouvait être fait pour promouvoir la synergie entre la planification de l'éducation et celle de l'économie. Concrètement, i) la formation des planificateurs de l'éducation en Afrique doit inclure des aspects du développement économique ; et ii) la formation des planificateurs de l'économie en Afrique doit inclure des aspects de la mise en valeur des ressources humaines et de l'éducation. Le deuxième atelier s'est tenu en juin 2002 à Addis Abeba (Ethiopie), à l'intention des pays africains anglophones. Au cours de cet atelier, des projets de modules des programmes de maîtrise destinés respectivement aux planificateurs de l'éducation et aux planificateurs de l'économie ont été élaborés. Il a été proposé que les modules de formation soient d'abord mis en œuvre dans le cadre d'une série de programmes de formation de brève durée, avant d'être intégrés pour constituer un programme complet de maîtrise. Le troisième atelier, pour sa part, s'est tenu en janvier 2003 à Dakar (Sénégal). L'atelier de Dakar a permis de modifier les projets de modules de formation.

En plus des trois ateliers susmentionnés, l'IIRCA a organisé un autre atelier sur l'élaboration des modules et a demandé à cinq spécialistes d'élaborer les modules du programme de maîtrise. Le programme de maîtrise sera mis en œuvre à partir de 2005 par des universités et institutions de formation sélectionnées en Afrique.

Nomination du Coordinateur de l'Antenne de l'IIRCA à Pretoria

M. Thidziambi Pendla, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Pretoria, a été nommé Coordinateur de l'Antenne de l'IIRCA à Pretoria, aux termes d'un accord signé entre l'Université de Pretoria et l'IIRCA. La nomination de M. Pendla ouvre de nouvelles perspectives pour le renforcement de l'action de l'IIRCA dans les Etats membres d'Afrique, en particulier le renforcement des liens avec les pays de l'Afrique australe.

Nouvelles bibliothèques électroniques

Le Secrétariat du Commonwealth a mis à la disposition de l'IIRCA, son programme de formation des chefs d'établissement scolaire dans le domaine de la supervision des établissements, dans le cadre de la série de bibliothèques électroniques de l'IIRCA. La bibliothèque électronique sur le VIH/SIDA est en cours de traduction en français et en portugais.

Ateliers sur la réalisation de sites web et de CD ROM

Des ateliers sur la réalisation de sites web et de CD ROM ont été organisés ces derniers temps en Ethiopie, au Ghana et au Soudan. Ces ateliers étaient animés par M. Thomas Edwards, un consultant canadien. Un cours de formation de niveau plus avancé dans le domaine des progiciels Authorware a été organisé en Ethiopie. Ce cours était animé par des encadreurs de l'Université virtuelle africaine et de l'IIRCA. Trois cours ont été organisés au Ghana dans les universités de Cape Coast, Winneba et Kumasi. Au Soudan, des cours de niveau avancé ont été organisés à l'Université des sciences et de la technologie du Soudan (SUST). En outre, l'IIRCA a commencé à organiser régulièrement des cours de formation dans le domaine de la création des sites web, à l'intention des enseignants et des élèves des établissements secondaires.

Cours de formation dans le domaine de la réalisation de films vidéo éducatifs

Deux importants cours de formation ont été organisés à Addis Abeba (Ethiopie) et à Kampala (Ouganda) sur la réalisation de films vidéo éducatifs, avec un accent particulier sur les films vidéo consacrés à la lutte contre le VIH/SIDA. Ces deux cours ont été dispensés par deux encadreurs venus des Etats-Unis, à savoir Jean Donohue, de Media Working Group, dan l'Etat du Kentucky, et Jason Crow, de Grand Rapids Media Centre. Media Working Group travaille avec les enseignants dans le domaine de l'utilisation des média dans l'éducation artistique pour les aider à utiliser et développer les média à des fins éducatives. Grand Rapids Media Centre dispense une formation à divers groupes communautaires dans la réalisation de téléfilms et l'utilisation de la télévision pour exprimer les préoccupations et les intérêts de la communauté.

Les deux cours de formation organisés à Addis Abeba et Kampala étaient destinés aux formateurs des enseignants et aux spécialistes de l'élaboration des programmes. Ils visaient à leur faire acquérir les aptitudes de base dans la réalisation de films vidéo à des fins éducatives, en veillant spécifiquement à établir un lien entre l'élaboration des programmes et l'utilisation de la vidéo pour lutter contre la pandémie de VIH/SIDA en Afrique. Les participants ont réalisé un certain nombre de films vidéo dans le cadre de ces cours.

Les participants au cours de formation organisé à Kampala se sont surtout plaints de ne pas avoir l'occasion de mettre en pratique les aptitudes qu'ils venaient d'acquérir parce qu'ils ne disposent pas de caméras vidéo ni d'ordinateurs pour l'édition de films vidéo. Bien que le matériel vidéo soit actuellement largement disponible et fort rentable, les institutions africaines n'en disposent pas, tandis que les capacités requises pour utiliser cette technologie très abordable font encore défaut. Il est nécessaire que les écoles normales et les centres d'élaboration des programmes se dotent du matériel vidéo de base dont le coût est estimé à 12.000\$EU, afin de permettre au personnel formé de mettre en pratique les aptitudes acquises.

Programme d'éducation à distance à l'intention de l'Afrique francophone

L'Université de Montréal, en collaboration avec l'IIRCA, a lancé en mai 2003 un programme de formation universitaire supérieure d'une durée d'une année, programme qui sera suivi d'une deuxième année sanctionnée par une maîtrise en éducation, à l'intention des pays francophones. Ce programme combine les cours d'été d'une durée de 2 à 3 semaines et l'éducation à distance.

Le programme a été lancé initialement au Cameroun, étant entendu qu'il sera étendu à d'autres pays francophones une fois qu'il aura été établi. L'Université de Yaoundé a été sélectionnée comme l'institution hôte, et la première session face à face s'est tenue à la fin du moi d'avril 2003. Le professeur Karsenti de l'Université de Montréal, accompagné de Colette Gervais, enseignante, et Normand Roy, spécialiste des technologies de l'information, ainsi que M. Joseph Ngu, Directeur adjoint de l'IIRCA, Mme Catherine Okai, Coordinatrice de l'Antenne de l'IIRCA à Dakar, et Mme Raki Bal, Assistante de programme à l'IIRCA, ont pris part au lancement du programme qui a été bien accueilli par les autorités de l'Université de Yaoundé et les étudiants qui y ont participé. Au total, 38 candidats de haut niveau ont été sélectionnés pour prendre part au programme, dont une moitié venant de l'Ecole normale supérieure, et l'autre des universités.

Programme de l'Université d'Umea

Dans le cadre des initiatives prises par l'UNESCO-IIRCA pour assurer la formation et le recyclage des enseignants par le biais

de l'éducation à distance, des négociations ont été engagées avec l'Université d'Umea, en Suède, pour tirer parti de son programme de maîtrise en formation des enseignants. Ce programme est proche, en théorie et en pratique, de l'expérience namibienne de réforme de la formation des enseignants. La méthode cruciale d'investigation par le praticien, utilisée par l'Université d'Umea depuis plus de 12 ans en Namibie, constitue une importante innovation en Ethiopie. Elle est basée sur l'étude minutieuse de ce qui se passe effectivement dans une salle de classe en Ethiopie, en vue de l'établissement d'un lien avec les buts et objectifs réellement visés par le Ministère de l'Education et les cibles fixées par le gouvernement dans le domaine de l'éducation, en particulier par rapport aux objectifs des programmes d'enseignement. Elle vise à analyser ce qui se passe effectivement dans la salle de classe et à améliorer la pratique à ce niveau. A cet égard, la méthode constitue une étape cruciale d'auto-analyse et d'auto-critique en vue d'améliorer considérablement et dans les détails la pratique et la performance dans la salle de classe. Le programme a été lancé à Addis Abeba, en mai 2003, à titre de programme pilote.

Programmes de l'Université d'Afrique du Sud (UNISA)

Un accord a été conclu au sujet de deux programmes : le Diplôme supérieur en gestion de l'éducation et la Maîtrise en éducation, option enseignement des mathématiques. Le programme du Diplôme supérieur sera initialement offert par les universités éthiopiennes, en utilisant les matériels didactiques mis au point par l'UNISA. Pour sa part, l'UNISA fournira une assistance technique, si nécessaire. Il est envisagé que la partie éthiopienne chargée de la mise en œuvre du programme effectue un voyage d'étude en Afrique du Sud. Le programme de Maîtrise en éducation est suivi par 21 participants sélectionnés parmi les enseignants de mathématiques. La plupart d'entre eux sont déjà titulaires d'une maîtrise en mathématiques, mais n'ont pas encore une expérience suffisante en pédagogie pour bien enseigner les mathématiques. Le programme de l'UNISA vise à combler cette lacune.

Appui au Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD)

L'IIRCA travaille en coopération avec l'Union africaine et d'autres institutions des Nations unies sur les aspects du Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), relatifs à l'éducation. A ce jour, les aspects du NEPAD relatifs à la mise en valeur des ressources humaines ne bénéficient pas encore de toute l'attention voulue, bien que l'éducation soit reconnue comme un domaine clé. La responsabilité de présenter au NEPAD un rapport sur la contribution potentielle de la science et de la technologie a été confiée à l'UNESCO. A cet égard, il est prévu d'organiser un atelier au cours de 2003.

¹ Le présent article est le résumé d'un document de travail de même titre. Pour obtenir le document complet, bien vouloir contacter l'auteur à l'adresse électronique suivante : Yyoon@worldbank.org. La clause habituelle de déni de responsabilité s'applique dans ce cas. Les vues exprimées dans le présent article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement celle de la Banque mondiale ou de la région de la CEA.
² «Does Africa Need a Cultural Adjustment Program ?» in *Culture Matters* (Harrison and Huntington, Eds.2000)