

Inégalités scolaires au Sud : transformation et reproduction

*Nolwen Henaff**, *Marie-France Lange***

La question de la persistance des inégalités face à l'école, récurrente dans les pays du Nord depuis le milieu des années soixante, s'est progressivement déplacée sur le terrain de l'équité, qui comporte selon l'OCDE deux dimensions : « La première est l'égalité des chances, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale [...] ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'inclusion, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous [...] » [Field, Kuczera, Pont, 2007]. Dans les pays du Sud, en dépit de l'affirmation que « toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux » [Unesco, 1990, article 1], il faudra attendre 2009 et 2010 pour que des rapports de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) soient consacrés respectivement aux inégalités et aux populations marginalisées.

Dans ces pays, le contexte éducatif s'est profondément modifié au cours des dernières décennies [Lange, 2001, 2003]. L'école s'y est imposée comme le modèle dominant en éducation, et l'acquisition et la maîtrise des savoirs qui y sont dispensés sont la clé de la participation à la vie économique, sociale et politique. Bien qu'à des degrés encore variables, les pays du Sud tendent aujourd'hui à s'aligner sur les normes scolaires produites par les conférences et organisations internationales. Partout ou presque, la scolarisation progresse mais les inégalités s'accroissent, se reproduisent ou se transforment. Au fur et à mesure du développement et de la massification de l'éducation, la question de l'accès tend à se déplacer de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. Parallèlement, le développement de l'éducation tend à modifier la composition du public scolaire et les conditions d'enseignement, permettant à de nouvelles catégories d'élèves et d'étudiants d'avoir la possibilité de faire des études, ce qui fait peser de nouvelles pressions sur les apprentissages. Alors que la question de l'accès à l'éducation reste importante dans les pays du Sud se pose de manière croissante celle de l'accès aux savoirs.

* Économiste, chargée de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement – UMR 196).

** Sociologue, directrice de recherche à l'IRD (Institut de recherche pour le développement – UMR 196).

Ce numéro d'*Autrepart* propose d'analyser les inégalités éducatives à la fois du point de vue des politiques éducatives et de celui des stratégies familiales ou des groupes sociaux. Il cherche à prendre en compte les diverses expressions des inégalités face à l'éducation dans différents pays ou régions du Sud, et à tous les niveaux d'enseignement.

Questions de méthode

Les recherches sur les inégalités scolaires et la mobilité sociale sont anciennes dans les pays du Nord. Deux facteurs vont cependant permettre le passage du « questionnement eugénique sur l'ordre social aux interrogations sur la “qualification” scolaire et le “handicap socioculturel” » [Thévenot, 1990, p. 1282]. Le premier est la massification de l'éducation, qui s'accélère dans les pays du Nord après la fin de la seconde guerre mondiale, et va donner lieu à des interrogations sur l'égalité des chances face à l'éducation. Le second, d'ordre méthodologique, est l'émergence, à partir des années 1950, d'enquêtes statistiques démographiques qui vont mettre en évidence l'existence de seuils, l'influence du milieu géographique et social, et le rôle des comportements des enfants et des familles dans la poursuite de la scolarisation [Forquin, 1979a, p. 92]. Ces enquêtes révèlent des phénomènes de reproduction des inégalités face à l'école en France [Girard, 1951 ; 1953 ; Girard, Bastide, Pourcher, 1963], en Angleterre [DES, 1967], et aux États-Unis [Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, York, Weinfeld, 1966]. Comme le souligne Forquin, « ces enquêtes, effectuées sur des échantillons variés et selon des méthodologies diverses, ont en commun d'avoir établi l'inégalité d'accès à l'éducation entre les groupes comme un fait statistique massivement irrécusable. » [1979a, p. 91].

Le manque de données est l'une des principales raisons pour lesquelles les recherches sur les inégalités scolaires dans les pays du Sud diffèrent de celles du Nord. La faiblesse des statistiques scolaires et l'absence de données construites sur le parcours scolaire (entre autres, l'absence de panels) et sur l'insertion professionnelle des individus rendent difficiles les analyses statistiques ou macro permettant de mettre à jour les inégalités. Dans certains pays du Sud, même les statistiques scolaires brutes font défaut ou manquent de fiabilité. Ainsi, le nombre d'élèves, leurs âges, les dépenses éducatives, ou le nombre d'enseignants ne sont pas toujours connus avec exactitude. Les statistiques scolaires sont cependant mobilisées par l'ensemble des auteurs, qu'elles soient d'origine locale (Abé ; Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida ; Moguérou ; Rebouha, Pochet ; Sy)¹, ou nationale (Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida ; Bonini ; Didou ; Gérard ; Lewandowski ; Wayack-Pambè, Pilon). En dépit du fait qu'elles ne portent pas spécifiquement sur les inégalités scolaires, ces statistiques peuvent révéler de façon efficace certains aspects de ces inégalités. Elles fournissent des éléments de départ aux

1. La mention d'un auteur sans indication de date renvoie à sa contribution dans le présent numéro d'*Autrepart*.

enquêtes de type anthropologique ou sociologique reposant sur des techniques de questionnaires (Rebouha, Pochet) ou d'entretien (Abé ; Bonini ; Gérard ; Lewandowski), qu'elles permettent de replacer dans une perspective plus macro. Les enquêtes de type anthropologique demeurent un instrument d'investigation privilégié par de nombreux chercheurs [Gérard, 1997 ; Baux, 2006 ; Lewandowski, 2007a ; Bonini, 2011 ; Prigent, 2011] parce qu'elles permettent de cibler le questionnement et de s'intéresser aux différentes expressions des inégalités et à la manière dont elles sont perçues par les populations ou les pouvoirs publics [Lange, 2002 ; Lewandowski, 2007b ; Henaff, Lange, 2009].

Afin de contourner l'obstacle constitué par les limites des statistiques scolaires et l'absence de grandes enquêtes similaires à celles réalisées dans les pays du Nord pour l'analyse des inégalités, certains chercheurs proposent d'exploiter des données qui n'ont pas été conçues de façon spécifique pour répondre à la question de la démocratisation du système scolaire (recensement national de la population, enquêtes-ménage, enquêtes démographiques et de santé) [Kobiané, 2007, 2009], tout en ayant conscience des limites de ce type de données. Comme le souligne Laure Mogueu, « une des principales lacunes des statistiques scolaires réside dans le fait qu'elles n'enregistrent pas les caractéristiques sociales des élèves. Les enquêtes-ménages quant à elles, bien que non spécifiquement destinées à étudier la scolarisation, renseignent généralement le niveau scolaire des individus vivant dans le ménage. » C'est pourquoi elle propose d'exploiter une enquête biographique pour analyser la question de la démocratisation de l'éducation à Dakar. Madeleine Wayack-Pambè et Marc Pilon ont recours aux données du recensement de la population de 2006, dont « l'intérêt majeur [...] réside dans son caractère exhaustif, qui rend possible la conduite d'analyses détaillées et significatives que la taille des échantillons des enquêtes n'autorise pas ». Harouna Sy procède à la reconstitution, à partir des dossiers individuels, de cohortes d'étudiants orientés en faculté de médecine sur trente ans en reconnaissant que « cette option très contraignante est méthodologiquement limitée, mais elle est pertinente par rapport à l'objectif visé. » Étienne Gérard, enfin, s'intéresse au parcours éducatif des femmes-chercheurs au Mexique à partir de la base de données de l'institution à laquelle elles appartiennent et qui « indique, outre les caractéristiques sociodémographiques des chercheurs, les lieux et institutions de leur formation. »

Production et reproduction des inégalités scolaires

C'est historiquement d'abord au handicap – physique ou mental – que l'on a imputé l'existence de difficultés d'apprentissage. L'émergence de la psychologie en tant que discipline aura pour effet de chercher des moyens de remédier au retard d'apprentissage [Holmes, 1915], mais aussi d'étendre le blâme en matière d'échec scolaire aux parents. En économie, la période est caractérisée par la prédominance du paradigme utilitariste sur lequel se construit la théorie du capital humain, qui développe l'idée que l'absence de scolarisation ou le retrait précoce de l'école résultent de choix rationnels de la part des familles [Boudon, 1973 ;

Becker, Tomes, 1986]. Un certain nombre de travaux montrent en effet que le milieu familial joue un rôle important dans les apprentissages des enfants (voir par exemple Sathar, Lloyd [1993] pour le Pakistan ; Patrinos, Psacharopoulos [1996] pour la Bolivie et le Guatemala ; Stash, Hannum [2001] pour le Népal).

Devant l'évidence de la persistance, voire de la montée des inégalités, l'école va être doublement mise en accusation. D'une part, les tenants du « *School choice* » considèrent, à la suite de Milton Friedman [1955] que son insuffisante diversification entrave la liberté de choix des familles. D'autre part, l'émergence d'un nouveau paradigme [Paulston, 1976], celui de l'école perçue comme étant au centre des conflits de classes, permettra de montrer que l'institution scolaire n'est pas neutre [Bourdieu, Passeron, 1964 ; Baudelot, Establet, 1971 ; Bowles, Gintis, 1976]. L'école « divise » [Baudelot, Establet, 1975], car la hiérarchisation des types d'études reproduit la hiérarchie des classes sociales. Elle opère la reproduction de classe en permettant aux enfants issus des classes favorisées d'obtenir les meilleurs diplômes scolaires, de sorte qu'ils occupent à leur tour des positions sociales dominantes, tout en légitimant ce classement académique grâce à l'« idéologie du don » [Bourdieu, Passeron, 1970]. La notion de « handicap culturel » développée par les sociologues [Bourdieu, 1966] permet au terme de « handicap » d'investir le champ social et culturel, puis d'inclure progressivement le genre et l'origine ethnique. Les travaux les plus récents situés dans ce courant étendent ainsi l'analyse en termes de classes sociales aux communautés « ethniques », ce qui permet de mettre l'accent sur la distance entre les attentes de la culture sociale dominante en matière de réussite scolaire et l'identité culturelle des étudiants, en particulier ceux des minorités ethniques comme les Noirs et les Latinos aux États-Unis [Carter, 2005].

Les recherches sur les inégalités scolaires n'ont cessé de s'affiner et de se diversifier, d'une part parce que les politiques publiques ou les réformes mises en œuvre transforment sans cesse les systèmes scolaires et déplacent les inégalités, d'autre part, parce que la massification de l'accès à l'école se poursuit dans tous les pays et à tous les degrés de l'enseignement. Dans les pays du Sud, les inégalités éducatives se sont déplacées de l'extérieur vers l'intérieur du système scolaire [Lange, 2002] : les systèmes scolaires peuvent ainsi se massifier, donnant l'impression d'une démocratisation de l'école, sans devenir plus égalitaires. Certains auteurs ont ainsi proposé d'analyser la massification de l'accès à l'école en distinguant la démocratisation selon différentes typologies. Antoine Prost [1986] propose de différencier deux types de démocratisation « quantitative » et « qualitative », typologie que va critiquer Pierre Merle en montrant, à partir du cas français de l'accès à la classe terminale, que la thèse du « déplacement des inégalités » parallèlement au développement de la scolarisation n'est pas totalement pertinente [2000, p. 40]. Il élabore une nouvelle typologie de la démocratisation comprenant trois catégories basées sur la réduction, la stabilité, et l'augmentation des écarts sociaux [Merle, 2000, p. 23-27]. Dans ce numéro, Sophie Lewandowski approfondit la notion de démocratisation en interrogeant l'action politique : elle met en évidence la manière dont la rhétorique partenariale permet d'imposer des normes éducatives internationales sans véritable concertation avec les populations concernées.

Un grand nombre d'auteurs s'accordent cependant pour penser que l'augmentation des taux de scolarisation n'a pas réduit les inégalités scolaires. Comme le montre Laure Mogueur pour Dakar, la massification de l'éducation a déplacé les inégalités du primaire au secondaire, sans les atténuer. L'hétérogénéité croissante des élèves et l'existence d'un champ scolaire diversifié induisent différentes formes de stratification – entre secteurs public, non-étatique et privé, entre éducation dans le pays et études à l'étranger, entre les établissements qui accueillent des populations défavorisées et les autres – qui reflètent davantage les contraintes auxquelles sont soumises les familles que leur choix. En Tanzanie, le développement des écoles communautaires, du fait de leur qualité généralement moindre, n'a pas réduit les inégalités scolaires ni modifié leur géographie (Bonini). Au Brésil, les élites privilégient l'enseignement privé dans le secondaire, mais les établissements publics dans le supérieur (Akkari, Pompeu, Ferdandes, Mesquida). Au Mexique, dans l'enseignement supérieur, le secteur public choisit ses étudiants en fonction de leurs résultats, le public non-universitaire privilégiant l'accessibilité, et le privé sélectionnant selon des critères divers alternant capacités de paiement et réussite scolaire (Didou), mais ceux qui le peuvent poursuivent leurs études à l'étranger parce que cela leur fournit un avantage comparatif dans leurs parcours professionnels, comme le montre l'exemple du système de recherche national (Gérard). À Dakar, on observe un déclassement de la faculté de médecine, qui n'attire que les étudiants qui n'ont pas les moyens de faire leurs études à l'étranger (Sy).

Le cumul des handicaps ²

Entre 1999 et 2008, le taux net de scolarisation primaire ³ est passé au niveau mondial de 82 % à 88 % [Unesco, 2011, p. 332], les régions et les pays qui étaient le plus en retard en termes de généralisation de l'enseignement primaire, en particulier l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Ouest étant aussi ceux qui ont connu les progressions les plus importantes. En dépit des progrès observés, la première et la plus importante des inégalités est bien celle qui concerne ces enfants exclus de toute instruction scolaire. Le nombre d'enfants non scolarisés s'est réduit, « [...] passant de 106 millions en 1999 à 69 millions en 2008 » [Nations unies, 2010, p. 17], mais « compte tenu des tendances actuelles, quelque 56 millions d'enfants pourraient encore n'être pas scolarisés en 2015 » [Unesco 2010, p. 60]. Le nombre d'enfants touchés par ce problème est loin d'être négligeable, malgré les progrès de l'Éducation pour tous, et ce nombre est susceptible de s'accroître à tout moment en cas de choc lié à des crises économiques ou politiques, ou à des réformes éducatives.

C'est dès le plus jeune âge de l'enfant que commencent à s'exprimer les inégalités [Carneiro, Heckman, 2003 ; Heckman, 2008], et il est essentiel pour les

2. Pierre Bourdieu est sans doute le premier sociologue à avoir noté que « les handicaps sont *cumulatifs* » [Bourdieu, 1966, p. 334].

3. Effectifs d'un groupe d'âge officiel dans un degré donné d'enseignement exprimé en pourcentage de la population correspondante (définition de l'Unesco).

enfants, quelle que soit leur origine ethnique ou sociale, de fréquenter les écoles pré-primaires pour accéder dans de bonnes conditions au primaire, mais aussi au secondaire [Barnett, 1995, 2002 ; Barnett, Boocock, 1998 ; Unesco, 2007]. Un certain nombre d'études ont montré que ces programmes permettent de réduire les écarts de réussite entre les enfants d'origine sociale favorisée et les enfants d'origine défavorisée [Entwisle, Alexander, 1993 ; Boocock, 1995 ; Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter, Strupp, 2007]. Les inégalités à l'entrée à l'école se creuseraient par accumulation au cours du primaire [Duru-Bellat, 2004, p. 37-38]. Du fait de son coût généralement élevé et d'une offre inégalement répartie dans l'espace, la scolarisation dans le pré-primaire concerne le plus souvent des enfants de classes sociales favorisées de milieu urbain, et c'est à ce niveau que les écarts de scolarisation entre garçons et filles sont les plus faibles (Wayack-Pambè, Pilon).

Le handicap est d'autant plus important que certains enfants, éloignés de la culture scolaire en raison de leurs origines sociales ou ethniques, ne maîtrisent pas la langue d'enseignement et les codes scolaires. Cette maîtrise s'avère difficile pour les enfants de minorités ethniques (Abé), et « ce handicap » peut être perçu jusqu'à l'université (Didou). Conséquence d'une distance culturelle reflétant l'histoire des premiers contacts avec les colonisateurs et des stratégies autonomes de reproduction [Martin, 1981 ; Lange 1998b], certains groupes ethniques et sociaux n'ont jamais bénéficié du développement de l'offre scolaire et ont exprimé une faible demande d'éducation, ce qui s'est traduit par de faibles taux de scolarisation, des difficultés d'apprentissage, et des abandons précoces. Ce constat a donné lieu à l'idée que ces groupes souffrent d'un « handicap » ou « déficit » culturel. Les critiques formulées dans les années 1960 à l'encontre de cette approche par le « déficit culturel » insistent sur l'« ethnocentrisme de classe » [Forquin, 1979b, p. 93], voire le racisme (Abé), qu'elle reflète.

Si les inégalités scolaires selon le sexe ont longtemps été ignorées tant au Nord [Baudelot, Establet, 1992 ; Thorne, 1993] qu'au Sud [Lange, 1998a], la parité selon le sexe au primaire est désormais l'un des Objectifs du millénaire, et la plupart des pays l'ont atteint ou sont en voie de l'atteindre [Nations unies, 2010, p. 20]. Les progrès de la scolarisation primaire au cours de la dernière décennie, plus spectaculaires encore pour les filles que pour les garçons, cachent cependant des inégalités qui restent marquées. Les filles ont en effet, à milieu social égal, des chances globalement plus faibles que les garçons d'être inscrites à l'école, de s'y maintenir, et d'y réussir. Elles tendent à être reléguées dans les sections les moins prestigieuses et échouent plus souvent que les garçons aux examens, à l'exception des cas où celles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé [Lange, 1998b]. Ainsi, en dépit d'une quasi-parité des chances de passer du primaire au secondaire à Dakar, les filles ont deux fois moins de chances que les garçons d'être scolarisées en primaire (Moguérrou). Plus souvent sollicitées que les garçons pour aider la famille, les filles quittent aussi l'école

plus tôt pour se marier⁴. Au fur et à mesure que les élèves gravissent les différents cycles scolaires, les inégalités sexuelles s'accroissent : le secondaire reste un goulot d'étranglement important pour les filles dans les pays du Sud [Unesco, 2011]. Au double handicap du sexe et de l'origine sociale peuvent se combiner celui du lieu de résidence, urbain ou rural, de l'appartenance religieuse, de l'ethnie, et du niveau d'instruction des parents. Les structures familiales jouent également un rôle déterminant dans les choix de scolarisation des familles [Desai, 1992 ; Truong, Knodel, Lam, Friedman, 1998 ; Kobiané, Calvès, Marcoux, 2005 ; Pilon, Yaro, 2001]. Le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, mais aussi la taille et la composition de la fratrie [Duru-Bellat, 1990] sont autant d'éléments qui peuvent déterminer le parcours scolaire des filles. De même, les familles dirigées par des femmes se distinguent par des stratégies de scolarisation originales [Proteau, 1998 ; Wayack-Pambè, Pilon].

La lutte contre les inégalités scolaires

L'éventail des politiques publiques dans le domaine de la lutte contre les inégalités scolaires reflète la diversité des positions théoriques et les contraintes économiques auxquelles sont soumis les États, autant que leurs préoccupations politiques. Lorsqu'il apparaît que l'expansion quantitative des systèmes d'enseignement ne permet pas de réduire les inégalités scolaires, les politiques d'éducation, prenant acte des défaillances des familles comme de l'école, vont mettre en place deux types de politiques : la compensation et la réservation. Le premier type de politique va chercher à compenser les handicaps dont souffrent les enfants du fait de leur incapacité physique ou mentale, de leur sexe, ou de leur origine sociale ou ethnique. La seconde, qui repose sur le principe de discrimination positive, consistera à réserver des places aux populations discriminées dans l'enseignement et dans l'emploi public, comme en Inde et au Brésil.

C'est de loin la compensation qui est la politique la plus répandue, sous des formes variées dans le temps et dans l'espace. Historiquement, la volonté de garantir l'accès à l'éducation avait justifié de placer les enfants en difficulté dans des classes spécialisées, de manière à mieux répondre à leurs besoins spécifiques. Au fur et à mesure de l'extension de la notion de handicap, les classes et établissements spécialisés se sont multipliés pour atteindre des publics de plus en plus variés (élèves handicapés, élèves en échec scolaire, etc.). La mise en évidence du manque d'efficacité de l'éducation spécialisée fera dire à certains auteurs que ses structures sont moins destinées à répondre aux besoins spécifiques des enfants en difficulté qu'à protéger l'éducation des élites [Collins, 1972]. Dans les pays du Sud, cette logique conduira au développement de formes variées d'éducation sur une base principalement – mais non exclusivement – non-gouvernementale et

4. Les taux de scolarisation féminine dans le secondaire sont dépendants de l'âge des filles au premier mariage. Ainsi, au Bangladesh, plus de 60 % des filles sont mariées ou vivent en concubinage avant l'âge de 18 ans [Unicef, 2011, p. 34]. C'est aussi le cas d'environ 70 % des filles au Mali, au Niger ou au Tchad. 30 % n'ayant pas atteint l'âge de 15 ans dans ces deux derniers pays [*Ibid.*].

communautaire, permettant de répondre à une demande croissante des familles que les systèmes publics d'enseignement s'avèrent dans l'incapacité de satisfaire, étant donné leurs choix en termes de priorités et leurs contraintes. C'est ainsi que se développe l'éducation non formelle dans certains pays du Sud, ou que sont créées les universités ethniques au Mexique (Didou).

La remise en question des classes spécialisées se concrétisera par l'adoption du principe d'éducation inclusive lors de la conférence de Salamanque sur les besoins éducatifs spéciaux [Unesco, 1994]. Dans ce cadre, le programme unique de lutte contre les inégalités proposé aux pays du Sud est la mise en place d'une école réformée pour « répondre aux besoins d'apprentissage de tous les enfants, jeunes, et adultes, avec une attention particulière accordée à ceux qui sont vulnérables à la marginalisation et à l'exclusion. » [Unesco, 2003, p. 4]. Les perspectives de réalisation d'un tel programme relèvent cependant au mieux du long terme, et dans le court terme, la charge des stratégies de compensation repose pour l'essentiel sur les organismes non gouvernementaux et certains programmes d'aide bilatéraux ou internationaux. Le recours aux bourses ou l'exemption partielle ou totale de frais d'inscription, la fourniture de repas scolaires, de fournitures scolaires, de moyens de transport scolaires (vélos) ciblant des groupes défavorisés comme les enfants de familles pauvres, les filles, ou les enfants des minorités ethniques, ont prouvé leur efficacité dans un grand nombre de pays du Sud. En matière d'apprentissage, la prévention à travers l'enseignement complémentaire, qui cherche à améliorer les performances et le maintien à l'école des apprenants à risque, tend à s'imposer comme le moyen le plus efficace de fournir une éducation aux exclus grâce à un enseignement de rattrapage [Banerjee, Cole, Duflo, Linden, 2007], en dépit du fait qu'il a donné des résultats mitigés dans les pays du Nord [Etter, Burmeister, Elder, 2001 ; Jacob, Lefgren, 2006 ; Zimmer, Hamilton, Christina, 2010].

Alors que la littérature sur les pays du Sud tend à se focaliser sur les causes de l'abandon scolaire – ce qui a permis de mettre en place des stratégies, bien que limitées, de compensation – et sur les enfants hors de l'école [Jacquemin, Schlemmer, 2011], la question des modalités du retour à l'école des enfants non scolarisés ou déscolarisés semble n'avoir suscité aucun intérêt, au-delà de l'injonction faite aux pays de leur donner accès à l'éducation. La Banque mondiale observe que « ceux qui abandonnent l'école [...] n'y retournent pratiquement jamais, en partie parce que peu de pays ont des programmes d'éducation de remédiation pour faciliter la transition du retour à l'école, ou pour offrir des équivalences formelles aux diplômes scolaires »⁵ [The World Bank, 2006, p. 28].

Cette évolution s'inscrit dans un contexte d'uniformisation des normes éducatives internationales qui trouve son origine dans les politiques d'ajustement structurel mises en place au milieu des années 1980. Elle se traduit, à partir du milieu des années 1990, par un encadrement des politiques éducatives englobant de manière articulée les différents secteurs de l'intervention publique dans les

5. Traduction des auteurs.

politiques de lutte contre la pauvreté. Cette restructuration s'est accompagnée d'une recherche de convergence dans les prescriptions en matière de politiques éducatives entre les différents opérateurs de l'aide, appelés à accroître leur coordination. La tendance à la convergence des modes de régulation scolaire et des contenus éducatifs dans le cadre de la mondialisation peut être interprétée comme une possibilité de réduire les inégalités par une redéfinition des priorités [Buchmann, Hannum, 2001]. Mais on peut aussi y voir la mise en place d'un nouveau système de domination fondé sur l'imposition, par l'intermédiaire des institutions internationales, de normes définies par les pays dominants (Lewandowski). À Dakar, l'imposition des normes éducatives internationales conduit paradoxalement à l'éclatement des normes éducatives (Lewandowski).

L'inégale répartition de l'offre scolaire

Les inégalités de l'offre scolaire s'expriment dans la répartition spatiale des établissements à travers les processus à l'œuvre en milieu urbain (inégalités entre les centres et les périphéries, entre les quartiers), au sein du milieu rural (zones enclavées ou non), entre villes et campagnes, et entre régions économiquement favorisées ou non, tant sur le plan de la quantité et de la diversité de l'offre que sur celui de la qualité de l'éducation. Ces inégalités spatiales reposent sur les conditions historiques du développement de la scolarisation [Cogneau, 2007, p. 42-51], de l'évolution du rôle et du mode de gestion des États, et sur les stratégies scolaires des populations.

Depuis deux décennies, les politiques de décentralisation de l'éducation se sont multipliées sur tous les continents selon des formes très différentes : la « déconcentration », la « délégation » et la « dévolution » [Rondinelli, Nellis, Cheema, 1984]. Comme le note Nathalie Mons, « Si les études analysant l'impact de la décentralisation sur les résultats scolaires produisent des résultats fort divergents, les chercheurs s'accordent sur un point : la gouvernance locale est potentiellement porteuse d'inégalités territoriales et sociales. » [Mons, 2004, p. 50]. En Afrique francophone, le processus de décentralisation conduit à renforcer les inégalités spatiales du fait que les collectivités locales ne disposent pas de moyens financiers suffisants et doivent faire appel à de nombreux acteurs (familles, ONG, ONGI, coopérations bilatérales, etc.) pour construire et entretenir les écoles, voire rémunérer les enseignants [Charlier, Pierrard, 2001]. Au Chili, la politique de gouvernance locale a induit des disparités dans les dépenses d'éducation [Winkler, Rounds, 1996]. En Argentine et au Brésil, la dispersion territoriale dans la qualité des services s'est accrue depuis la mise en place des réformes de décentralisation (inégalités dans les salaires ou le niveau de formation initiale des enseignants, dans l'accès aux documents pédagogiques) [Di Gropello, 1999 ; Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida]. Les politiques de décentralisation sont ainsi souvent liées à des politiques de privatisation, et certains auteurs comme Bennet [1990] distinguent deux formes de décentralisation : la « décentralisation inter-gouvernementale » et la « décentralisation-privatisation ». Ainsi la « décentralisation-privatisation »

livre-t-elle le secteur scolaire aux entreprises privées [Charlier, Pierrard, 2001] créant de la sorte un système dual, une « hybridation » [Vinokur, 2004] ou le « brouillage » des frontières entre les secteurs public et privé (Akkari, Pompeu, Costa, Mesquida).

Par ailleurs, ces processus de décentralisation ont accentué dans certains pays le désengagement progressif de l'État par l'application de réformes visant à accroître la participation de l'ensemble des acteurs et partenaires de l'école [Lange, 2001, 2003], en particulier dans les zones où les États n'avaient pas encore ouvert d'écoles. Ces réformes ont entraîné une explosion d'initiatives privées et communautaires en matière de création d'écoles formelles ou non formelles, qui signale que la demande scolaire est souvent supérieure aux capacités d'accueil ; le déficit en infrastructures étatiques est alors comblé par la création d'écoles aux dénominations diverses comme les « écoles communautaires », « écoles spontanées », « écoles BRAC⁶ », etc., le plus souvent à la charge des populations [Lange, Paillet, 2006]. Ces politiques autorisent cependant les familles les plus pauvres, qui étaient exclues du champ scolaire, à créer leurs propres écoles. Ces « nouvelles écoles » peuvent apparaître comme l'expression de la demande d'éducation des populations les plus pauvres et indiquer que la non scolarisation des enfants relève aussi pour partie de l'absence d'une offre éducative publique [Henaff, Lange, Martin, 2009]. Au Mali, les écoles créées et gérées par les parents disposent dorénavant d'un cadre législatif, tout comme au Togo, en Inde, au Bangladesh, ou encore dans certains pays d'Amérique latine. Cependant, ce sont le plus souvent les communautés les plus déshéritées et situées hors du périmètre de l'offre publique scolaire qui sont à l'origine de la création des écoles « communautaires ». Les revendications de ces communautés pour une implication financière de l'État sont réelles et connues, mais leur isolement face aux structures administratives et politiques ne leur permet pas toujours de faire entendre leur voix. Cette situation consiste en fait à faire payer l'instruction élémentaire aux populations les plus démunies.

Malgré la massification de l'éducation, la question de l'accès physique à l'école continue à se poser pour certains groupes de population, et dans certains lieux. C'est le cas des Pygmées de Nnaminkoundi, dans la région de Kribi au Cameroun, dont les enfants doivent parcourir une distance de plusieurs kilomètres à pied pour se rendre à l'école (Abé). C'est plus souvent cependant le cas des élèves du secondaire, l'offre tendant à se concentrer géographiquement d'un cycle éducatif à l'autre. La distance est ainsi un obstacle important pour les collégiens, et plus encore pour les lycéens de certains quartiers non lotis de la périphérie d'Oran qui n'ont pas de lycées (Rebouha, Pochet). En Tanzanie, les inégalités persistent au secondaire entre le milieu urbain et le milieu rural, entre régions développées et régions défavorisées, en raison de l'insuffisance des investissements publics dans la construction d'établissements secondaires, dont la charge repose sur les communautés (Bonini). Au Brésil, les écarts régionaux, importants dans l'accès à

6. *Bangladesh Rural Advancement Committee* (Comité pour le progrès rural au Bangladesh).

l'enseignement secondaire, le sont davantage dans le supérieur, où la répartition géographique inégale des établissements se double d'un fort déséquilibre entre secteurs privé et public (Akkari, Pompeu, Fernandes, Mesquida).

Conclusion

L'analyse des inégalités scolaires indique leur persistance sous des formes qui varient et se diversifient. Dans les pays du Sud, l'inégale répartition de l'offre scolaire, tant en quantité qu'en qualité, demeure l'un des principaux obstacles à la généralisation de l'enseignement primaire et à l'ouverture plus démocratique du secondaire et du supérieur. Cependant, si l'accès à l'école est une condition incontournable pour l'acquisition des savoirs scolaires, ce n'est pas une condition suffisante. Les élèves doivent non seulement aller à l'école, mais y acquérir les connaissances qui leur permettront de s'y maintenir et d'y progresser. En dépit du fait que toutes les conférences mondiales sur l'éducation ont affirmé la nécessité pour chacun de pouvoir bénéficier d'une formation lui permettant d'acquérir les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) ainsi que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes), « des millions d'enfants quittent l'école sans avoir acquis de compétences de base. Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité d'être illettrés pour les jeunes adultes scolarisés pendant cinq ans est de 40 % » [Unesco, 2010, p. 2].

Les inégalités scolaires, quelles que soient leurs origines, marquent l'avenir des individus. Cependant, à diplôme égal, les inégalités d'origines sociales, ethniques et sexuelles peuvent continuer d'influer sur les destinées des individus. Si dans les années 1960, l'ouverture des systèmes scolaires et la croissance économique ont permis de fortes mobilités sociales dans certains pays du Sud, un important chômage des jeunes (diplômés ou non) est apparu à partir des années 1980 et des premiers plans d'ajustement structurel. La « force de l'inertie sociale » [Goux, Maurin, 1997] s'impose le plus souvent, laissant peu de chances aux jeunes d'origine défavorisée – qu'elle soit sociale, ethnique, ou de caste – d'échapper à « l'hérédité » sociale et ethnique ou aux rapports de genre défavorables. Si lutter contre les inégalités scolaires demeure essentiel, la justice sociale doit aussi porter sur d'autres domaines (évolution des rapports de genre, facilitations d'accès à l'emploi et au crédit en faveur des populations défavorisées, etc.), de sorte que les sortants de l'école ne soient pas discriminés, une fois les « barrières scolaires » si difficilement franchies.

Bibliographie

- BANERJEE A.V., COLE S., DUFLO E., LINDEN L. [2007], "Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India", *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 122, n° 3, p. 1235-1264.
- BARNETT W.S. [1995], "Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes", *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 25-50.
- BARNETT W.S. [2002], "Early Childhood Education", in MOLNAR A., *School Reform Proposals: The Research Evidence*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 1-25.
- BARNETT W.S., BOOCOCK S.S. [1998], *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-Term Results*, Albany, State University of New York Press, 341 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1971], *L'École capitaliste en France*, Paris, Maspéro, 340 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1975], *L'École primaire divisée*, Paris, Maspéro, 119 p.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R. [1992], *Allez les filles !* Paris, Seuil, 250 p.
- BAUX S. [2006], « L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso. Les processus de scolarisation des populations lobi », in LEBEAU Y., « Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 273-296.
- BECKER G.S., TOMES N. [1986], "Human Capital and the Rise and Fall of Families", *Journal of Labor Economics*, vol. 4, n° 3, p. S1-S39.
- BENNET R. J. [1990], *Decentralization, Local Governments and Markets. Towards a Post-Welfare Agenda*, Oxford, UK : Clarendon Press, 432 p.
- BONINI N. [2011], « L'éducation de chacun vs "éducation pour tous" » in JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.), « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 85-105.
- BOOCOCK S.S. [1995], "Early Childhood Programs in Other Nations : Goals and Outcomes", *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 94-114.
- BOUDON R. [1973], *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 237 p.
- BOURDIEU P. [1966], « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1964], *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 189 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. [1970], *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, 279 p.
- BOWLES S., GINTIS H. [1976], *School in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*. New York, Basic Books, 340 p.
- BUCHMANN C., HANNUM E. [2001], "Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research", *Annual Review of Sociology*, vol. 27, p. 77-102.
- CARNEIRO P., HECKMAN J.J. [2003], "Human Capital Policy", *IZA Discussion Papers*, n° 821, Institute for the Study of Labor (IZA), p. 107 p. + annexes.
- CARTER P.L. [2005], *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*, New York, Oxford University Press, 240 p.

- CHARLIER J.-E., PIERRARD J.-F. [2001], « Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne », in LANGE M.-F. (dir) « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, p. 29-48.
- COLEMAN J.S., CAMPBELL E.Q., HOBSON C.F., MCPARTLAND J.M., MOOD A.M., YORK R.L., WEINFELD F.D. [1966], *Equality of Educational Opportunity*, Washington D.C., National Center for Educational Statistics, 737 p.
- COLLINS J.E. [1972], "The Remedial Education Hoax", *Remedial Education*, vol. 7, n° 3, p. 9-10.
- COGNEAU D. [2007], *L'Afrique des inégalités : où conduit l'histoire*, Collection du CEPREMAP, Paris, Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 62 p.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) [1967], *Children and their Primary Schools*, London, Her majesty's Stationary Office, 555 p.
- DESAI S. [1992], "Children at Risk: The Role of Family Structure in Latin America and West Africa", *Population and Development Review*, vol. 18, n° 4, p. 689-715.
- DI GROPELLO E. [1999], "Educational Decentralization Models in Latin America", *Cepal Review*, n° 68, p. 155-173.
- DURU-BELLAT M. [1990], *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan, Paris, 211 p.
- DURU-BELLAT M. [2004], *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, Unesco. Institut international de la planification, 97 p.
- ENTWISLE D.R., ALEXANDER K.L. [1993], "Entry Into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in The United States", *Annual Review of Sociology*, vol. 19, p. 401-423.
- ETTER E.R., BURMEISTER S.L., ELDER R.J. [2001], "Improving Student Performance and Retention Via Supplemental Instruction", *Journal of Accounting Education*, vol. 18, n° 4, p. 355-368.
- FIELD S., KUCZERA M., PONT B. [2007], « Politiques d'éducation et de formation : en finir avec l'échec scolaire – Dix mesures pour une éducation équitable – Synthèse et recommandations aux pouvoirs publics », *Politiques d'éducation et de formation*, Organisation de coopération et de développement économiques, 16 p.
- FORQUIN J.-C. [1979a], « Note de synthèse – La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 1^{re} partie : Principaux résultats des grandes enquêtes des années 60-70 », *Revue française de pédagogie*, n° 48, p. 90-100.
- FORQUIN J.C. [1979b], « Note de synthèse – La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 – 2^e Partie : Inégalités d'éducation et disparités socio-culturelles », *Revue française de pédagogie*, n° 49, p. 87-99.
- FRIEDMAN M. [1955], "The Role of Government in Education", in SOLO R.A. (dir.), *Economics and the Public Interest*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, p. 123-144.
- GÉRARD E. [1997], *La Tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala Éditions, 283 p.
- GIRARD A. [1951] « Mobilité sociale et dimension de la famille. Deuxième partie – Enquête dans les lycées et les facultés », *Population*, vol. 6, n° 1, p. 103-124.
- GIRARD A. [1953], « L'orientation et la sélection des enfants d'âge scolaire dans le département de la Seine », *Population*, vol., n° 4, p. 649-672.

- GIRARD A., BASTIDE H., POURCHER G. [1963], « Enquête nationale sur l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, vol. 18, n° 1, p. 9-48.
- GOUX D., MAURIN E. [1997], « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Économie et statistique*, n° 306, p. 13-26.
- GRANTHAM-MCGREGOR S., CHEUNG Y.B., CUETO S., GLEWWE P., RICHTER L., STRUPP B. [2007], "Developmental Potential in the First 5 Years for Children in Developing Countries", *The Lancet*, vol. 369, n° 9555, p. 60-70.
- HECKMAN J.J. [2008], "Schools, Skills, and Synapses", *Economic Inquiry*, vol. 46, n° 3, p. 289-324.
- HENAFF N., LANGE M.-F. [2009], « Stratégies des familles pauvres face à l'impératif scolaire au Viêt-nam », in LANGE M.-F., PILON M. (dir.), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, p. 95-115.
- HENAFF N., LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. [2009], « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », *Revue française de socio-économie*, vol. 1, n° 3, p. 187-194.
- HOLMES A. [1915], *Backward Children*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company Publishers, 247 p.
- JACOB B.A., LEFGREN L. [2006], "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis", *The review of Economics and Statistics*, vol. 86, n° 1, p. 226-244.
- JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.) [2011], « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, 263 p.
- KOBIANÉ J.-F., CALVÈS A.-E., MARCOUX R. [2005], "Parental Death and Children's Schooling in Burkina Faso", *Comparative Education Review*, vol. 49, n° 4, p. 168-189.
- KOBIANÉ J.-F. [2007], « Ethnies, genre et scolarisation au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques », in LOCOH T. (dir.), *Genre et sociétés en Afrique. Implications pour le développement*, Paris, Les cahiers de l'INED, p. 221-241.
- KOBIANÉ J.-F. [2009], « La non-scolarisation des enfants issus de populations marginalisées au Burkina Faso : ampleur, causes et initiatives des pouvoirs publics », *Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2010 – Atteindre les marginalisés*, 2010/ED/EFA/MRT/PI/28, Unesco, 36 p. : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186619f.pdf>.
- LANGE M.-F. (dir.) [1998a], *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254 p.
- LANGE M.-F. [1998b], *L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- LANGE M.-F. (dir.) [2001], « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, p. 3-182.
- LANGE M.-F. [2002], « Politiques publiques d'éducation », in LEVY M. (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités. Pour une méthodologie des politiques publiques*, IRD-Karthala, Paris, 2002, p. 37-59.
- LANGE M.-F. (dir.) [2003], « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, vol. 1-2, n° 169-170, p. 3-452.
- LANGE M.-F., PAILLET G. [2006], « Quel droit à l'éducation pour les enfants et les jeunes travailleurs ? », in BONNET M., HANSON K., LANGE M.-F., PAILLET G., NIEUWENHUYIS O., SCHLEMMER B. (dir.), *Enfants travailleurs, Repenser l'enfance*, Éditions Page deux, p. 129-164.

- LEWANDOWSKI S. [2007a]. « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », in FILIOD J.P. (dir.), « Anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, n°4, p. 605-615.
- LEWANDOWSKI S. [2007b], « La scolarisation comme moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts, logiques paysannes gourmantchées au Burkina Faso », in ROPE F., SCHLEMMER B., « Savoirs et expériences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 6, p. 301-321.
- MARTIN J.-Y [1981], « Différenciation sociale et disparités régionales : le développement de l'éducation au Cameroun », in CARRON G., TA N.C. (dir), *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction*, Paris, Unesco/IPE, p. 22-135.
- MERLE P. [2000], « Le concept de démocratisation d'une institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, vol. 55, n° 1, p. 15-50.
- MONS N. [2004], « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, p. 41-52.
- NATIONS UNIES [2010], *Objectifs du Millénaire pour le développement. Rapport 2010*, New York, Nations Unies, 76 p.
- PATRINOS H.A., PSACHAROPOULOS G. [1996], "Socioeconomic and Ethnic Determinants of Age-Grade Distortion In Bolivian and Guatemalan Primary Schools", *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 1, p. 3-14.
- PAULSTON R.G., [1976], *Conflicting Theories of Social and Educational Change: a typological review*, Publisher Pittsburgh, University Center for International Studies, 62 p.
- PILON M., YARO Y. [2001], *La Demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA/UAPS, 221 p.
- PRIGENT S. [2011], « La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement par la pauvreté ? » in JACQUEMIN M., SCHLEMMER B. (dir.), « Les enfants hors l'école », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, p. 63-83.
- PROST A. [1986], *L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 206 p.
- PROTEAU L. [1998], « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M.-F., *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 27-71.
- RONDINELLI D., NELLIS J., CHEEMA G.S. [1984], "Decentralization in Developing Countries", *World Bank Staff Working Paper* n° 581, Washington, D.C, The World Bank, 99 p.
- SATHAR Z., LLOYD C. [1993], "Who Gets Primary Schooling in Pakistan: Inequalities Among and Within Families", *Population Council Working Papers*, n° 52, 40 p.
- STASH S., HANNUM E. [2001], "Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste, and Ethnicity in Nepal", *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 3, p. 354-378.
- THE WORLD BANK [2006], *World Development Report 2007: Development and the Next Generation*. Washington D.C., The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, 156 p.
- THEVENOT L. [1990], « La politique des statistiques : les origines sociales des enquêtes de mobilité sociale », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, vol. 45, n° 6, p. 1275-1300.
- THORNE B. [1993], *Gender play: girls and boys in school*, Rutgers University Press, 237 p.

- TRUONG S.A., KNODEL J., LAM D., FRIEDMAN J. [1998], "Family Size and Children's Education in Vietnam", *Demography*, vol. 35, n° 1, p. 57-70.
- UNESCO [1990], *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, Paris, Unesco, 25 p.
- UNESCO [1994], *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris, Unesco, 47 p.
- UNESCO [2003], "Overcoming Exclusion Through Inclusive Approaches in Education – A Challenge and a Vision", *Conceptual Paper*, Paris, Unesco, p. 32.
- UNESCO [2007], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Un bon départ. Protection et éducation de la petite enfance*, Unesco, Paris, 414 p.
- UNESCO [2010], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010. Atteindre les marginalisés*, Paris, Unesco, 538 p.
- UNESCO [2011], *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2011. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*, Paris, Unesco, 448 p.
- UNICEF [2011], *La Situation des enfants dans le monde 2011. L'adolescence. L'âge de tous les possibles*, New York, 138 p.
- VINOKUR A. [2004], « Public, privé, ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », in LANOUE E., GUTH S. (dir.), « Écoles publiques, écoles privées : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 13-33.
- WINKLER D., ROUNDS T. [1996], "Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice", *Economics of Education Review*, vol. 15, n° 4, p. 365-376.
- ZIMMER R., HAMILTON L., CHRISTINA R. [2010], "After-School Tutoring in the Context of No Child Left Behind: Effectiveness of Two Programs in the Pittsburgh Public Schools", *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 1, p. 18-28.