

SAVOIRS, TRAVAIL ET INÉGALITÉS :
LA NOUVELLE AFRIQUE DU SUD
AU BANC D'ESSAI

M. Carton

IUED, Graduate Institute of Development Studies, Genève

J.-B. Meyer

Institut de Recherche pour le Développement (IRD), Montpellier

La relation entre savoirs, travail et inégalités est aujourd'hui primordiale et complexe. En effet, l'émergence de la société globale de la connaissance (ou des savoirs) – *global knowledge society* – se révèle fort paradoxale. D'un côté, cette forme sociale contemporaine s'affiche comme intégrative, ouverte et favorable, par essence, au développement humain ; de l'autre, son actuelle gestation s'avère souvent exclusive, polarisante et génératrice d'une croissance économique sans emploi ou très discriminante. Y aurait-il des défaillances conceptuelles dans sa mise en place localement, ou bien un leurre idéologique dans sa formulation générale ?

Le présent chapitre s'attache d'abord à évoquer, dans les réflexions théoriques et dans les conceptions politiques, les éléments qui permettent de clarifier cette question. Deux grands débats méritent mention. Le premier, politique, a trait au rôle des savoirs dans un processus de développement économique et social où leur application productive, par le travail, serait la finalité principale. Le second, plus théorique, porte sur l'ambivalence de la connaissance, à la fois vecteur de la reproduction et source de l'innovation.

Le chapitre se consacre ensuite à un examen empirique de cette question sur un pays exemplaire : l'Afrique du Sud. Ses conditions historiques particulières en font un véritable cas d'étude expérimentale. L'enjeu de la combinaison savoirs-travail-(in)égalités y est particulièrement aigu. L'*Apartheid* y a, en effet, construit une société polarisée à l'extrême où les savoirs et les qualifications étaient réservés à une minorité. Aujourd'hui, tant pour son intégration socio-économique nationale que pour l'accroissement de sa compétitivité internationale, le pays mise sur l'expansion et le redéploiement des savoirs. Le chapitre examine les stratégies éducatives, scientifiques et techniques élaborées et mises en place, leurs promesses et leurs balbutiements. L'Afrique du Sud offre bien matière à réflexion sur la question des compétences, au carrefour des transformations du travail et de la mondialisation

I. – LA SOCIÉTÉ MONDIALE DE LA CONNAISSANCE : CONCEPTS ET DISCOURS

Réfléchir en français à propos d'une société fortement influencée, en matière de gestion institutionnelle de la transmission des savoirs, par différentes formes de pensée anglo-saxonne (anglaise, écossaise, australienne, néo-zélandaise) est à la fois difficile mais passionnant, dans la mesure où la comparaison de cadres de référence linguistiques permet l'affinement du questionnement. La preuve en sera faite en situant les concepts de connaissance, savoir, apprentissage, formation, qualification, compétence, dans le contexte de leur origine linguistique et de leur traduction politique contemporaine, comme de les rapprocher de leurs « équivalents » anglais *knowledge, skill, learning*.

1. Quelques considérations épistémologiques et socio-linguistiques

« Toute connaissance est une réponse à une question » nous dit Bachelard. « *Knowledge is a capacity for social action* » nous dit Stehr, (1994, p. 95). Si ces deux affirmations sont claires, la traduction de la deuxième en français permet d'ouvrir un débat intéressant pour la compréhension de la situation sud-africaine : le Savoir ou la Connaissance sont-ils le fondement de l'action ? Le fait, en anglais, de ne pas distinguer entre ces deux concepts par l'utilisation du mot *Knowledge* pose alors la question de l'éventuelle apparition d'une pensée socio-linguistiquement correcte et

unique. Si Connaître signifie principalement depuis le XII^e siècle « avoir dans l'esprit en tant qu'objet de pensée analysé » permettant de se connaître et de s'y connaître, Savoir renvoie à la possibilité de faire quelque chose après un apprentissage ou en avoir été informé, (Rey, 1992, p. 853). Les deux concepts sont bien sûr en relation dialectique, ce que souligne le français (jusqu'à quand ?) et ce que fait beaucoup moins (ou pas ?) l'anglais. L'on pourrait alors facilement déboucher sur la simplification bien connue opposant profondeur théorique francophone et légèreté fonctionnaliste anglophone. L'on peut pourtant se demander si cette profondeur de pensée permettant la constitution du capital que représente la Connaissance est synonyme de dynamisme et créativité, ou si ce n'est pas plutôt le Savoir qui remplirait ces derniers objectifs ? Le fait que Savoir se traduise non seulement par *Knowledge* mais aussi par *Learning* tendrait à attribuer une plus grande facilité d'évolution à la pensée/pratique anglo-saxonne, grâce à l'accent mis sur le processus de transmission/création de savoirs que représente la formation.

Le champ de la formation doit aussi faire l'objet d'une explicitation des conceptions qui la sous-tendent. L'on pourrait ainsi situer la typologie à succès proposée par la psychologie sociale française des années 70 (Cavozzi, en particulier) – savoir, savoir-faire, savoir-être – dans le cadre d'une vision organique de la formation, tandis que l'approche anglo-saxonne se situerait beaucoup plus dans une perspective où logiques de l'action et du système seraient posées comme processus d'abord. Dans la première vision, « c'est le système qui désigne les positions sociales et les rôles, les emplois, les carrières. La formation, scolaire et extra-scolaire, réalise cette fonction d'homologation, d'adaptation et d'intégration » (1996, p. 162). Dans la deuxième « la formation n'est pas extérieure mais au contraire intégrée dans le système social qui la suscite. Par suite les distinctions entre formation et apprentissage tombent, car elles étaient le fait de l'isolement de la formation » (Maggi, 1996, p. 166). Si l'on définit malgré tout, avec la psychosociologie française, les savoirs comme information et transmission des connaissances, les savoir-faire comme apprentissage des opérations et pratiques du comportement, et les savoir-être comme intégration de conduites, motivations et prise de conscience, une vision centrée sur les processus fait que « la formation n'est un instrument ni d'adaptation, ni d'opposition au système mais un instrument de choix d'action, d'objectifs, de valeurs » (Maggi, 1996, p. 153).

Le même débat peut être ouvert à propos de deux concepts autour desquels s'affrontent, en France et ailleurs, économistes et sociologues du travail comme de l'éducation : *qualification* et *compétence*. En français,

tout d'abord, l'usage du mot qualification (d'origine latine et apparu vers 1400) a été largement influencé par sa signification anglaise liée aux concours hippiques : un cheval se qualifie pour une épreuve ! Règle, sélection, sanction, promotion/disqualification sont les dimensions largement utilisées dans le langage des conventions collectives de travail des années 50 à 70 en France lorsqu'on s'y réfère aux qualifications.

Le terme de compétence, par contre, apparaît au début des années 80, en relation avec le changement de l'organisation du travail dans les économies post-industrielles (les économies du Savoir ?) : accent sur les processus autant que sur les produits, approche par projet, rapidité des changements, montée en puissance du discours entrepreneurial appliqué à toutes les dimensions de la vie individuelle (nous sommes les libres entrepreneurs de nos occupations productives, formatives et éducatives et non plus les consommateurs organisés mais passifs de modèles professionnels, de qualifications scolaires et de titres académiques)¹. Le terme de compétence n'est pourtant pas nouveau. Apparu à la fin du XV^e siècle, il renvoie dès cette époque à expérience et habileté et donc à action, comme aujourd'hui. Mais le débat contemporain autour de sa nature uniquement individuelle ou pouvant faire l'objet d'un certain degré de formalisation-standardisation, est présent dès la fin du XVII^e siècle. Le terme a alors un sens beaucoup plus large : la compétence était au XV^e siècle une aptitude reconnue légalement alors qu'au XVII^e elle s'applique plus largement à une connaissance approfondie d'un domaine, donnant à son détenteur droit à juger et à décider à son propos.

Cette seconde interprétation est très proche de ce que la littérature managériale de la fin du XX^e siècle nous propose. Mais le débat est ouvert à propos du degré de reconnaissance que les compétences acquises par un individu producteur de biens économiques et sociaux devrait obtenir aux plans organisationnel et institutionnel. « Il est vrai que la notion de compétence et les flous qu'elle permet peuvent être utilisés pour se dérober à la reconnaissance des qualifications. On constate cependant que c'est surtout dans les pays où les qualifications n'avaient pas d'assise contractuelle établie, ou bien là où l'absence de dialogue les avait rendues obsolètes, que les définitions de compétences se substituent à celles de qualifications » (Lichtenberger, 1999, p. 179).

Le passage à l'anglais permet d'enrichir encore la réflexion de deux éléments, pourtant contradictoires. Si la traduction en anglais de qualification débouche sur le même mot (articulé à *skill*), la traduction en français

1. Voir Vinokur, (1998).

de *qualification* débouche sur compétence ! La traduction en anglais de compétence nous amène à *competence* (très peu utilisé) et à *skills*. Savoir, connaissance, apprentissage, formation, qualification, compétence, *knowledge, learning* et *skills* sont donc ainsi indissociables. La manipulation de ces concepts à des fins économiques, politiques, idéologiques et éducatives dépendra largement des systèmes de valeurs et en particulier des choix quant à l'importance accordée aux processus pour la construction et l'analyse des acteurs et des systèmes.

2. Le discours international : le consommateur est roi !

Ce rapide tour d'horizon des termes et concepts autour desquels s'ancrent les débats contemporains sur savoir, travail et inégalité ne serait pas complet si nous n'évoquions également la littérature internationale qui influence nombre de décideurs des pays du Sud, parmi lesquels l'Afrique du Sud. Les années 1998 et 1999 ont été particulièrement riches à cet égard :

- rapport de la Banque Mondiale, (1998-1999) sur le « développement dans le monde : le savoir au service du développement » ;
- rapport de l'UNICEF, (1999) sur « L'état des enfants dans le monde, consacré à l'éducation » ;
- rapport du PNUD, (1999) sur « Le développement humain » ;
- rapport du BIT, (1998-1999) sur « l'Emploi dans le monde », consacré à employabilité et mondialisation : le rôle crucial de la formation ;
- rapport de l'OCDE, (1998) sur « l'Investissement dans le capital humain : une comparaison internationale » ;
- ouvrage du PNUD sur les « *Global Public Goods* », (1999) ;
- le monde francophone a également pu prendre connaissance des « Actes des assises francophones de la formation professionnelle et technique » (CONFEMEN, 1998).

Des extraits de la table des matières ou de l'auto-présentation de quelques-uns de ces ouvrages révèlent le spectre des préoccupations de ces organisations.

Le rapport de la Banque Mondiale est, comme toujours très clair :

« Etre pauvre ce n'est pas seulement avoir moins d'argent, c'est avoir moins de connaissances ».

« Deux formes de savoir et deux types de problèmes sont d'une importance capitale pour les pays en voie de développement :

- les savoirs technologiques, moins répandus dans le monde en développement et existant moins chez les pauvres. Il y a des inégalités face au savoir ;

– l'information socio-économique, dont dépend le bon fonctionnement des marchés... Les problèmes d'information et les dysfonctionnements qui en résultent pénalisent surtout les pauvres, (Banque Mondiale)».

Un rapide retour sur les considérations précédentes à propos des concepts permet d'interroger le titre même de l'ouvrage : *Knowledge for development*, version originale anglaise traduite en Savoir au service du développement. Si le titre original avait été ce dernier n'aurait-il pas fallu le traduire par « *Learning for development* », ce qui aurait reflété le soudain retour de l'acteur (pauvre, de surcroît) dans le discours de la Banque Mondiale ? L'ambiguïté de cette position se reflète justement dans le titre du rapport, dans la mesure où l'on pourrait voir dans ce retour de l'acteur une ouverture vers une approche du changement (réaliser le « rêve » de la Banque : éliminer la pauvreté) liée à l'apprentissage/*learning* tel que défini plus haut. Mais il ne peut rien en être puisque les pauvres n'ont qu'une solution : l'intégration de l'information dont dépend le bon fonctionnement d'un seul système de valeur : le marché.

C'est pour faciliter la concrétisation de cet objectif que la Banque Mondiale « a récemment pris une initiative visant à incorporer à son système de gestion du savoir les données provenant des pays et secteurs où elle intervient. Ce savoir est catalogué par pays, région, secteur et thème pour être mis à la disposition de tous les professionnels du développement dans le monde. En prenant ainsi en compte les pratiques traditionnelles des pays les moins avancés, et en les complétant, on devrait pouvoir mettre le savoir à la portée d'un plus grand nombre de personnes et peut-être mieux faire accepter les solutions proposées aux problèmes de développement » (Banque Mondiale, p. 158).

La collecte des savoirs telle qu'elle est proposée par la Banque Mondiale tombe sous la critique du Rapport sur le développement humain du PNUD : « Les règles de la mondialisation ont déclenché une course à la propriété du savoir... L'écart, à l'échelle planétaire, entre les nantis et les démunis, entre les détenteurs du savoir et ceux qui n'y ont pas accès se creuse :

– le renforcement des droits de propriété intellectuelle tient les pays en voie de développement à l'écart du secteur du savoir.

– le droit des brevets ne reconnaît pas les savoirs et les systèmes de propriété traditionnels (PNUD, p. 57) ».

Le Rapport du PNUD sur le développement humain continue, ainsi depuis 1990, sur sa lancée de mise en lumière des situations d'injustice et d'inégalité dans un monde de plus en plus globalisé (L'Afrique du Sud ne

figure qu'à la 101^e place dans le classement selon l'indice de développement humain :

- les nouvelles technologies et la course mondiale au savoir,
- la solidarité dans l'économie mondiale,
- la nouvelle gouvernance mondiale au service de l'humanité et de

l'équité sont les principaux problèmes et objectifs que propose ce rapport où le Savoir figure en bonne position.

Le Rapport de l'UNICEF (1999) sur l'éducation des enfants dans le monde se situe dans la même veine : « Droit humain fondamental, force de changement social, instrument essentiel de la lutte contre la pauvreté, d'émancipation des femmes, de défense des enfants contre le travail exploitant et dangereux ainsi que contre l'exploitation sexuelle, de promotion des droits de l'homme et de la démocratie, de protection de l'environnement et de contrôle de la croissance démographique, l'éducation est aussi la voie vers la paix et la sécurité internationale » (UNICEF, p. 2).

Le PNUD vient de publier un autre « produit de la connaissance » (*knowledge product*) : *Global Public Goods* qui est en complète opposition avec le Rapport sur le développement humain. Le savoir est l'un des *global public goods*, ainsi que l'affirme l'(ancien) économiste en chef de la Banque Mondiale, J.E. Stiglitz : « Il est essentiel de récompenser la recherche et l'innovation menées par les entreprises tout en assurant un large accès au savoir ainsi qu'une protection contre les rentes de situation. Équité et efficacité sont ici interdépendantes, dans la mesure où la plupart des innovations intègrent des idées faisant partie du fonds commun du savoir. Rétrécir le fossé du savoir entre pays développés et pays en voie de développement exige la construction de fortes infrastructures nationales centrées sur le savoir, en particulier dans le domaine de l'éducation » (UNDP, p. 306). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, « des pays pauvres ont été, à juste titre, critiqués pour y avoir trop investi et ce au bénéfice d'une petite élite. Cette critique a été mal interprétée car le problème n'est pas celui de l'importance de l'enseignement supérieur, mais celui des contenus, de la qualité et du financement. Science et technologie sont rivales et elles doivent être enseignées à un niveau international... Il vaut mieux sinon envoyer les étudiants à l'étranger » (UNDP, p. 307) (traduction de l'auteur).

Le Rapport 1998 de l'OCDE portant sur une comparaison internationale des investissements dans le capital humain dans les pays membres de l'Organisation propose aux gouvernements cinq objectifs concernant l'éducation et la formation :

- un niveau approprié d'investissement dans le capital humain,

- un partage satisfaisant des coûts d'investissement,
- une affectation optimale des ressources rares en considérant les coûts et les avantages des différentes formes d'investissement,
- une répartition équitable de l'investissement,
- un système de pilotage, mesure et comptabilité (OCDE, pp. 101-104).

Que peuvent retirer politiciens, entrepreneurs, syndicats, enseignants, chercheurs d'une telle cacophonie ? Aux chantages technologisés d'une approche par les savoirs, les connaissances (*knowledge*), le capital humain, les *global public goods* (quels sont les *public bads* ?) semblent s'opposer les utopistes rétrogrades, défenseurs d'un droit à l'éducation étroitement relié à la solidarité et à l'équité. Comment alors faire son choix en tant que consommateur informé entre les produits que propose *The international trade in educational reform* (Heyneman, 1997) ?

Le rapport 98-99 du BIT sur « l'Emploi dans le monde », consacré à « Employabilité et mondialisation : le rôle crucial de la formation », propose analyses et réponses pouvant permettre d'avoir une vision équilibrée entre les différentes contraintes et possibilités évoquées par les divers organismes déjà cités. « Dans le cadre d'une politique visant à accélérer la croissance et à améliorer la compétitivité, il faut aussi, par la formation, renforcer l'employabilité de certaines catégories sociales et réduire la discrimination qui les empêche d'accéder à l'emploi. L'importance que l'on accorde à la notion d'employabilité tient à l'évolution du marché du travail : diminution de la sécurité de l'emploi, risque croissant d'exclusion pour ceux qui ne possèdent pas les qualifications voulues (BIT, p. 4). Le BIT propose en conséquence que soient prises les mesures destinées à renforcer l'utilité et l'intérêt de la formation pour les employeurs et les travailleurs, notamment la mise en place de systèmes d'homologation des qualifications » (BIT, p. 5).

C'est dans ce contexte conceptuel et politique touchant le Savoir que se situent les débats quant aux relations qu'entretient ce dernier avec l'économie et la distribution des richesses.

II. - ÉCONOMIE, SAVOIRS ET INÉGALITÉS : REGARD SUR LA THÉORIE

Il y a deux façons de considérer le rôle et l'importance du savoir dans les sociétés contemporaines : l'une est négative ou pessimiste (vision critique ci-après) ; l'autre est positive ou optimiste (vision révolutionnaire ci-

après). Les deux comportent des approches économiques, sociologiques et socio-politiques souvent entremêlées. La première l'est aussi chronologiquement car elle est plus ancienne que la seconde.

1. La vision critique

Selon cette vision, le savoir est socialement peu ou mal partagé ; autant, si ce n'est plus, que les richesses et les autres ressources sociales. De ce fait, il est peu intégrateur, puisqu'il répète ou amplifie les clivages à d'autres niveaux. Qui plus est, il a tendance à se concentrer de façon croissante ; les disparités éducatives, culturelles et des aptitudes socioprofessionnelles s'accroissent au fur et à mesure que se développent les savoirs... L'importance prise par ces savoirs dans le travail et à travers lui dans l'ensemble de la société a ainsi pour conséquence un renforcement des inégalités et parfois l'apparition de situations duales. D'un côté, il y a ceux qui ont à la fois les savoirs, les qualifications, les compétences, les emplois, les revenus, les ressources sociales et économiques et de l'autre ceux qui ont peu ou pas ou de manière discontinue, accès à tout cela.

L'économie politique de Berger, Piore, Saint Paul ou Reich est alignée sur cette approche. On peut en condenser la teneur dans un récent exercice de modélisation soulignant le fonctionnement dual du marché du travail (Saint Paul, 1996). Plus on y accroît le niveau et la part de la main d'œuvre qualifiée, plus on diminue proportionnellement la valeur de celle qui ne l'est pas, en termes de rémunération et d'accessibilité aux emplois. L'équilibre économique peut se réaliser de deux façons : à qualification forte dans la population correspond un taux de chômage élevé et inversement à éducation faible un sous-emploi minime. A moins d'un effort de qualification général et rapide, l'accroissement moyen du niveau de compétences tend par conséquent à creuser les écarts entre catégories socio-professionnelles.

Certes les modèles ne sont pas des oracles et celui-ci pas plus que les autres. Mais il possède la vertu de décaper la croyance en des effets sociaux naturellement positifs de la qualification. Bien entendu le modèle est réducteur et l'approche de Piore, par exemple, est beaucoup moins bipolaire. En particulier, le marché du travail segmenté est dualiste, non pas de façon binaire mais plutôt stratifiée (Berger et Piore, 1980). En tout cas, ces approches montrent que le dualisme opère au Nord comme au Sud et que s'estompe la distinction pays hautement industrialisés/pays en développement. Dans ce monde globalisé, la répartition des savoirs et des compétences détermine largement les clivages en question (Reich, 1992).

La tradition sociologique abonde dans le même sens. Dès le début du siècle, on note que «... l'expansion de la connaissance s'accompagne, en dépit d'une apparence d'égalité, d'une stratification parallèle croissante des individus qui ont des compétences et de ceux qui n'en ont pas...l'élévation du niveau général de la connaissance ne signifie en aucune façon un nivellement général mais plutôt le contraire». (Simmel, 1907, cité par Stehr, 1994 et traduit par les auteurs).

Quelques décennies plus tard, l'école marxiste en sociologie de la connaissance décrit comment l'accès au savoir (essentiellement scientifique) dépend des conditions de classe (Manheim, 1952) et comment les activités et les produits de la recherche sont façonnés par et orientés vers les intérêts capitalistes et militaires (Bernal, 1959). Lukes (1973) montre que seulement quelques privilégiés peuvent accéder à une connaissance scientifique objective et s'élever au-dessus du conditionnement idéologique. Dans le champ du travail et des relations industrielles, la même inspiration marxiste et néo-marxiste insiste sur la déqualification croissante des activités laborieuses et donc de ceux qui l'exercent, et suggère une concentration du capital humain parallèlement à l'accumulation du capital physique (Braverman, 1974).

La sociologie de l'éducation développe sur le même thème en précisant les mécanismes de cette concentration. Le système éducatif et intellectuel tend à reproduire, perpétuer et aggraver les inégalités, d'une façon générale et plus particulièrement visible dans les pays en développement (Giddens, 1997 ; Haveline, 1997). Il est configuré par les élites et ses contenus sont de ce fait plus accessibles aux groupes privilégiés qui y puisent ainsi des capacités supplémentaires (Bourdieu et Passeron, 1970). Le capital culturel et social s'additionne ainsi au capital humain et physique pour consolider la position dominante d'élites restreintes.

Le premier courant de la sociologie des sciences (l'école « institutionnaliste ») insiste également sur le caractère éminemment exclusif, sélectif et élitiste de l'activité scientifique avec ses collègues invisibles (Crane, 1972) ou ses modalités d'attribution limitative et stratifiée de la reconnaissance (Cole et Cole, 1973). C'est ce que Robert Merton appelle « l'effet Saint-Mathieu » : « car à celui qui a, on lui donnera et il aura un surplus, mais à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera enlevé », (cité in Vinck, 1995).

Enfin, suivant les analyses quantitatives scientométriques, cette tendance à la concentration se traduit à l'échelle planétaire de la façon suivante :

- la capacité de création de connaissances scientifiques et techniques

est très majoritairement localisée dans la triade (Amérique du Nord, Europe, Japon ; Papon, 1998) ;

– elle y est concentrée plus encore que ne le sont les ressources économiques mondiales ; les densités scientifiques (nombre de publications rapportées au PIB) et plus encore technologiques (nombre de brevets rapportés au PIB) qui enregistrent la capacité d'un pays à traduire le savoir en développement industriel et économique, sont extrêmement supérieures à celle des autres régions ;

– la proportion des investissements de recherche – par conséquent l'expansion future – y est beaucoup plus élevée que dans les PED ; en effet, si le PIB de la triade représente 50 % de celui du monde, sa dépense en Recherche et Développement atteint presque 80 % (OST, 1998).

Au vu de toutes ces approches, qui oserait encore parier sur le savoir, la recherche, la formation, l'éducation, l'innovation technologique comme moyens de redistribuer les richesses, les pouvoirs et les chances ? La société mondiale de la connaissance, l'économie basée sur la connaissance n'ont-elles pas justement choisi comme principe fondateur, comme ressort constructif, ce qui se fait de moins généralisable et de plus polarisant ? N'a-t-on guère en perspective un développement plus que jamais inégal, tant au sein des sociétés nationales qu'entre elles, à un niveau global ?

2. La vision révolutionnaire

La vision révolutionnaire est plus récente que la précédente et par conséquent moins stabilisée que celle-ci. Elle inclut dans une perspective optimiste du rôle et de l'importance des savoirs dans la société contemporaine des auteurs très différents et parfois opposés par ailleurs. Leurs écrits ont été essentiellement publiés dans le courant des vingt dernières années. Ils ont en commun de penser le rapport savoirs/société contemporaine d'une façon différente, en rupture avec celle exposée ci-dessus.

Pour eux, les termes dans lesquels se pose cette relation ont fondamentalement changé. La révolution de la connaissance a modifié les logiques qui prévalaient antérieurement ou elle permet d'en instituer de nouvelles. L'importance prise par les savoirs et leur pénétration de toutes formes d'activités en produit une version extensive et non pas restrictive.

La vision d'une société mondiale du savoir doit beaucoup à une approche économique d'inspiration largement anglo-saxonne qui a progressivement établi la notion de *knowledge based economy* (économie basée sur le savoir). Il est de fait acquis, depuis le début des années 60 et

les travaux de Robert Solow, que l'innovation technique engendre la croissance. C'est le fameux facteur résiduel de l'économie néoclassique : le progrès technologique crée de la valeur, au delà des apports accrus des facteurs capital et travail. Ce point de départ est crucial : l'innovation est intrinsèquement favorable à la collectivité. La théorie des rendements croissants et de la croissance endogène – selon lesquelles les processus d'innovation tendent à multiplier les ressources et les opportunités plus qu'à les épuiser – vient enfoncer le clou. Démonstration a été faite que l'accroissement de la capacité scientifique et technique servait, en effet, l'innovation et par conséquent le progrès économique. Dont acte : la *knowledge based economy* est bien celle d'une amélioration de la productivité, de la rentabilité et d'une élévation globale des richesses théoriquement disponibles pour la société.

Les approches sociologiques et philosophiques qui qualifient la société actuelle de différente – société post-industrielle (Bell, 1973), société du savoir (Stehr, 1994), société immatérielle – ont un point de départ commun : la science et la technologie sont à l'origine d'une nouvelle production et organisation des richesses et, partant, de la société. Le savoir, devenu la ressource primaire de la société, aurait ceci de très différent des autres ressources, traditionnelles, qu'il se multiplie lorsqu'il est partagé et qu'il se tarit lorsqu'il ne l'est pas². Ceci conduit à penser que la logique de la société de la connaissance en gestation ne sera plus celle de la compétition mais celle de la coopération. Cette approche futurologique féconde d'un point de vue heuristique, rejoint celle de certains économistes du changement technique. Cependant, ces derniers expriment une vision moins irénique où les comportements des agents apparaissent complexes et ambivalents. Par exemple, les entreprises sont successivement et simultanément dans des rapports de compétition et de coopération selon les moments, les stades du processus d'innovation et de production, les circonstances perçues et les stratégies (Mytelka, 1990).

Aujourd'hui, la connaissance serait plurielle, beaucoup moins monolithique que par le passé. « Il y a un spectre beaucoup plus riche et large de professions basées sur le savoir et que l'on peut trouver dans tous les secteurs de l'économie... et à tous les niveaux de la société » (Stehr, 1994, p. 164). Chaque acteur individuel serait en mesure de mobiliser un faisceau de compétences pour se débrouiller socialement et professionnellement. Les savoirs seraient donc moins confinés, plus généralement

2. La Banque Mondiale s'appuie sur cette position pour justifier sa gestion globale du savoir en vue de son partage.

accessibles et utilisables. La révolution des technologies de l'information aurait également fondamentalement changé les modes de diffusion de la connaissance de telle sorte que des acteurs auparavant exclus puissent y avoir accès (Mansell et Wehn, 1998).

Ce changement radical dans la production et la diffusion sociale des savoirs serait perceptible dans les formes d'organisation nouvelles apparaissant aujourd'hui. La science et la technologie, la recherche, ne seraient plus isolées dans une république des savants mais largement immergés dans la société constituant avec une multitude d'acteurs des réseaux hybrides (Callon) pour des savoirs souvent plus finalisés et moins académiques.

Cette vision révolutionnaire se présente parfois sous un jour réaliste et parfois beaucoup moins, sous une version lumineuse et millénariste que nous appelons alors « luminariste » (Meyer, 1998). La première prend pour acquis que la révolution de la connaissance n'abolit pas toute différence et inégalité en rendant universellement accessible les savoirs. Elle souligne le fait que les conditions changent et ouvrent des possibilités à de nouveaux acteurs tout en fermant des opportunités à d'autres antérieurement mieux installés. Elle rompt le cycle de la reproduction sans plier le monde sur une même ligne. La version luminariste pourrait se résumer à un commentaire de Mirko Bunc « Nous avons depuis longtemps dépassé la Révolution Industrielle et l'Age des données et nous sommes actuellement dans une phase de transition entre l'ère de l'information et celle de la Connaissance fondée sur la science nous conduisant finalement à un Age de Sagesse et d'Amour » (Bunc, 1992, p. xiii)... Le discours politique oscille entre ces deux versions (*cf., supra*).

III. – PARADOXES ET ENJEUX DE LA SITUATION SUD-AFRICAINE

C'est un lieu commun de dire que l'Afrique du Sud a un lourd héritage à porter et qu'il pèse beaucoup sur les conditions du jour. Cela est particulièrement vrai dans un domaine comme celui de l'éducation et du développement des savoirs, où les inflexions politiques ont des effets généralement différés sur les générations suivantes. Aujourd'hui, il est communément admis que le pays souffre d'un déficit de compétences (Lewis et Ngoasheng, 1996 ; Fallon et Lucas, 1998). Cela tient à son histoire mais aussi aux orientations stratégiques actuelles au regard desquelles les nouveaux besoins de compétences sont spécifiés.

L'Afrique du Sud s'est choisie une stratégie de croissance économique basée sur les exportations³ susceptibles de créer suffisamment d'emplois et de richesses en vue d'une nécessaire redistribution. Mais les secteurs exportateurs compétitifs et prometteurs possèdent une faible intensité du facteur travail (non-qualifié) et une forte intensité en savoirs. D'une façon générale, les conditions socio-économiques du pays requièrent une expansion de la population compétente et qualifiée, tant pour générer et soutenir la croissance que pour donner accès à des emplois et des rémunérations décentes. C'est l'enjeu posé aux acteurs publics et privés de l'éducation et de la formation, devant à la fois faire face à l'héritage de l'*Apartheid* et aux impératifs de la globalisation, dans le cadre du développement de la société nationale.

1. Flash back sur l'exclusion de l'accès aux qualifications sous l'Apartheid

Très tôt, dès le début du siècle, le gouvernement a commencé la mise en place de dispositifs ségrégationnistes dans le travail et l'éducation (Davenport, 1991). Depuis le *Cape School Board Act* de 1905, l'éducation primaire était obligatoire pour les blancs mais non pour les autres groupes et la séparation des écoles par races devint effective pendant la première décennie. Elle culmina dans le *Bantu Education Act* de 1953 qui incluait aussi la séparation des universités. Hendrik Verwoerd, « le grand architecte » de l'*Apartheid* en décrit la philosophie sans ambiguïté :

«... je réformerai (l'éducation) de telle façon que les indigènes soient enseignés depuis l'enfance que l'égalité avec les Européens n'est pas pour eux... Les gens qui croient à l'égalité ne sont pas des enseignants souhaitables pour les indigènes... Quelle est l'utilité d'enseigner les mathématiques au Bantu, quand il ne peut les utiliser en pratique ? L'idée est absurde. » (Mahibuye Centre).

Les investissements effectués par l'Etat dans l'éducation reflétaient une préférence marquée. En 1982, ils étaient de 6 fois plus élevés pour un élève blanc que pour un Africain. Cependant, tout au long de la décennie 80, ils augmentèrent significativement et cette différence était passée à 4,5 en 1989, à l'abolition de l'*Apartheid*, tandis que le nombre des enfants africains scolarisés croissait très fortement.

3. Cette stratégie, intitulée GEAR (*Growth, Employment and Redistribution*) est contestée, au sein même de l'alliance gouvernementale, par son aile gauche qui la considère trop néo-libérale.

Après les émeutes de Soweto (1976) l'école devint un lieu extrêmement sensible et l'éducation un centre d'intérêt politique certain. Le *Bantu Education Act* fut abrogé en 1979 et le budget de l'éducation fut multiplié par 6 pendant les 10 ans qui suivirent. Pourtant, le système éducatif ne fut pas racialement intégré comme le recommandait le rapport De Lange. Mais des écoles privées, multiraciales, apparurent. Les qualifications et la qualité des enseignants dans le secteur non-blanc étaient et restent extrêmement inférieures.

Au-delà du système éducatif, l'exclusion systématique des non-blancs – principalement africains et dans une moindre mesure métis et indiens – des activités qualifiées assurait une concentration des savoirs et des métiers dans une partie très minoritaire de la société. Le *Mines and Work Act* de 1911 réserva certaines catégories de tâches aux employés blancs. En 1924, les activités commerciales qualifiées exigèrent la validation d'un apprentissage dont l'entrée, en termes d'âge et niveau scolaire atteint, était rendue très difficile aux non-blancs. Ces mesures furent entérinées dans le *Colour Bar* de 1926, réservant officiellement les emplois qualifiés aux blancs.

Le *Colour Bar* fut adouci pendant la seconde guerre mondiale, pour faire face aux besoins accrus de personnel qualifié dans l'industrie notamment d'armement, par la pratique de la « dilution ». Elle consistait à mêler quelques non-blancs avec des blancs et les laisser assumer des tâches qualifiées à leur côté en s'inspirant de l'expérience de ces derniers. Pourtant, l'après-guerre mit fin à cette pratique qui menaçait les privilèges des travailleurs formant la base électorale du Parti National au pouvoir. Le *Colour Bar* fut même renforcé par l'*Industrial Conciliation Act* de 1956 et 1959. Pourtant, dans les décennies qui suivirent, la croissance économique exigea de nouveau une application plus flexible des lois et une participation accrue des non-blancs aux activités qualifiées. Le mouvement syndical et démocratique grandit dans cette atmosphère de restriction plus modérée mais aussi de moins en moins justifiable, de l'accès à ces emplois réservés et aux qualifications qu'ils comportaient.

Au vu de ce bref historique, il apparaît que le régime de l'*Apartheid* avait fort bien et très tôt saisi l'importance de la production et de la diffusion des savoirs dans le développement social et économique. La ségrégation scolaire, universitaire et au sein du marché du travail constituait un pilier majeur de ce développement séparé. Moins claire est la question de la gravité de l'impact qu'a sur la société nationale unitaire d'aujourd'hui cette ségrégation spécifique et les façons de la gérer.

2. Compétente ou qualifiée, la nouvelle Afrique du Sud ?

En termes de qualifications scolaires, l'Afrique du Sud a un niveau moyen considéré comme inférieur à celui de pays au même stade de développement économique (Fallon et Lucas, 1998). Une déficience majeure est celle des compétences techniques et en ingénierie ; elle s'explique pour partie par la faiblesse très prononcée du niveau en sciences naturelles et physiques, et en mathématiques dans la population non blanche, au sortir de l'école (*cf.*, entre autres, FRD, 1996). C'est un problème majeur pour une économie industrielle dont le développement requiert plus que jamais ces aptitudes.

Le taux de chômage est de 30 % mais il est presque 10 fois plus élevé dans la population africaine que dans la population blanche (près de 40 % contre moins de 5 %). Il y a une corrélation imparfaite entre le niveau d'éducation et l'absence d'emploi. Jusqu'à dix ans d'études, un blanc a plus de chance de ne pas être au chômage qu'un africain mais le rapport change au delà. Les africains très qualifiés - c'est-à-dire diplômés de l'enseignement supérieur - ont une probabilité plus élevée de trouver un emploi (Fallon et Lucas, 1998)... Une chose est sûre : le marché du travail privilégie de façon croissante les emplois qualifiés ; l'Afrique du Sud, du point de vue de la composition de sa force de travail est devenue une économie où la qualification et les compétences sont cruciales (*cf.*, tableau 1).

TABLEAU 1 – Niveaux de qualification dans la population active

	Peu ou Non qualifiée	Qualifiée	Hautement qualifiée
1965	63 %	28 %	9 %
1991	50 %	34 %	16 %
2003	40 %	39 %	21 %

Sources : HSRC, (1999).

L'inégalité de revenus est en Afrique du Sud l'une des plus élevée du monde. Le *Gini* index du pays est le 4ème (58.4) celui du Brésil étant le 1^{er} (60.1), (*World Bank*, 1998). En comparant ces deux pays et l'incidence respective de la scolarisation sur cette inégalité, au travers d'enquêtes de population tout à la fois massives et récentes (1995), on constate quelques ressemblances et différences, (Lam, 1999). Dans les deux pays, il existe

d'une part une très grande dispersion de niveaux de scolarisation et d'autre part un effet très marqué de ces derniers sur les revenus. Cependant, l'Afrique du Sud a une scolarisation nettement moins inégalitaire mais qui ne se traduit guère par une distribution plus égalitaire des revenus, qui reste fortement alignée sur les clivages raciaux. Enfin, il apparaît que la scolarisation des enfants en Afrique du Sud est moins dépendante de celle des parents qu'elle ne l'est au Brésil. Cela laisse espérer que la transmission intergénérationnelle des inégalités serait moins marquée dans le premier pays que dans le second. Toutefois, cette perception de l'éducation comme facteur correctif des inégalités est discutable au vu de la nécessité d'un niveau éducatif très élevé pour résorber le différentiel d'accès aux emplois entre africains et blancs (*cf.*, supra).

L'investissement public dans l'éducation en Afrique du Sud est l'un des plus élevés du monde (7 % du PIB). Il est peu réaliste d'imaginer qu'il puisse augmenter encore. Aujourd'hui, plus de 90 % des enfants sud-africains, dans tous les groupes raciaux, vont à l'école jusqu'à au moins 16 ans (Van der Berg, 1999). Le problème majeur de l'éducation publique sud-africaine est celui de sa qualité. Bien que la ségrégation n'existe plus de façon officielle, les écoles dans les secteurs africains sont d'un niveau bien inférieur à celles des quartiers blancs. Une récente étude montre que pour atteindre le niveau d'un blanc à la *matriculation* (baccalauréat), un africain aurait besoin de 10 ans d'études supplémentaires, (Case et Deaton, 1999). La même étude signale que tel n'est pas le cas pour les africains aisés formés dans le secteur privé alors que cette différence privé/public n'a pas d'incidence sur le niveau de formation des blancs. On ne peut plus clairement indiquer la permanence d'une inégalité fondée sur une base à la fois raciale et économique.

Au total, l'héritage d'un siècle d'*Apartheid* dans le secteur éducatif apparaît très lourd, avec un énorme retard à combler. Qu'il se traduise en une inégalité de moins en moins raciale et de plus en plus socio-économique est certain. En ce sens, l'Afrique du Sud est en voie de normalisation... Pour autant, l'inégalité n'est pas appelée à régresser significativement à travers l'extension de l'éducation et de la formation. Sa valeur qualitative ainsi que l'effet de celle-ci sur le marché du travail ne peuvent être remplacés par un investissement quantitatif. L'éducation ne peut pas tenir lieu de politique sociale aux effets différés et c'est pourquoi l'Afrique du Sud doit recourir à d'autres mesures pour affronter la pauvreté (Van der Berg, 1999).

Cependant, il existe aussi d'autres voies que celle de l'école, pour utiliser les savoirs dans une perspective redistributive. Il se peut ici que l'hé-

ritage de l'*Apartheid* soit plus léger et qu'il soit gérable à moins long terme. En effet, la sociologie du travail en Afrique du Sud a montré sur plusieurs secteurs économiques et professionnels que le processus de déqualification (*cf.*, « approche marxiste », partie I – 1.) «... du capitalisme» – « fordisme racial » (Stephen Gelb) – sud-africain avait été fortement contrecarré par les travailleurs eux-mêmes. Ces auteurs révèlent l'importance énorme des savoirs tacites développés et transmis sur les lieux de travail envers et contre la logique de l'*Apartheid* (Webster, 1999) et dont les syndicats ont tiré profit dans la lutte de libération. Ils montrent comment cette prolifération de savoirs décentralisés, récupérables mais non formalisés est adaptée à l'économie contemporaine... Cette vision plus optimiste est aussi celle qui anime les programmes actuels de reconnaissance et de développement des compétences. Ils apparaissent comme des voies possibles vers une redistribution en même temps qu'une expansion des richesses fournies par le travail.

IV. – EDUCATION, FORMATION, ÉQUITÉ ET COMPÉTITIVITÉ

La question est de savoir si des gisements de compétences socialement invisibles mais économiquement déjà rentables peuvent faire l'objet d'une reconnaissance dans un système de qualification mais aussi de savoir si les qualifications actuellement fournies par les systèmes et les organisations d'éducation et de formation sont constituées des compétences nécessaires aux objectifs actuels du pays.

C'est à la croisée des réflexions conceptuelles, du cadre théorique et de l'évocation de la situation unique de l'Afrique du Sud, que peuvent être maintenant proposées quelques lignes de questionnement majeures quant aux changements radicaux déjà introduits en matière d'éducation, de formation, de qualifications et de compétences, et quant à leur possible évolution. Le débat récemment renouvelé au sujet de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes, suite à la volonté du nouveau ministre de l'Éducation de « briser l'échine de l'analphabétisme d'ici 5 ans », va permettre d'illustrer notre raisonnement.

1. L'analphabétisme : un cas d'école

Il est universellement accepté que l'analphabétisme, quelle que soit la définition donnée, combiné à la pauvreté qui l'accompagne, est un pro-

blème tout autant social qu'économique. Le fait que l'*Apartheid* ait accentué ce problème pour une partie spécifique de la population rend la recherche de solution d'autant plus impérieuse. Différentes approches publiques et privées ont été utilisées depuis 1994, que nous ne détaillerons pas. Le fait de poser aujourd'hui la lutte contre l'analphabétisme parmi les neuf priorités du Ministère de l'Éducation et de proposer une campagne nationale à objectif temporel pose un certain nombre de questions politiques, stratégiques, financières et pédagogiques.

Faire de la situation marginalisée par rapport à l'écrit (moins par rapport aux médias audiovisuels) de millions de sud-africains un objet prioritaire peut être interprété de deux façons : démagogie par rapport à un électorat auquel appartiennent ces personnes qui ont confirmé l'ANC au pouvoir en juin 1999 ; acte politique courageux de reconnaissance de l'importance d'abord sociale mais aussi économique d'un problème que l'entrée du pays dans la globalisation n'imposerait pas de résoudre à grands frais et dont l'efficacité demeure difficile à vérifier. Comme il est d'usage en politique, les deux explications sont sûrement concomitantes.

Quelle que soit la réponse donnée, la stratégie proposée laisse perplexe. L'époque est-elle encore favorable au lancement de campagnes, à l'image de celles menées à Cuba ou en Tanzanie ? Mais, en contrepoint, une campagne, de par ses dimensions, devrait jouer un rôle idéologique fort dans une société qui se dit en période de construction nationale fondée sur un projet de développement. L'on peut pourtant se demander si ce discours trouvera un écho chez des adultes défavorisés dont les objectifs de survie économique ne se traduisent pas immédiatement en demandes de formation et auxquels les réponses risquent d'être déconnectées de leurs réalités quotidiennes.

Les actions entreprises devront en effet se référer aux normes de reconnaissance du *National Qualification Framework* (NQF) si les jeunes et adultes impliqués dans la campagne, comme leurs enseignants (qui pourront être des volontaires), veulent remplir un des objectifs de la politique intégrative suivie depuis 1994, à savoir la reconnaissance dans un système national unique garanti par l'État et les partenaires sociaux de différents niveaux, parcours, formes et contextes d'éducation de formation et d'apprentissage. La question est donc posée quant à la manière de reconnaître les compétences portées par les analphabètes avant la campagne (Breier, 1998) et quant aux contenus et à la pédagogie à utiliser pour répondre à leurs demandes/besoins, tout en alignant ces instruments sur un cadre de référence (NQF) dont le modèle est plus ou moins celui de l'école.

Le lancement d'une campagne d'alphabétisation illustre aussi le dilemme désormais classique entre équité et égalité en matière d'éducation. La politique de *redress* (rattrapage, correction, rééquilibrage, compensation) doit-elle passer, en matière d'éducation comme ailleurs, par la mise en place de systèmes spécifiques aux catégories de population devant bénéficier des mesures mises en œuvre, au risque de perpétuer les discriminations antérieures sous d'autres formes? Ou les *affirmative actions* passent-elles par l'intégration dans un cadre unique auquel l'on peut accéder de différentes manières mais dont les critères restent de fait ceux élaborés dans le cadre de l'ancien système ayant produit iniquité et inégalité? Quel peut alors être l'attrait d'une campagne d'alphabétisation pour des adultes chez qui le principe même de l'éducation est associé à l'*Apartheid*, et qui risquent de retrouver la même image dans les cours d'alphabétisation?

L'enjeu d'une telle campagne est aussi financier et économique. Les ressources des Départements de l'Éducation aux niveaux national et provincial sont en effet insuffisantes pour couvrir les dépenses prévisibles, même en faisant appel à des volontaires (ce qui est contesté par certains qui considèrent cette possibilité comme un acte de déqualification du long travail de reconnaissance professionnelle du champ de l'éducation des adultes). Une solution consisterait alors à utiliser une partie des fonds collectés dans le cadre des prélèvements obligatoires de 1 % sur la masse salariale servant à alimenter le *Skills Development Fund SDF* découlant du *Skills Development Act* (SDA). (Ce système est comparable à celui mis en place en France par la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue).

Le débat est donc ouvert quant à la manière dont les *Sector Education and Training Authorities* (SETA) vont pouvoir traiter des demandes d'utilisation de fonds du SDF exprimées par différentes organisations pour la mise en place de programmes d'alphabétisation qui devront répondre aux objectifs de création/vérification des compétences (*skills*) des adultes imposés par le SDA, ainsi qu'aux exigences découlant du NQF pour leur reconnaissance formelle dans un cadre unique. Des négociations difficiles sont à prévoir entre les Départements de l'Éducation et du Travail, dans la mesure où les rôles sont pour une fois inversés, le Département du Travail ayant la haute main sur les politiques, financements et activités liés au développement des compétences.

L'issue du débat, universel et éternel, entre les Ministères de l'Éducation et du Travail quant aux relations entre enseignement et formation dépendra en fait des rapports de force qui vont s'établir au sein des

SETA entre les différentes composantes de la société sud-africaine qui y sont représentées, et de la capacité des organisations (y compris d'enseignants et de formateurs d'adultes) engagées dans un travail d'alphabetisation à proposer des solutions originales tenant compte des besoins spécifiques des populations concernées et des contraintes imposées par le cadre national de reconnaissance des qualifications comme par les objectifs de développement des compétences nécessaires à remplir pour obtenir un financement du SDF.

Ce difficile travail dépendra en fait des capacités politiques et managériales encore insuffisamment réparties dans les organisations publiques et privées décentralisées, chargées de mettre en œuvre une politique finement ciselée conceptuellement au niveau central mais dont le succès dépendra de la manière dont les structures mises en place seront habitées : inertie, blocage et bureaucratie peuvent aussi bien apparaître qu'innovation et flexibilité.

Aucun pronostic ne peut être fait à ce moment, mais l'inflexion libérale renforcée depuis les élections de juin 1999 pourrait déboucher sur une remise en cause d'une vision marquée par un fort rôle de l'autorité étatique centrale (reflet de l'influence des syndicats sur la conception de la NQA et du SDA au début des années 90 (Greoner, 1998)). L'Union européenne ne s'est pas trompée lorsqu'elle a accepté de consacrer 48 millions d'Euros à un projet de 3 ans de soutien à la Direction de l'emploi et des compétences du Département du Travail.

2. Savoirs contre inégalités : un match au résultat incertain

La présentation du cas de la lutte contre l'analphabétisme permet de passer à quelques considérations plus générales quant aux relations, dont nous avons posé qu'elles se situaient aujourd'hui dans un (juste ?) milieu entre pessimisme et optimisme, entre savoirs et inégalités. L'Afrique du Sud a choisi depuis 1994 de faire de la transformation radicale de son système d'éducation et de formation un élément majeur de son changement social et économique. C'est l'*empowerment* de ceux que l'*apartheid* a exclus et des avancées économiques découlant de productivité et qualité accrues de la main-d'œuvre que visent les réformes actuelles fondées sur le concept d'*Outcomes Based Education* (OBE). Cette vision n'est pas en soi révolutionnaire. Des pays aux systèmes politiques et aux objectifs largement différents de ceux de l'Afrique du Sud tiennent aujourd'hui le même discours. Ce dernier pourrait même être qualifié de libéral puisqu'il met l'accent sur l'efficacité externe de

toute démarche d'éducation et de formation où le formé est au centre de cette démarche plutôt que le système.

La grande différence réside dans le contexte socio-politique où est immergée cette vision et dans les structures et la stratégie mises en place pour la mettre en œuvre. Ainsi que nous l'avons en effet évoqué à propos de l'alphabétisation, un important appareil national et provincial, public et privé a été mis en place pour permettre l'acquisition et la reconnaissance de multiples formes de compétences fondées sur des savoirs tels que définis par Stehr (*Knowledge is a capacity for social action*). Cet appareil, reflet d'un haut degré de réflexion et conception au niveau politique central, demandera énormément d'énergies et de ressources humaines aux autres niveaux de décision et de gestion pour que soit garanti un fonctionnement créatif, dynamique et efficace.

Ainsi par exemple, la gestion des fonds collectés à travers le *Skills Development Fund* demandera aux partenaires sociaux publics et privés des compétences gestionnaires, financières mais surtout éducatives, sociales et économiques pour investir dans des actions de formation combinant équité, efficacité et qualité (le cas de la formation professionnelle continue en France a montré qu'une décennie était nécessaire pour atteindre cet objectif que ce soit dans l'administration, les syndicats ou les entreprises - sans que d'ailleurs l'objectif d'équité ait été atteint). La mobilisation et le renforcement de ces compétences sont un élément décisif pour le succès de la politique mise en place. Si certains peuvent en effet estimer insuffisantes les ressources fournies par le prélèvement sur la masse salariale, d'autres s'inquiètent de l'utilisation éventuellement douteuse de fonds pour l'utilisation desquels les objectifs éducatifs n'auraient pas été suffisamment précisés avant leur déboursement, faute justement de compétences en gestion éducative.

Ce type de questions est désormais posé par ceux qui voient dans un tel système le reflet d'une époque dépassée, celle d'un Etat fort garant du bon fonctionnement de processus de régulation sociale fondé sur une gestion tripartite (administration, syndicats-organisations de la société civile, entreprises). Un tel système serait désormais contradictoire avec les nécessités imposées à l'Afrique du Sud par son entrée dans la globalisation économique : réduction des dépenses publiques, dérégulation en particulier quant au travail et à l'emploi, flexibilisation de la main-d'œuvre, amoindrissement du rôle des syndicats.

Le débat est ouvert depuis les élections de juin 1999, des signaux contradictoires étant donnés par le Gouvernement : confrontation avec les syndicats à propos des salaires dans la fonction publique, renforcement du

rôle des provinces pour la fourniture des services sociaux à la population, plus grande dépendance de l'Administration par rapport à l'ANC. C'est en fait de l'évolution de ce dernier acteur politique, où s'affrontent tendances socialiste, nationaliste et libérale, que dépend l'avenir du pays. La Renaissance africaine dont le Président Mbeki s'est fait le chantre peut en effet être aussi bien interprétée en termes culturels et sociaux (sous) continentaux qu'en termes économiques et politiques liés à l'intégration de l'Afrique du Sud dans le mouvement libéral de globalisation⁴.

« Assez de discours ; assez de conférences assommantes ! De l'action ! ».

C'est en ces termes que s'est adressé le Président Mbeki à ses homologues des pays voisins, début octobre 1999, mettant ainsi au défi les producteurs et transmetteurs de connaissances et de savoirs, indirectement accusés de ne s'intéresser qu'à l'offre de contenus éloignés de la réalité. L'Afrique en général et l'Afrique du Sud en particulier ont besoin d'instruments adaptés aux réalités économiques et sociales, aussi bien en termes d'analyse et de décisions que de moyens. Produire et mettre à disposition serait la traduction la plus proche du sens du verbe *Deliver*, mot d'ordre du Président Mbeki pour son gouvernement depuis les élections de juin dernier. Ce slogan s'applique bien sûr aux systèmes d'éducation, de formation et de recherche : les récentes déclarations musclées du nouveau ministre de l'Education contre des enseignants primaires absentéistes et des universitaires passésistes peuvent être comparées à celles de l'ancien Ministre français à propos du « Mammouth » de l'Education nationale !

V. – LA RECHERCHE AU SERVICE DU PAYS ET... DE LA GLOBALISATION

Avant même d'accéder au pouvoir, le mouvement démocratique avait commencé à formuler les orientations d'un système national d'innovation reconsidérant les fondements de l'organisation de la recherche scienti-

4. On peut se demander dans quelle perspective les initiateurs de l'Institut de la Renaissance Africaine (inauguré début octobre 1999 par le Président Mbeki et le Président finlandais M. Ahtisaari, alors Président en exercice de l'Union Européenne avec N. Mandela, dans le Conseil des anciens) vont placer les travaux à entreprendre par cette nouvelle organisation continentale. Ses membres sont en effet invités à produire chaque année un document d'au moins 5 000 mots visant à la résolution d'un problème précis : la lutte contre l'analphabétisme sera-t-elle à l'ordre du jour ?

fique et technique du pays (Meyer, 1995). De fait, cette dernière a toujours été conçue comme une dimension importante de la nouvelle Afrique du Sud.

1. La réorientation de l'appareil de recherche

Le secteur de la recherche a, depuis le changement de gouvernement de 1994, été l'objet d'examens et exercices de reconstruction politique multiples : au général *Green Paper on Science and Technology* (1995) a succédé le plus précis *White Paper on Science and Technology* (DACST, 1996), puis l'évaluation des grands organismes publics de recherche (DACST, 1998b) et l'audit de l'ensemble du système national de science et technologie (DACST, 1998a), accompagné d'un exercice de prospective pour identifier les secteurs où devrait se concentrer le pays (*Technology Foresight*, encore en cours).

Cette abondance d'études de plus en plus approfondies sur l'institution et la politique scientifique et technique témoigne du paradoxe à gérer par le pays : l'héritage d'un appareil de recherche très développé mais aussi très éloigné des besoins de la nouvelle Afrique du Sud. Si l'objectif est clair – opérer le rapprochement –, la manière ou les modalités le sont beaucoup moins. Comment, un appareil de recherche – par nature sélective et spécialisé – peut-il être inclusif et bénéficier au plus grand nombre, sans se dissoudre ? La réponse que donne le pays est celle de l'ouverture aux besoins de la société et plus généralement de l'économie. En ce sens, l'Afrique du Sud rejoint dans cette option de subordination de la recherche à un agenda socio-économique stratégique national nombre de pays où cette option est préconisée ou pratiquée (Barnett, 1994). La différence réside dans le fait qu'en Afrique du Sud, cette transformation entre en résonance avec les objectifs de changement social alors qu'elle a plus une vocation économique ailleurs.

Ce que visent les actuelles transformations dans le secteur scientifique et technique, c'est à la fin d'une « république des savants », isolés du monde, dans leur « tour d'ivoire » (expressions de Michael Polanyi reprises par les documents sud-africains). Les chercheurs sont responsables devant la société. Pour ce faire la lisibilité du système est améliorée. Il devient plus homogène et moins fragmentaire. Ainsi, la *National Research Foundation* intégrant le financement de projets de recherche dans les sciences naturelles et sociales en secteur universitaire a vu le jour il y a quelques mois. Les dispositifs d'incitation à orienter les recherches sur des objectifs d'intérêt national et liant des équipes multi-institution-

nelles (Université, organisme de recherche, entreprise) montent en puissance avec la création et l'expansion du Fonds National pour l'Innovation. Les « conseils », organismes sectoriels d'activité scientifique et technique et bastions traditionnels de la recherche, voient donc leur force et leurs prérogatives diminuer. L'Agence à l'Énergie Atomique, très impliquée avec l'ancien régime, est en voie de démantèlement avancé. L'ARC, conseil à la recherche agronomique, vilipendé pour son soutien notoire à l'agro-business blanc au détriment des petits paysans africains est sérieusement menacé par les résultats de l'audit (DACST, 1998b), de même que le *Human Sciences Research Council* compromis dans un soutien jugé prolongé à la société ségrégationniste.

L'ouverture du système joue dans les deux sens : de la recherche vers la société et inversement. Les établissements scientifiques et techniques sont invités non seulement à s'associer à des partenaires de la société civile ou entrepreneuriale mais aussi à recevoir nombre d'étudiants, stagiaires ou autres personnels à former à la recherche par un passage en leur sein. Ils sont encouragés également à développer un plan de ressources humaines qui fasse une large part à l'*Affirmative Action* pour que la population non blanche soit mieux représentée. Dans l'autre sens, le système national d'innovation a décidé de puiser dans le vaste patrimoine de savoirs indigènes en procédant à un audit systématique de ceux-ci, effectué par les étudiants des universités historiquement désavantagées, c'est-à-dire non-blanches. Les établissements officiels scientifiques et techniques sont incités à s'en approprier les résultats pour les incorporer dans leurs activités de recherche et développement, en association avec leurs créateurs. Cela va au-delà d'un exotisme cosmétique car la démarche s'inscrit dans une stratégie : « Dans un monde qui a recourt de façon croissante à la connaissance, les systèmes de connaissance qui sont moins accessibles aux autres (pays) offrent un avantage comparatif potentiel. C'est un atout des pays en développement par rapport aux autres qui ont perdu (ces lieux particuliers de création du savoir) »⁵. De même, le discours promu par le nouveau président, Thabo Mbeki, sur la « renaissance africaine », fait une large part à la science et au savoir dont l'appropriation passe par une africanisation de leurs contenus et notamment par une traduction en langues vernaculaires (Makgoba, 1999).

Il y a donc des changements significatifs dans la recherche scientifique et technique, en vue de la faire mieux participer à l'établissement d'une société nationale de la connaissance. Pour autant l'évaluation des réalisations concrètes, au-delà des formulations stratégiques aussi détaillées

5. Rob Adam, *Seminar on indigenous knowledge*, Cape Town, 2 juin 1998.

soient-elles, reste à faire (Kaplan, 1999). Ce qu'opère le gouvernement actuellement c'est un réalignement de la recherche sur la stratégie macro-économique GEAR, (*cf., supra*). L'objectif premier est de promouvoir la compétitivité du pays et de favoriser de ce fait la création d'emplois. La croissance est primordiale et ses effets sociaux attendus lui sont subordonnés... Les stratèges sud-africains sont conscients de l'enjeu que représente la recherche et de la lourde tâche qui incombe à ce secteur : «... intégrer l'Afrique du Sud dans la nouvelle économie planétaire (basée sur la connaissance et l'innovation technologique) tout en répondant en même temps aux besoins et aspirations des sud-africains, voilà probablement l'enjeu le plus difficile à moyen terme... (gérer) la tension entre une économie mondiale et une de proximité... (être) globalement compétitif et servir les besoins locaux...le succès dépendra largement du système scientifique et technique » (DACST, 1998b, p. 16).

2. Conclusion : une adhésion stratégique à la vision optimiste

Il ne fait aucun doute que la nouvelle Afrique du Sud adhère pleinement à la vision optimiste de la société de la connaissance. En témoignent les innombrables genuflexions devant les vertus de l'éducation et des savoirs, prêchés comme solutions à toutes les difficultés. Cette vision n'en reste pourtant pas au stade de mythe constructeur. Elle est déclinée dans des propositions de plus en plus élaborées, travaillée dans le détail et assortie de constructions ou reconstructions institutionnelles et organisationnelles susceptibles de les traduire en changements effectifs. La vision se fait donc stratégique ; elle est inspirée d'expériences et pratiques extérieures (australienne concernant l'éducation/formation, canadienne et internationale concernant la recherche) mais bien réinterprétée dans un contexte sud-africain aux particularités reconnues par les acteurs. Le pays essaie de mettre en œuvre une version novatrice de la société de la connaissance, reconnaissant la disparité des conditions et des situations ainsi que l'hétérogénéité des savoirs et œuvrant à des solutions développementales respectant cette diversité, tout en espérant la conformer à un principe d'équité sociale. Localement, certains analystes disent que le pays tient le bon bout et qu'il se donne le moyen d'atteindre cet objectif. Mais ils pensent aussi que la mise en place prendra du temps et que beaucoup de sud-africains seront laissés pour compte dans ce processus. La question est de savoir s'il s'agit encore et seulement d'une génération perdue ou bien si cette société en gestation se construit sur une inégalité fondamentale durable, de principe ou historique (liée à l'*Apartheid*). La réponse à cette

interrogation n'est guère donnée. Le développement des options politiques, sociales et économiques présentées ci-dessus la fournira peu à peu et leur observation pendant les prochaines années sera éminemment instructive à cet égard. Nulle part ailleurs les questions combinées de l'emploi, de la compétitivité, des savoirs, de l'équité et du développement n'ont fait l'objet d'une telle remise à plat, à la fois politique, stratégique et technique. Posées de façon particulièrement explicite et traitées comme priorités collectives, les réponses qui y seront apportées s'annoncent riches d'enseignement sur la relation entre travail et mondialisation.

BIBLIOGRAPHIE

- AGENCE DE LA FRANCOPHONIE, CONFEMEN, (1998), *Actes des Assises francophones de la formation professionnelle et technique*, Dakar, Sénégal.
- BANQUE MONDIALE, (1998), *Rapport sur le développement dans le monde. Le Savoir au service du développement*, Paris, ESKA.
- BARNETT R., (1994), *The Limits of Competence*, London, Open University Press.
- BELL D., 1973, *The Coming of Post-Industrial Society, a Venture in Social Forecasting*, Basic Books, New-York.
- BERGER S., PIORE M., (1980), *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*, Cambridge University Press.
- BERNAL J.D., (1959), *The Social Function of Science*, London, Routledge and Kegan Paul.
- BIT, (1998), *Rapport sur l'emploi dans le monde. Employabilité et mondialisation, le rôle crucial de la formation*, Genève, BIT.
- BOSHOF S., GREBE E., MOUTON J., RAVAT E., RAVJEE N., WAAST R., (1999), *Science in South Africa, vol 1 History Institutions and Statistics*, CENIS-University of Stellenbosch.
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., (1970), *La reproduction*, Paris.
- BRAVERMAN H., (1974), « Labour and Monopoly Capital : the Degradation of Work in the Twentieth Century », *New York, Monthly Review Press*.
- BREIER, M., (1998), *Faint hope or false promise? The recognition of the prior learning principle of the National Qualification Framework*, Cape Town, UCT Press.
- BUNC M., (1992), *Global Economy in the Age of Science-based Knowledge*, UNITAR, USA.

- CALLON M., (1991), «Réseaux technico-économiques et irréversibilité », in *Figures de l'irréversible économie*, Boyer R., Chavanne, B et Godard, O. (dir.), Paris, Eds de IEHES.
- CASE A., et DEATON A., (1999), « School Inputs and Educational Outcomes » in South Africa, *Quarterly Journal of Economics*.
- CSS, (Central Statistical Services), (1994), *Manpower Survey*, CSS, Pretoria.
- COLE S., COLE J., (1973), *Social Stratification in Science*, Chicago, University of Chicago Press.
- CRANE D., (1972), *Invisible Colleges : Diffusion of Scientific Knowledge in Scientific Communities*, Chicago, University of Chicago Press.
- DACST, (Department of Arts Culture Science and Technology), (1996), *White Paper on Science and Technology*, Pretoria.
- DACST, (Department of Arts Culture Science and Technology), (1998a), *Technology and Knowledge, Synthesis Report of the National Research and Technology Audit*, Pretoria.
- DACST, (Department of Arts Culture Science and Technology), (1998b), *System Wide Review*, Pretoria.
- DAVENPORT T., (1991), *South Africa : a Modern History*, London, Mac Millan.
- FALLON P., LUCAS R., (1998), *South Africa Labour Markets Adjustment and Inequalities*, Informal Discussion Papers on Aspects of the Economy of South Africa, The World Bank, Washington D.C.
- FRD, (Foundation for Research Development), (1996), *SA Science and Technology Indicators*, Pretoria, FRD.
- GIDDENS A., (1997), *Sociology* (3rd édition), Cambridge Polity Press.
- GROENER Z., (1998), *Political Roots of the Debate about the Integration of Education and Training*, Cap Town, UCT Press.
- HAVELINE, (1997), « Education », in *Encyclopedia Universalis*.
- HEYNEMAN S., (1997), « Economic Growth and the International Trade » in *Educational Reform, Prospects*, n° 104.
- HSRC, (Human Sciences Research Council), (1999), *Skills Needs of the SA Labour Market : 1998-2003*, Pretoria, HSRC Labour Market Analysis Unit.
- KAPLAN D., (1999), « New Perspectives in the Economics of Technological Change Literature and the Making of S & T Policy » in Post-apartheid South Africa, *South African Journal of Economics*.

- LAM D., (1999), *Generating Extreme Inequality: Schooling, Earnings, and Intergenerational Transmission of Human Capital in South Africa and Brazil*, mimeo, University of Michigan
- LEWIS D, ET NGOASHENG M., (eds), (1996), *Restructuring the South African Labour Market*, Report of the Presidential Commission to Investigate Labour Market Policy, Pretoria, Department of Labour.
- LICHTENBERGER Y., (1999), « Le développement des compétences », Paris, *Pour*, n° 162.
- LUKES S., (1973), « On the Social Determination of Truth », in Horton R., Finnegan R., *Modes of Thought*, Londres, Faber and Faber.
- MAGGI B., (1996), « Les conceptions de la formation », *Economies et Sociétés*, série AB « Travail » n° 19, Paris, ISMEA.
- MANNHEIM K., (1952), *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul.
- MANSSELL R., WEHN U., (1998), *Knowledge Societies; Information Technology for Sustainable Development*, Oxford University Press.
- MEYER J-B., (1994), « Science et technique en Afrique du Sud », *Afrique Contemporaine*, n° 172.
- MEYER J-B., (1998), *La société de la connaissance est-elle l'avenir du (Tiers) Monde? Voie luminariste et chemins de traverse*, miméo, IRD.
- MYTELKA L.K., (1990), « New modes of international competition: the case of strategic partnering » in R & D, *Science and Public Policy*, n° 5.
- OCDE, (1998), *L'investissement dans le capital humain: une comparaison internationale*, Paris, OCDE.
- OST, (Observatoire des sciences et des techniques), (1998), *Indicateurs 1998*, Paris, Economica.
- PAPON P., (1998), « Persistante hégémonie de la triade », *Le Monde Diplomatique Manières de voir*. N°38.
- PNUD, (1999), *Rapport mondial sur le développement humain*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université.
- REICH R., (1992), *The Work of Nations*, New York, Vintage Books.
- REY A., (1992), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.
- SSA, (Statistics South Africa), (1999), *National Census 1996*, Pretoria, SSA.
- SAINT-PAUL G., (1997), *Dual Labour Markets; a Macroeconomic Perspective*, London, MIT Press.
- STEHK N., (1994), *Knowledge Societies*, London, Sage.

- UNDP, (1999), *Global Public Goods*, New York, UNDP.
- UNICEF, (1999), *The state of the World Children Education*, New York.
- VAN DER BERG S., (1999), « Social Policy to Address Poverty », DPRU, Working Paper n° 99/30, Cape Town, Development Policy Research Unit, University of Cape Town.
- VINCK D., (1995), *Sociologie des sciences*, Paris, Armand Colin.
- VINOKUR A., (1998), « Mondialisation, compétitivité et sécurité humaine. Globalisation, compétitivité et sécurité humaine : les défis pour les politiques de développement et le changement institutionnel », Actes de la 8^e Conférence générale de l'EADI, EADI, Genève.
- WEBSTER E., (1999), « Race, Labour Process and Transition: the Sociology of Work » in South Africa, *Society in Transition*, vol. 30, n° 1.
- WORLD BANK, (1998), *World Development Report 1998/99*, Oxford, Oxford University Press.

Carton M., Meyer Jean-Baptiste. (2002)

Savoirs, travail et inégalités : la nouvelle Afrique du Sud au banc d'essai

In : Lamotte B., Mounier Alain. Transformations du travail et croissance économique

Paris : L'Harmattan, 273-302. (Travail et Mondialisation). ISBN 2-7384-9952-X