

Salvador Cardús - Laia Carol  
Walter Feinberg - Eric Hanushek  
Blanca Heredia - José Antonio Marina  
Artur Moseguí - Sergio Rizzo  
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler  
Gian Antonio Stella

## LES LABYRINTHES

Prix

*Catalunya Literària*  
*Fundació Privada*

Convocation 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE



Salvador Cardús - Laia Carol  
Walter Feinberg - Eric Hanushek - Blanca Heredia José  
Antonio Marina - Artur Moseguí - Sergio Rizzo  
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler  
Gian Antonio Stella

## LES LABYRINTHES

Prix

*Catalunya Literària*  
*Fundació Privada*

Convocation 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

# EXEMPLAIRE GRATUIT

Édition pour la distribution gratuite Biblioteca Divulgare - 2010

Tous les droits sont la propriété de 'Catalunya Literària Fundació Privada' - Rambla Nova 106-bis 7º 4ª - 43001 Tarragona

Sans l'autorisation préalable du titulaire des droits, la reproduction totale est interdite.

Dépôt Légal : T-1536-2010

## PRIX LITTÉRAIRE D'ESSAI DÉCEMBRE 2009

PARRAINÉ PAR :

*Catalunya Fundació Privada*

[FUNDACIO.CAT@telefonica.net](mailto:FUNDACIO.CAT@telefonica.net)

Fondazione Etruria

[fondazione.etruria@gmail.com](mailto:fondazione.etruria@gmail.com)

Fondation Europa Cultural

[fond.europacultural@gmail.com](mailto:fond.europacultural@gmail.com)

Nous remercions les membres du jury qui ont décerné le prix et leur collaboration volontaire et gratuite.

Sr. Marcel Banús. Pour Catalunya Literària F.P.

Sr. Giovanni Panagia. Pour Fondation Europa Cultural

Sra. Elena Pezzi. Pour Fondazione Etruria

# LES LABYRINTHES

## Première Partie. Le Labyrinthe éducatif

	<b>Page</b>
<b><i>Introduction</i></b> Salvador Cardús (Université Autonome de Barcelona)	9-11
<b>1. <i>La valeur culturelle de l'éducation</i></b> Salvador Cardús	13-37
<b>2. <i>L'Éducation pour le développement</i></b> Blanca Heredia (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, OCDE)	39-59
<b>3. <i>L'importance de la qualité de l'éducation</i></b> Eric Hanushek (Université de Stanford)	61-97
<b>4. <i>Famille et éducation</i></b> José Antonio Marina (Madrid)	99-121
<b>5. <i>La place des écoles religieuses dans les sociétés démocratiques libérales</i></b> Walter Feinberg (Université d'Illinois)	123-160
<b>6. <i>Le labyrinthe religieux</i></b> Laia Carol (Barcelona)	161-180
<b><i>Note de l'Éditeur</i></b>	181-187
<b>7. <i>Cadre Synoptique des Religions</i></b> Laia Carol (Barcelona)	188-202

## Deuxième partie. Le Labyrinthe ethnique et sociopolitique

<b>8. <i>Les Minorités ethniques et les peuples autochtones</i></b> Isabelle Schulte-Tenckhoff (Université de Genève, Suisse)	205-233
<b><i>Note de l'Éditeur</i></b>	234-243
<b>9. <i>La surpopulation et sa diversité</i></b> Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler (Barcelona)	245-281
<b><i>Note de l'Éditeur</i></b>	282-283
<b>10. <i>La classe politique</i></b> Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella (Il Corriere della Sera)	285-320
<b><i>Note de l'Éditeur</i></b>	321-327
<b><i>Bibliographie</i></b>	329-341

**PREMIÈRE PARTIE**  
**LE LABYRINTHE ÉDUCATIF**



## Introduction

Les chapitres de la première partie de cette œuvre développent l'ambition des objectifs et les obstacles auxquels l'éducation s'affronte actuellement. La deuxième partie observe le résultat de l'éducation donnée. D'une part, l'importance et la valeur de l'éducation sont habituellement soulignées publiquement et la demande sociale en matière de formation augmente. En effet, dans un grand nombre de pays, la scolarisation s'est généralisée avec l'incorporation des femmes et des couches sociales les plus populaires. Cependant, comme je le signale dans mon chapitre, l'information est encore trop confondue avec la connaissance et il existe un vaste désaccord à propos du rôle que doivent jouer les différents acteurs sociaux et les institutions au sujet de l'orientation de l'éducation.

Les diverses études ici présentées posent les problèmes dérivés de la diversité des agents éducatifs et de leurs modèles en conflit. Je signale également la crise de la fonction éducative de la structure familiale, inadaptée face aux défis du monde actuel.

Depuis une perspective globale de la fonction sociale de l'éducation, nous pouvons nous demander : qui doit éduquer les parents pour qu'ils puissent remplir leur rôle ? Les parents et les professeurs dans leurs rôles vitaux respectifs sont saturés d'activités. La réponse n'est autre que l'apprentissage de la maternité et de la paternité lors des études supérieures, vu l'exemple de leurs comportements au sein de la famille et dans les salles de classes. D'autre part, l'école a créé des perspectives de plus en plus ambitieuses, non seulement dans le but de transmettre l'enseignement, mais aussi de former les attitudes, les valeurs, les émotions et la critique sociale. Néanmoins, dans la pratique il est observé une diminution de la volonté de progresser, qui implique le refus de la confiance en la rationalité et de la connaissance scientifique acquise grâce à une longue lutte contre obscurantisme.

Dans la révision des études comparatives internationales, Blanca Heredia souligne l'objectif accepté internationalement d'une éducation pour tous, ainsi que ses effets positifs sur le développement et le bien-être qui sont loin d'être atteints dans beaucoup de pays sous-développés, et le seront difficilement si nous prenons en compte les structures économiques et politiques actuelles dans le monde. Dans son chapitre Eric

Hanushek développe aussi ce thème ainsi que l'importance de l'éducation. Il ne se base pas uniquement sur la qualité, mais plutôt sur ce qui est étudié : les techniques d'apprentissage utilisées et les résultats obtenus par les étudiants.

Chacun dans sa profession, Blanca Heredia dans la OCDE et PISA, et Hanushek avec sa pratique professorale et son attention obsessionnelle à calibrer l'incidence de l'éducation comme un facteur évolutif et économique, mettent l'accent sur les méthodes d'étude et l'influence de cette éducation non seulement sur le développement de la civilisation en général, mais aussi sur les facteurs tangibles qui permettraient l'obtention de productivité personnelle et collective, culturelle et économique.

Walter Feinberg et Laia Carol abordent l'obstacle de la religion. À partir des valeurs d'une démocratie libérale, ils argumentent que la préférence des parents penche vers une éducation religieuse de leurs enfants, si elle existe, et qu'elle doit être autant limitée par l'intérêt autonome des enfants que par les intérêts d'équité de la société démocratique libérale. Un gouvernement démocratique a l'obligation de discriminer en faveur des écoles qui ont un intérêt public explicite de promouvoir l'autonomie, l'équité et la fraternité. Le droit d'éduquer et d'instruire ses propres enfants dans une société libérale devrait être considéré un droit public qui s'accorde aux parents vivant dans des conditions particulières et non pas d'une manière absolue. Les gouvernements doivent discriminer en faveur des écoles publiques et de ces écoles privées ou religieuses qui promeuvent les valeurs d'autonomie, équité et de fraternité.

Pour un projet éducatif de futur, la distinction entre l'enseignement et la formation est cruciale, comme il l'est souligné dans plusieurs chapitres. Les avancées technologiques en matière d'enseignement permettent de donner la priorité aux tâches formatives. Concrètement, ce qui peut circuler sur le réseau et qui est d'accès libre ne devrait plus faire l'objet du temps enseignant dans les salles de classes. Les déficiences existantes au niveau de l'éducation montrent deux objectifs amplement acceptés mais difficiles à combiner, étendre l'accès à l'école et améliorer sa qualité. Hanushek avertit que si les politiques des gouvernements prétendent simplement pousser les jeunes pour qu'ils restent plus longtemps dans les écoles, les objectifs généraux de développement, de bien-être et de civilisation qui sont habituellement attribués à l'éducation ne seront pas atteints.

Parmi les réformes à court terme, je propose personnellement des plans de communication qui règlent les flux communicatifs internes et externes entre les familles, les écoles et les autres institutions qui contribuent à l'éducation.

José Antonio Marina observe que nous vivons enfermés dans un cercle d'excuses, dans lequel les parents accusent l'école d'inefficacité, et l'école se plaint du manque de civisme des enfants qu'ils leur sont envoyés. Et qu'ils se mettent ensuite tous d'accord et accusent la télévision et, finalement, que les plaintes s'élèvent au gouvernement, qui change généralement la loi, et tout recommence, encore une fois. Pour casser ce « cercle infernal », selon Marina, chacun doit essayer d'agir en fonction de son milieu et de ses possibilités. Ainsi, elle propose un accord civique concernant l'éducation comme un pas préalable vers un accord d'État au sujet de l'éducation.

Dans l'ensemble, les divers chapitres sur le labyrinthe éducatif réunis dans cette œuvre indiquent les insuffisances de l'éducation dans le monde actuel et identifient les principaux obstacles à leur progrès. Ils proposent également quelques lignes fondamentales d'action collective pour avancer vers une éducation généralisée comprise comme un enseignement et comme une formation, qui soit à la hauteur du projet et donne la possibilité d'élever l'évolution civilisée de l'humanité.

L'éducation a besoin de s'adapter aux caractéristiques de chaque groupe humain. Isabelle Schulte-Tenckhoff introduit une idée de classification de la diversité humaine à prendre en compte. Artur Mosegui et Elisa Soler abordent le sujet du nombre d'hommes que peut abriter la Terre aujourd'hui en s'unissant à l'idée de Malthus à ce sujet, plus en vigueur que lorsqu'elle fut mise en lumière. Finalement Jean Antonio Stella et Sergio Rizzo résument la conséquence d'une éducation inadéquate qui complique l'évolution sociopolitique de l'espèce.

**Salvador Cardús**  
Barcelona, 2009



# 1

## La valeur culturelle de l'éducation

Salvador Cardús i Ros

(Universitat Autònoma de Barcelona)

Pour ne pas transformer un texte traitant de « la valeur de l'éducation » en exercice banal de simple répétition des sujets que nous associons à notre acclamée société de la connaissance –comme nous aimons la nommer d'une manière pédante–, il convenait d'énoncer problématique. Il convient d'analyser quel est le point faible qui explique qu'il est encore nécessaire de défendre la valeur de l'éducation. Je crois que la meilleure façon d'y parvenir c'est en mettant en évidence un paradoxe qui a été découvert avec une certaine stupéfaction dans les sociétés occidentales avancées ces dernières années. Jamais comme à présent, l'importance et la valeur de l'éducation n'avaient été défendues publiquement, avec autant de véhémence, et jamais le niveau d'adhésion individuelle aux promesses qu'offre cette éducation n'était arrivé aussi bas sans oublier l'existence d'obstacles apparemment insurmontables. Effectivement, la demande objective de plus d'informations et l'existence d'obstacles apparemment insurmontables cohabitent actuellement, alors qu'en même temps, un intérêt général se réveille vis-à-vis des efforts notables mis au service des citoyens.

L'éducation a acquis le statut de loi et de nécessité fondamentale, le fait que la scolarisation universelle et obligatoire se soit généralisée pour des tranches d'âge de plus en plus amples en est la preuve, en plus d'une extension de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur à des niveaux jamais vu auparavant. Cela c'est produit dans les pays développés, mais il s'est aussi produit une intégration rapide des pays en voie de développement. Et pourtant, nous constatons une augmentation de la prise de conscience publique du besoin d'une formation permanente tout au long de la vie. En revanche, ces efforts éducatifs ne correspondent pas aux résultats obtenus, les données disponibles indiquant les récents taux d'échec scolaire le démontrent. L'inadéquation entre les études et les besoins du marché du travail, et plus généralement la profonde inquiétude à propos d'une crise

éducative se manifestent ouvertement dans un état permanent de débat public à propos des lacunes du système éducatif, de l'assouplissement des responsabilités familiales ou, plus encore, du rôle négatif joué par la culture des médias de masse.

Certainement dans chaque contexte national, le débat acquiert ses formes particulières, il est souvent analysé en réponse à ces circonstances internes. Valga, prend comme exemple la préoccupation de la France au sujet de l'échec scolaire qui a mené à créé en 2008 une 'Journée du refus de l'échec scolaire', dans le contexte d'un débat présidé par Nicolas Sarkozy lui-même, et la fameuse 'Carte aux éducateurs' en septembre 2007. Ou encore, le cas du débat que maintient la société allemande, avec, là aussi l'intervention directe de la présidente du gouvernement fédéral, Angela Merkel, recueilli avec précision dans l'article de *The Economist* "Bottom of the form. The chancellor looks for ways to improve Germany's mediocre schools" du 18 octobre 2008. Je ne vais pas m'étendre plus, il suffit de voir l'intérêt réveillé par *The McKinsey Report on Education*, de septembre 2007, qui mettait en évidence cette usure entre l'accroissement des frais publics en matière d'éducation et la pauvreté des résultats obtenus, ou encore les lamentations que réveille chaque nouvelle édition du rapport PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE. Cependant, au-delà de chaque cas, une analyse comparant les différents discours, met en évidence l'universalité du problème et la similitude des arguments débattus.

Nous aurons l'occasion de considérer avec davantage de détails, quels sont les obstacles qui freinent les progrès en matière d'éducation et qui expliquent également les retards. Cependant, il y a une distance de plus en plus grande entre la conscience sociale de l'importance de l'éducation et les attentes au sujet des résultats, autant en ce qui concerne l'adhésion entre les citoyens –un très grand nombre d'individus ne paraissent pas partager la promesse que leur offre l'éducation– qu'en ce qui concerne l'excellence que l'on espérait obtenir par d'importants frais publics engagés dans des politiques éducatives. Je veux effectivement signaler que je ne présume pas que notre société soit une « société de la connaissance ». L'inégalité remarquable dans la distribution de cette connaissance met en doute tout ce qu'il peut y avoir d'auto-complaisance dans de cette auto-qualification. Mais il faut en outre tenir compte –comme cela a déjà été fait de manière réitérée– que nous ne devrions pas confondre si

facilement l'« information » avec la « connaissance », et qu'une société « très informée » comme la nôtre n'est en effet pas encore une société « bien informée », et elle est encore moins, automatiquement, une société « de la connaissance ». La confusion informative est produite par l'excès de données disponibles ; La circulation d'ordures –de « bruit »– masquée au milieu de cette information ; la facilité de manipulation d'une information qui est difficile à contraster dû au manque de sources d'autorité reconnues ou encore, aux difficultés à faire un usage rationnel de cette information disponible –tout particulièrement à cause de sa vitesse de transmission, de l'apport continu de nouvelles données, de l'obsolescence et de la rapidité de substitution–. Ce sont les aspects déterminants de ces doutes raisonnables sur lesquels nous pouvons nous baser pour parler objectivement d'une société de la connaissance ou non.

En effet, ce sont ces mêmes raisons qui expliquent qu'il existe de remarquables espaces « d'analphabétisme informatif » qui ont des conséquences autant ou plus graves que celles de l'analphabétisme, des personnes qui ne savaient pas lire au début et vers la moitié du siècle dernier. Effectivement : nous sommes une société « très informée » mais aussi très « mal informée » et, surtout « inégalement informée ». De sorte que nous devrions seulement accepter cette dénomination « société de la connaissance » si nous comprenions que la connaissance s'est transformée en un facteur de différenciation sociale aussi significatif que les privilèges aristocratiques d'autres temps ou les avantages qui fournissent encore aujourd'hui une bonne fortune économique. En tous cas, en d'autres mots, la société de la connaissance est à nouveau un grand défi pour les principes d'égalité et de justice auxquels, pour le moment, nous ne savons seulement répondre qu'avec un succès plus que discret.

Logiquement, une société qui fait de l'information et de son usage intelligent et critique -c'est à dire, sa conversion en connaissance-, un facteur de hiérarchisation et de progrès social, doit nécessairement situer l'éducation des citoyens comme un des principaux moteurs pour son développement correct. Il est certain que toutes les données montrent que les sociétés développées ont pris cette direction tout au long du XX siècle et tout particulièrement durant la deuxième moitié de ce siècle. L'universalisation de la scolarisation est un fait indiscutable, avec l'incorporation obligatoire des femmes et des

couches sociales les plus populaires qui étaient auparavant exclues des mêmes niveaux formatifs que les hommes, les classes moyennes et hautes, ainsi que toutes les inefficacités qui en résultèrent. Il peut être dit que la récente conscience de l'importance d'une formation permanente tout au long de la vie est déjà parvenue à une bonne partie de la population la plus jeune et d'âge moyen.

Parallèlement, comme je l'ai dit, le fait est que la conscience sociale généralisée au sujet de l'importance de l'éducation ne paraît pas aboutir à une attitude individuelle spécialement impliquée dans les objectifs de l'éducation. Toutes les données nous mènent à la conclusion opposée. Nous pourrions parler d'un manque de confiance envers le système éducatif ou d'un détachement en ce qui concerne la promesse éducative et la valeur instrumentale que peut réellement léguer la connaissance transmise. Je crois que la meilleure façon de qualifier la situation créée dans cette première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle est celle de « désaccord éducatif » (Cardús, 2000). Concrètement : il n'y avait jamais eu autant d'occasions éducatives pour autant de monde, et elles n'avaient jamais été autant gaspillées. Alors que l'occasion de satisfaire l'aspiration à laquelle ils n'avaient jamais eu accès auparavant est arrivée, il semble que certains secteurs sociaux ne partagent plus les idéaux d'une société dans laquelle l'éducation est une valeur indispensable d'émancipation et de progrès.

En utilisant une métaphore classique, nous pouvons dire que nous pouvons maintenant compter sur le meilleur ascenseur social jamais imaginé, il y a des postes à la disposition de tous, maintenant le principe d'égalité ne semble plus être une chimère. Cependant, maintenant un intérêt minime de grimper jusqu'aux postes les plus élevés est également observé.

En Europe, il existe au moins la conviction généralisée que l'éducation est un droit, mais à vrai dire, cette conviction n'est pas accompagnée d'une détermination à considérer l'éducation comme un devoir de la part du citoyen envers sa communauté.

Donc, nous pourrions apparemment arriver à la conclusion démontrée par les faits, lorsqu'il a été donné un maximum de valeur à l'éducation, un minimum d'intérêt à être éduqué a été manifesté. Pour être plus précis : au premier abord, il semble que l'extension de la conscience de l'importance de l'éducation a de sérieuses limites lorsque celle-ci doit être partagée entre ceux qui devraient être les principaux bénéficiaires. Il existe, en définitive, une grande conscience concernant la valeur de l'éducation et,

simultanément, un détachement grandissant face à l'éducation. Je préviens dorénavant : je résiste –bien que se soit uniquement pour des raisons de prudence méthodologique– à chercher des explications faciles dans des jugements moraux au sujet d'un prétendu individualisme non-solidaire ou d'une crise des prétendues valeurs traditionnelles comme l'effort.

#### L'éducation et ses ennemis :

Il n'est pas facile de ranger tous les « ennemis » de la valeur de l'éducation d'une manière organisée, puisque nous parlons de facteurs d'ordres très variés et d'une importante inégalité selon les contextes sociaux, politiques et les traditions culturelles. Une société qui doit répondre à la diversité culturelle créée par le flux continu de l'immigration, ce n'est pas la même chose qu'une société démographiquement stable. Un territoire de l'Europe du Nord avec une tradition culturelle d'origine calviniste n'est pas la même chose qu'une société méridionale marquée par une tradition catholique. Une nation puissante capable de générer ses propres instruments symboliques – fondamentalement transmis à travers le système scolaire– garantissant ainsi la cohésion sociale et politique, ce n'est pas la même chose qu'une nation qui ne peut pas sécuriser une consolidation interne suffisante à cause des dépendances extérieures, c'est-à-dire, qui a des difficultés à l'heure de défendre l'autorité de son propre système scolaire. J'établirai donc cinq grands obstacles -sans aucune volonté exhaustive- qui je crois mettent gravement en péril la confiance en rapport aux valeurs éducatives et qui pourraient expliquer, au moins en partie, le « désintéressement » dont je parle.

#### 1. La diversité des agents éducatifs et les modèles en conflit

En premier lieu, nous pouvons affirmer sans réserve que la complexité croissante et la fragmentation de la société actuelle ont définitivement divisé le consensus que les profils et les contenus de ce droit à l'éducation devraient déterminer, ainsi que l'universalisation qui a été si tenacement défendue et si difficilement obtenue tout au long du XX siècle. La diversité des modèles sociaux et, surtout, des attentes qui lui sont associées ont mis en doute la possibilité d'établir quel doit être le canon des contenus et des procédures communes sur lesquels devrait être organisés les programmes éducatifs. En effet, la propre idée de canon a été remise en question, elle a souvent voulu être substituée par le slogan confus *d'apprendre à*

*apprendre*, à partir duquel les contenus précis seraient omis, au nom de l'entraînement, et remplacés par des habilités et des attitudes ouvertes à n'importe quel besoin. Que ceci soit clair, je ne fais pas vraiment allusion au modèle pédagogique qui soutient ce principe pour son usage social, mais plutôt à une fuite qui détourne l'attention d'un débat inconfortable. D'autre part, et étonnamment, *apprendre à apprendre*, semble être mis au service de la dimension la plus instrumentale de l'éducation, défendu depuis des positions hypothétiquement « progressistes », alors que la défense de la valeur intrinsèque des savoirs et d'une certaine autonomie en ce qui concerne son utilité pratique a été considérée comme une position idéologiquement conservatrice. Quoi qu'il en soit, des débats comme ceux survenus entre une pédagogie compréhensive ou une autre orientée vers des contenus scolaires bien délimités, par exemple, ne sont pas de simples discussions pédagogiques, ils répondent aux tensions introduites dans l'éducation par la complexité des sociétés actuelles. La discussion est arrivée jusqu'à l'université, et il est certain que tous les schémas traditionnels sont révisés. La question du « comment » instruire, n'est donc en aucun cas indépendante de « celui qui » doit le faire ou encore « ce qui » et « dans quel but » nous nous devons d'instruire. Je veux dire qu'il ne s'agit pas de débats simplement théoriques ou académiques, ils exposent plutôt des luttes de pouvoir par le contrôle des systèmes éducatifs, au service de l'imposition de certains modèles sociaux.

La complexité sociale en particulier, a été placée au premier rang en matière d'éducation, d'une part, avec l'incorporation de nouveaux agents éducateurs qui ont occupé des postes d'importance et qui sont en concurrence directe avec les systèmes traditionnels, comme la famille ou encore la propre école. D'autre part, la multiplicité des agents a mené à la coexistence de stratégies éducatives en contradiction. Je fais allusion, par exemple, au rôle des moyens de communication, des technologies de l'information et de la communication (TIC), auxquelles je consacrerai une attention particulière par la suite. Néanmoins, de nouvelles formes de relation sociale se sont aussi développées, beaucoup plus ouvertes à l'interaction entre des groupes variés en âge précoce, qui sont donc plus exposés aux influences émotionnelles, dont l'impact est de transcendance énorme. Il ne faut pas non plus omettre la disparition -dans certains cas- d'autres agents véritablement significatifs, comme les organisations religieuses. Par rapport à l'importance qu'elle a réussi à obtenir dans certains pays, nous

pouvons aussi citer l'armée, et son rôle significatif dans l'endoctrinement patriotique, dénommée actuellement avec plus de douceur «éducation civique».

Cela dit, comme je le disais auparavant, la multiplicité des institutions sociales en compétence, a supposé laisser entrer dans le monde éducatif un supermarché d'offres contradictoires qui s'ajoutent et se soustraient entre elles au niveau de leur prestige, de leur influence et de leur orientation. Des offres qui rivalisent pour obtenir l'attention et le temps - et les ressources, ceci est très clair- de l'instruit et qui transgressent les espaces préalablement réservés à chacun. L'analyse de la distribution et de l'occupation des espaces et du temps dédié à l'éducation, nous montrerait clairement ce cadre de relations conflictuelles, ainsi que ses messages contradictoires (Cardús, 2004). En définitive, ce conflit a dérivé vers une méfiance profonde, de tous contre tous, et vers une conciliation d'intérêts et de perspectives pratiquement impossible. Concrètement : il y a trente ans, l'école et la famille se méfiaient des nouveaux agents éducatifs comme par exemple la télévision, il y a vingt ans ils se méfiaient de l'informatique, tous vu comme envahissants, il fallait seulement attendre. Ce qui n'était pas vraiment prévisible c'était que l'école et la famille finiraient par s'affronter et s'accuser mutuellement des échecs éducatifs généraux.

Dans la plupart des cas, le conflit naît d'une discussion pour obtenir davantage de compétences, comme par exemple, lorsque l'État considère légitime d'imposer certains contenus d'éducation civique ou patriotique, ou quand une église exige une présence significative dans l'espace public éducatif. Cependant la majorité des conflits naissent habituellement du contraire : ils naissent de la cession des responsabilités qui avaient été assignées traditionnellement de manière claire et déterminée à chaque institution. De plus, la nostalgie d'un nouveau consensus possible entre tous est certainement illusoire, quoiqu'il ait la vertu de forcer le dialogue entre les diverses institutions qui entrent en jeu. Et puis, une chose qui est partagée par la famille et l'école est la conviction que l'éducation est une valeur, et une autre très différente est le fait qu'ils soient d'accord au sujet des stratégies et des modèles organisateurs à partir desquels il faut instruire. En résumé, c'est le désaccord à propos de qui doit instruire et quoi, comment et où, qui est la manifestation de ce premier grand obstacle du processus éducatif actuel.

## 2. La rupture générationnelle dans la transmission éducative

En deuxième lieu, en rapport à l'importance qu'elle jouait traditionnellement, nous devons citer la crise de la fonction éducative de la structure familiale. Cependant, la famille a significativement maintenu et augmenté sa vigueur en tant qu'unité économique parallèlement à ses habitudes de consommation. Traditionnellement, la solidité des règles éducatives familiales, provenait de la transmission entre générations qui était apprise dans un cadre d'affections qui n'avait aucune compétence. Malgré cela, ce modèle fonctionnait en supposant un processus modéré de changement et aucune intervention à l'intérieur de la sphère privée, à l'exception faite des institutions qui, comme l'église -avec laquelle nous retrouvons cette situation- agissaient, précisément, pour garantir sa stabilité. Cependant, les pères et mères se sont retrouvés face à des ruptures dans les styles de vie qui ont rendu obsolètes les vieux modèles traditionnels d'éducation déjà appris. De plus et bien souvent, l'adhésion aux nouveaux styles de vie, exige précisément la dénonciation explicite des vieux modèles accusés -avec ou sans raison- d'autoritaires ou d'abusifs en ce qui concerne la définition des droits et des devoirs dans la nouvelle société. Dans ces circonstances, les unités familiales -soumises à des changements qui multiplient l'hétérogénéité de leurs styles de vie- sont dans l'impossibilité de reconstruire de manière autonome de nouvelles normes éducatives puisqu'elles naissent sans aucune imposition légitime commune. Pourtant, la première génération de la rupture a pu agir en s'opposant à ce qui était considéré erroné dans les styles de vie de la génération précédente. Mais la deuxième génération est absolument orpheline de propres structures, elle finit par les chercher dans des sources d'autorité précaire : une revue d'éducation de rigueur discutable, un manuel d'auto-aide d'un auteur incertain, une "école de pères" organisée par une association de pères et de mères désorientés, des pages anonymes sur Internet...

C'est ici qu'apparaît la question qui a apparemment le plus de sens commun, mais qui est en même temps la plus dangereuse imaginable dans une société plurielle : qui doit éduquer les parents pour qu'ils puissent remplir leur rôle ? La question semble de sens commun dans la mesure où l'on constate une incapacité qu'il y a deux générations était inimaginable : l'on savait être père ou mère grâce à une transmission du métier de génération en génération, mais aussi

grâce à la proximité de la génération précédente qui permettait la tutelle des parents débutants dans leur nouvelle responsabilité envers la nouvelle génération. Cela dit, la question de qui doit instruire les parents dérive, en même temps, vers une autre question dangereuse : qui a le droit d'indiquer, ou d'imposer, de manière légitime, un certain modèle éducatif ? Ou finirons-nous par demander un certain type de certificat pour pouvoir être parents ? L'État peut-il par exemple interdire, l'option minoritaire, mais de plus en plus étendue, de la scolarisation à la maison ? Est-ce l'État celui qui doit réglementer les formes de punition que peuvent imposer les parents, comme il l'est déjà fait au nom de la protection de l'enfance, et jusqu'à quel détail ? Est-ce qu'il faudrait régulariser l'apparition de toutes sortes de manuels d'auto-aide ou des pages web dont certaines ont manifestement un penchant vers l'endoctrinement ésotérique et sont menées par de dangereux gourous éducateurs ?

De nos jours, la famille fait l'objet de toute sorte de regards méfiants qui transforment son impuissance en faute. L'hypothèse des parents qui abandonnent face à leurs responsabilités constitue une grave disqualification morale à propos de ce qui est habituellement, soit une divergence de modèles, -la distinction entre ce que signifie mal instruire et instruire d'une autre manière n'est pas toujours facile-, soit l'expression de leur faible habileté éducatrice, plutôt par négligence, que par incompetence. Ceci, sans mentionner évidemment les tensions auxquelles est soumise la structure familiale, autant par un marché du travail aux horaires chaque fois moins réglés, que par un modèle d'occupation du temps libre qui envahit sans pitié l'espace domestique. Les horaires de travail incompatibles avec les responsabilités éducatives familiales et cette pénétration de logiques et de discours non familiaux dans le temps domestique en raison des offres de loisir envahissantes expliquent comme aucun autre facteur la faiblesse éducative de la famille. La famille, inévitablement, vit d'une manière contradictoire cette impuissance éducative, dans la mesure où elle dérive, en grande partie, de la fonction économique qu'on lui exige comme moteur de consommation et qu'elle implique l'assouplissement nécessaire des modèles organisateurs domestiques pour les mettre au service de ces nécessités. Concrètement : il est demandé à la famille d'imposer un certain ordre éducatif en espérant, parallèlement,

que ceci contribue au dérèglement des styles de vie en les adaptant aux demandes du marché (Cardús, 2003 et 2009).

### **3. Une école délégitimées**

En troisième lieu, il faut parler du propre système éducatif. Il peut paraître tout à fait inadéquat de situer l'institution éducative entre les « ennemis » de l'éducation. Effectivement, ce pourrait être le cas si nous ne rappelions pas que nous parlons des conditions qui empêchent l'assimilation efficace de la promesse éducative. C'est en ce sens que le système scolaire ne peut pas être exclu de la liste des agents qui manifestent de grandes difficultés intrinsèques à obtenir les résultats auxquels ils avaient l'intention de parvenir. J'ai déjà signalé qu'il n'est pas possible de généraliser, vu la grande diversité des modèles, les situations et les résultats des divers systèmes éducatifs, même lorsque nous nous centrerons sur les sociétés occidentales avancées. Par conséquent, je suis conscient que les considérations que je ferai doivent être maintenues sur un plan suffisamment vaste pour qu'elles restent pertinentes dans la majorité de cas, mais, je devrai en même temps veiller à ce qu'elles ne deviennent pas insignifiantes.

La première observation doit se rapporter à la constatation dramatique que le monde de l'enseignement a dû assumer ses propres limitations par rapport à la mission transformatrice de la réalité sociale qui avait été imposée, suivant le modèle illustré. Les grandes utopies pédagogiques de la deuxième moitié du XX siècle, ont épuisé toute sa capacité transformatrice et il faut dire, d'autre part, qu'elle était beaucoup plus faible que ce qu'il pouvait être imaginait. Dans beaucoup de cas, ces utopies pédagogiques ont réussi à ce que l'école paraisse l'instrument de base d'une révolution sociale qui pouvait commencer depuis la base, avec une racine populaire. Le rôle de l'école traditionnelle, de reproductrice des modèles sociaux établis, était dénoncé et il était prétendu que la nouvelle école créée, au contraire, les conditions d'une rupture qui permettrait de cesser d'être « un appareil d'État au service de l'idéologie dominante », comme la critique marxiste le lui avait attribué. Mais à présent que le temps des grandes idéologies est passé, alors que la grande valeur de l'éducation est effectivement reconnue, ce n'est certainement pas seulement pour lui réclamer une vocation révolutionnaire, mais plutôt pour lui exiger une plus grande adaptation aux modèles sociaux émergents, s'ils sont d'une part « nouveaux », ils ne sont pas pour autant la conséquence d'un changement du sens

révolutionnaire qui avait été décrit à partir des années soixante du siècle dernier. Ce que je veux dire, c'est que lorsque nous réclamons aujourd'hui de l'excellence au système éducatif -par exemple, en lui exigeant qu'il rende les comptes de ses résultats avec l'introduction de toute sorte d'instruments d'évaluation- ce n'est pas en pensant aux anciens objectifs de transformation révolutionnaire, mais plutôt pour lui demander de contribuer à rendre viable le futur du système actuel. Ces vieux principes d'A. S. Neill en Summerhill (littéralement, une école « où les enfants ont la liberté d'être eux-mêmes » ; « où le succès n'est pas mesuré par rapport aux réussites académiques, si non par la propre définition du succès qu'en font les enfants » ; « où tu peux jouer toute la journée si c'est ce que tu veux... »), ont inspiré les projets éducatifs les plus avancés du siècle dernier, ils ont aussi fondé les vocations pédagogiques de tellement d'enseignants actuels, qui ne cadrent certainement pas avec le type d'avantages que la société espère que l'éducation fournisse.

D'une certaine manière, il pourrait être dit que le monde scolaire s'est retrouvé attrapé dans une contradiction profonde : alors que la conscience de son importance était en croissance, en temps qu'institution il perdait son principal caractère social. Jusqu'à la moitié du siècle dernier, l'école n'avait quasiment aucune concurrence. En dehors de l'espace familiale et religieux, et de quelques brèches à travers les espaces informels -le jeu dans la rue par exemple-, l'institution éducative par excellence c'était l'école. L'autorité de l'enseignant était peu questionnée et le savoir qu'il transmettait avait toute la légitimité d'une tradition de la connaissance parfaitement établie. Par contre, bien que personne n'ait débattu sa légitimité, son besoin n'était pas non plus une preuve unanime. L'exclusion d'importants secteurs sociaux était accompagnée d'une faible conscience du besoin de l'école au-delà des apprentissages de base : la lecture et l'écriture élémentaires, les quatre règles d'arithmétique, les brèves notions d'une histoire nationale mystifiées... À l'autre extrême, nous avons l'école actuelle, autant évaluée qu'examinée sur toutes ses facettes. L'importance de la scolarisation a été accompagnée de la croissance des institutions qui lui font concurrence. Déjà, durant l'expérience vitale de l'élève, l'école occupe seulement une petite partie qui n'est nécessairement pas la plus importante d'un point de vue subjectif. Et ceci n'est pas tout, maintenant elle n'est plus significative en ce qui

concerne la capacité à lui présenter le monde extérieur, et à lui offrir l'information la plus complète mise à jour. Peut-être que le premier grand concurrent scolaire a été en effet la télévision, mais il est actuellement clair que ce sont les industries de la culture et, par-dessus tout, Internet et tous ses réseaux sociaux qui ont débordé, avec ou sans raison, sur la hiérarchie que la valeur de l'école avait - et les institutions éducatives en général- comme autorité de référence dans la distribution de la connaissance.

Dans ce cadre contradictoire de compétence entre les nouvelles institutions que l'école n'a toujours pas acceptées en tant que légitimes dans le processus éducatif, qu'elle a, pour aggraver le tout, encore plus élargi les attentes offertes. C'est-à-dire : alors qu'elle perdait son caractère central avec l'apparition de sérieux concurrents, l'école créait des attentes de plus en plus ambitieuses. Elle ne s'engageait plus uniquement à transmettre les savoirs formels sur lesquels elle avait l'autorité, mais elle prétendait même instruire globalement : allant des attitudes aux valeurs, de la salle de classe à la rue, de l'émotivité à la critique sociale, des mathématiques au pluriculturalisme, de l'écriture au pacifisme. Je ne juge pas. J'expose seulement qu'il y a eu quelque chose ressemblant à une fuite vers l'avant : peut-être que l'école a cru que la perte d'importance serait compensée par l'augmentation des promesses. La conséquence inévitable fut le fracas (la sensation d'échec) dû à l'écart entre la capacité réelle d'influence et les attentes créées.

La situation actuelle est contradictoire. D'une part, l'éducation scolaire est encore clairement significative, plus que jamais par rapport à l'ampleur dans le temps et l'universalisation du service. Cependant, la perception sociale est contraire. Ma thèse est que la cause de tout cela est précisément l'excès d'attentes dont je parlais auparavant. Mais il n'y a pas que cela. Il est aussi vrai que la perte d'autorité de l'institution et de ses agents a quelque chose à voir avec les difficultés à présenter de nouvelles compétences scolaires au-delà d'un type de connaissance qui était fondé sur la tradition scientifique et rationnelle, sur les traditions littéraires et artistiques, sur la reconnaissance universelle, et en grande partie, nationale. Débattre un canon littéraire, ce n'est pas une chose facile pour l'ensemble de la population, et surtout pour qui n'est pas experts, donc, ce que propose le système scolaire est accepté. Mais lorsqu'il s'agit d'inculquer des valeurs ou des attitudes, qui ne se sent pas capable de

débattre les options des écoles, et plus particulièrement, des professeurs ?

Dans cette nouvelle situation, l'école n'est déjà plus capable de réveiller l'admiration (Lacroix, 2006) de nouveaux savoirs qui n'ont pas l'appui d'une tradition unanime. Quand la transmission de connaissance regarde vers l'avant, vers la nouveauté, vers le défi de l'actualité, il est alors très difficile que l'école continue à élever avec sécurité les fondements d'une société en crise profonde. C'est ici que se trouve le terrible paradoxe : si l'école se tourne contre le monde, contre ses défis actuels, elle devient insignifiante. Si elle se place en sa faveur, si elle adhère sans critique, elle perd sa principale source de légitimité.

#### **4. Le refus des opportunités**

Un des grands principes de la promesse éducative était, et l'est encore, la garantie de l'égalité des opportunités. Et, de ce fait, une bonne partie des efforts pédagogiques et des politiques éducatives, ont été orientés de façon à rendre possible cet objectif. Or : ce principe fonctionne sur un *à priori* : la volonté individuelle et collective de progrès, autant matérielle que spirituelle. Ou tout du moins, cela présuppose qu'une confiance soit placée dans les avantages que ce progrès peut offrir. À vrai dire, il est de plus en plus évident que cet *à priori* n'est pas chose faite. Les conséquences sont réellement graves. Certes, il existe une certaine déception en ce qui concerne le relatif échec des promesses associées à l'idée de progrès, mais il ne semble pas que ce soit la cause principale de la désertion. De toute façon, il faudrait également prendre en compte les difficultés rencontrées dans le maintien de la cohésion sociale et la crédibilité d'un possible intérêt général supérieur aux ambitions personnelles. La foi dans le progrès produit aussi ses « victimes », et a besoin d'être liée à une confiance dans les bénéfices obtenus par l'ensemble de la Communauté pour qu'elle en accepte le prix.

Voyons le cas particulier de l'idée de progrès que représente l'état de Bien-être, du point de vue européen. L'état de Bien-être ne peut être maintenu qu'avec la perspective d'une solidarité communautaire civique solide. L'attention sanitaire publique, universelle et gratuite, part de l'hypothèse que les gens sont réellement préoccupés au sujet de leur santé et qu'ils ne suivront pas des conduites à risque gratuitement. En plus, elle s'appuie aussi sur l'hypothèse qu'il n'y aura pas d'abus

du principe de « solidarité » sur lequel elle se base. Mais, que se passe-t-il quand les conduites irresponsables se généralisent en rapport à la propre santé ? Est-il nécessaire que l'État s'occupe aussi des conséquences ? Comment répondre à la rupture de l'accord, non écrit, mais implicite de ne pas abuser d'un système mis au service de l'intérêt général ? Ce genre d'attitude non seulement nous le retrouvons avec le désintéret d'une vie longue et saine, mais aussi avec la préférence de styles de vie qui visent à « exploiter » le présent, en négligeant les conséquences dans le futur. En effet, c'est cette même attitude qui peut souvent être retrouvée concernant l'espoir de bien-être économique, fréquemment circonscrite à vivre au jour le jour. Par conséquent, nous ne pouvons pas nous limiter à faire des prévisions pessimistes sur les générations postérieures, si pour la première fois elles vivront mieux que les précédentes. La grande question est, ces nouvelles générations seront-elles disposées à faire les mêmes efforts que leurs parents pour atteindre, y compris dépasser, les anciens niveaux de santé, éducatifs ou de bien-être matériel ?

Encore une dernière constatation dramatique sur la valeur de l'éducation, cette résignation de la volonté de progrès qui entraîne avec elle, implicite dans beaucoup d'occasions, le refus de confier en la rationalité, en la connaissance scientifique obtenue durant une longue lutte contre l'obscurantisme. Le succès de tous types d'ésotérismes, qui se sont étendus avec une impunité totale, défie les hiérarchies classiques du savoir sur lesquelles le progrès avait été fondé. Quelle place restera-t-il à l'éducation en tant que voie d'émancipation sociale et personnelle lorsque le futur sera déterminé par le tarot ? Quelle confiance aurons-nous en l'école si, tandis qu'elle enseigne Galilée, l'étudiant se fie à une carte astrale ? Pour finir de décrire le caractère des démissions en ce qui concerne la promesse de progrès économique, d'une meilleure santé, d'une éducation plus complète ou de la confiance en la rationalité scientifique, il convient d'observer que les options alternatives à la connaissance rationnelle, ne se présentent plus protégées par un discours idéologique, ni liées à une tradition religieuse identifiable par un auteur ou par des sigles. Au contraire, c'est un refus silencieux, discret, vécu d'une manière peu claire et exprimé d'une manière diffuse -et confuse- dans une grande partie des attitudes et des styles de vie actuels.

En définitive, si comme je le soutiens l'adhésion majoritaire à un désir de progrès, ni matériel ni spirituel, n'est plus claire, il est notoire que l'éducation sera l'un des

principaux domaines affecté. Le problème n'est donc pas celui d'une supposée crise de la culture de l'effort, mais plutôt celui d'un changement de priorités au moment d'orienter l'effort, et de savoir s'il peut encore être supposé que tout le monde, ou une majorité suffisante, veut être instruit, plus riche, plus sain, plus cultivé et plus libre. Nous ne pouvons pas attribuer aux volontés individuelles les causes de l'échec scolaire qui, dans des proportions diverses, croît dans la majorité des pays occidentaux. Mais nous ne pouvons pas non plus les transférer à une seule hypothèse, l'échec du système éducatif lui-même. Mon avis, comme j'ai voulu le démontrer, est qu'il se pourrait bien qu'il s'agisse d'une perte de crédibilité de certaines des aspirations classiques que l'importance de l'éducation présupposait. Dans ce cas, les « opportunités » que devait offrir l'éducation, ont cessé d'intéresser, ou seraient en danger de devenir insignifiantes pour beaucoup d'individus. Ceci voudrait dire que le vieil « ascenseur » qui permettait de récompenser l'effort de participation dans la compétitivité, réclamée par le modèle de société, basé sur le progrès, et qui punissait le détachement et la déloyauté envers le système, aurait d'autre part cessé de fonctionner dans des secteurs sociaux très divers. Nous ne parlons pas seulement des groupes condamnés historiquement aux marges de la société, mais aussi des niches de population situées dans les classes moyennes que nous pourrions appeler, en utilisant un terme journalistique, « *antisystème* », mais aussi de groupes encore plus minoritaires mais hautement significatifs de « déserteurs » des compromis compétitifs qu'implique tacitement la modernité.

##### **5. Les moyens de communication de masses et les TIC**

Les moyens de communication de masses, en particulier la télévision, il y a encore peu, étaient la principale tête de Turc de la crise éducative. L'irruption d'une culture de masses mettait en doute l'hégémonie traditionnelle de la haute culture et celle des cultures nationales, dernières sources principales de contenus scolaires. Ceci a créé une véritable lutte de légitimités, comme l'a analysé de manière brillante Edgar Morin (1962). D'autre part, l'irruption de la télévision dans la vie quotidienne des garçons et des filles représentait l'entrée en concurrence de la culture audio-visuelle face à la culture scolaire, fondamentalement orale et écrite. La séduction par l'image mettait en danger les mécanismes classiques de transmission scolaire, en obligeant une révision en profondeur

des stratégies enseignantes pour parvenir à intéresser l'élève. La nécessité « de motiver » l'élève - de le distraire- c'est généralisée dans ce cadre compétitif introduit par le monde audio-visuel (Postman, 1985).

De plus, la télévision représentait une faille de type moral dans la rhétorique éducative. Effectivement, le triomphe de la culture télévisuelle, parmi les enseignants aussi, introduisait la conscience d'un langage double, d'une morale double, dans la mesure où elle était considérée comme un adversaire scolaire au travail et faisait en même temps partie de la scène domestique personnelle. Cette mauvaise conscience de l'enseignant concernant sa relation avec la télévision fait partie de l'expérience d'une génération, qui a actuellement un caractère déjà décroissant ou résiduel. Ceci a tout de même marqué le discours scolaire pendant quelques décennies et ceux qui l'ont vécu comme une expérience personnelle. Maintenant, les nouveaux enseignants sont déjà parfaitement insérés dans la culture télévisuelle et sans complexe. Ceci signifie que la télévision entre finalement dans les classes sans trop de résistance. La télévision et bien sûr l'ordinateur.

Or, l'hégémonie de la culture de masses ne se limite à ce combat symbolique qu'elle a trouvé dans la télévision sa principale ennemie, mais ceci va beaucoup plus loin. Premièrement, parce que la culture de masses n'a pas seulement un certain type de contenu, elle est un style de vie et une forme de relation. La culture de masses fournit une organisation et une hiérarchie, elle canalise le conflit, elle offre une identité et, en définitive, donne de la cohérence à un monde alternatif à celui de la famille et de l'école. Le temps libre juvénile, n'est plus uniquement le « temps dans la rue » marginal et déstructuré, c'est une institution avec ses temps et ses espaces, son idéologie, son « cosmos sacré » et, naturellement, son marché. Le cas du rôle de la musique comme « géographie juvénile » destinée à orienter l'itinéraire vital, le monde des sens et les combats symboliques juvéniles (Martinez 2007) est un pragmatisme de ce que je soutiens. Et comme si cela n'était pas suffisant, grâce à internet, des réseaux sociaux de relation s'y sont ajoutés conduisant encore plus loin cette institution, qui devient ainsi pleinement significative pour les jeunes, laissant de côté le rôle de la famille et de l'école. Donc, la concurrence ne se limite plus au fait de la différence des langages et des contenus, mais plutôt au fait que les TIC permettent de créer des mondes virtuels alternatifs, orientés radicalement vers le présent, beaucoup

plus gratifiants subjectivement par rapport à ce que peut offrir la promesse éducative, qui demande l'effort d'une satisfaction reportée qui se réalise uniquement dans le futur, d'autre part, incertain.

Deuxièmement, la culture de masses, particulièrement celle qui se développe à travers les TIC, utilise un langage et des stratégies communicatives qui sont en définitive celles de la société de l'information et de la connaissance. L'éducation traditionnelle continue à être représentée, communément, par le vieux mobilier, le pupitre et le tableau, alors que la culture de masse utilise le cellulaire, l'écran et le tableau digital. Et comme si cela n'était pas suffisant, lorsque les préjugés médiaphobiques sont surmontés, il est découvert que ces nouvelles technologies ne sont responsables d'aucun « abrutissement » général, mais qu'elles sont les porteuses efficaces de mécanismes de développement intellectuel, de socialisations et même d'apprentissages liés à la mémoire ou au report de la satisfaction (Johnson 2009). Mais peut-être que le summum de ce choc se manifeste par l'arrivée de l'enseignement supérieur dans le monde d'internet abandonnant les anciens amphithéâtres qui avaient accueilli les traditionnelles classes magistrales. Des expériences comme « Academic Earth » -nommée « Web de l'année 2009 par la revue Time- ou le « OpenCourseWare », ont placés les grandes leçons des meilleures universités du monde sur Internet avec une audience comme jamais auparavant imaginable.

Le grand défi de la culture de masse et des TIC en relation avec la valeur de l'enseignement traditionnel, ce n'est pas de savoir qui remplacera qui, mais plutôt comment pourront être intégrées les premières dans les objectifs éducatifs de la deuxième. Une logique de confrontation qui situera l'éducation en opposition aux TIC, la condamnerait au discrédit. Or, une soumission stricte du monde scolaire à la culture de masses et aux TIC, ne la sauverait pas non plus d'un rapide processus de substitution. L'alternative c'est que le langage visuel s'ajoute à la moralité et l'écriture classique ; que la tradition de la connaissance scolaire montre sa capacité de discernement critique envers les nouvelles productions culturelles de masses et que le cellulaire et l'écran apportent leurs avantages aux stratégies scolaires comme les universités nord-américaines ont commencé à le faire, d'une manière pionnière, en ajoutant leurs contenus au réseau comme sur YouTube ou en les distribuant sur I-Tunes.

## **6. Une défense pratique de la valeur de l'éducation**

Bien que toute réflexion à propos de l'éducation soit discutable et que toute politique éducative ait des dimensions idéologiques, le grand danger des débats éducatifs c'est que la confrontation idéologique cache le reste des défis organisateurs donnés. Lorsque j'ai moi-même formulé quelques doutes au sujet de la traduction pratique des concepts théoriques comme celui de « motivation » ou celui d' « apprendre à apprendre », la réponse a toujours été de m'accuser de ne pas avoir compris les termes en eux-mêmes dans toute leur complexité formelle. J'accepte la critique, bien sûr. Mais la question est de savoir si cette complexité formelle aurait également été incomprise par les enseignants et si sa traduction pratique n'aurait pas conduit, dans beaucoup d'occasions, à des conséquences contraires à celles attendues. C'est que dans le monde éducatif, durant les dernières décennies, il s'est produit une substitution du discours d'autorité construit sur l'expérience enseignante par un discours élaboré à partir d'une pédagogie théorique généralement éloigné des classes et étroitement -et exclusivement- liée au champ académique. Il faudrait étudier, dans chaque contexte national, comment ce processus s'est développé et quelles en ont été les conséquences dans la formation du professorat et surtout sur ses orientations enseignantes. Mais, quoiqu'il en soit, ce déplacement de l'autorité, selon mon expérience, a fait que les défis pratiques ne trouvent que des réponses idéologiquement formelles -et généralement inutiles-, qui sont incapables de transiger sur la réalité quotidienne, fondamentalement par méconnaissance.

Si le débat éducatif explose habituellement à ce premier niveau de rhétorique psychopédagogique, sur le deuxième plan, le moraliste, il reste muet. La production très extensive de discours au sujet de la supposée crise des valeurs, une hypothétique cause et conséquence -nous ne le savons toujours pas- de tous les maux qui affectent l'éducation, a fini par se solidifier tellement, qu'en faire la critique se convertit en une mission impossible, condamnée au fracàs. La tentation moraliste concernant l'éducation, non pas sur le plan académique, mais plutôt pour l'opinion publique, ajoute à l'idée de la « crise des valeurs » celle de la crise de la « culture de l'effort », en mettant en évidence tous les déterminants structurels d'un fracàs scolaire et, plus généralement,

éducatif, qui comme nous l'avons vu, est surtout le résultat des propres contradictions du modèle de société.

Gregorio Luri, dans *L'école contre le monde* (2008) cite un texte sumérien, écrit en caractères cunéiformes de 3700 ans d'ancienneté, qui raconte un petit fragment d'une longue dispute entre un père et un fils et dont je ne peux éviter la tentation de transcrire :

-D'où viens-tu ?

-De nulle part

-arrête tes histoires, va tout de suite à l'école te présenter devant ton maître. J'espère que tu as avec toi tes devoirs bien faits et qu'il n'y aura aucune plainte à propos de ton comportement. Après l'école rentre directement à la maison sans t'attarder dans les rues. M'as-tu compris ?

-Oui, bien sûr que je t'ai compris. Si tu veux je te le répète.

-Donc tu peux déjà me le répéter.

-Qu'est-ce que tu crois ? Que je ne peux pas te le répéter ?

-Eh bien, allez, commence !

-Je le ferai quand je voudrai.

-Allons donc !

Je ne peux non plus éviter de citer cet autre fragment d'un texte chinois du *Nei Ching*, une collection de textes de la dynastie Chou (1030 al 221 avant J.C.) écrits sur d'étranges petites canes de bambou, qui rassemble les réflexions du sage Ch'i Po (Guido Majno, 1991):

(...) avant nous vivions sans préoccupations selon les règles de la tempérance dans la façon de manger et de boire, ils allaient dormir et ils se levaient tôt. Pas comme maintenant. Maintenant les gens (jeunes) boivent, et ils ont adopté des manières de vivre très négligées.

(...) Ils se préoccupent uniquement de s'amuser : ils vont se coucher tard et ils se lèvent à n'importe quelle heure. Il est clair qu'ainsi nous ne pouvons vivre que la moitié des cent ans que vivaient ceux d'avant. Nous sommes entrain de dégénérer ! Et voyez encore cette phrase attribuée à Hippocrate (approximativement 370 avant J.C.) : « Les jeunes d'aujourd'hui semblent n'avoir aucun respect pour le passé ni aucune espérance dans l'avenir ».

Vivons-nous dans une crise de la “culture de l’effort” qui se traînerait depuis plus de mille ans avant Jésus Christ ? Sommes-nous soumis à la même « crise de valeur » vécue au temps d’Hippocrate ? Ma réponse est, radicalement, non. Le discours moraliste explique seulement la crise personnelle de l’éducateur. La crise des valeurs justifie la conscience de fracàs, ou celle de l’impuissance, du maître et des parents. De même, ce n’est pas l’effort en lui-même qui est en crise, mais cette perception se produit plutôt par le fait qu’il est dirigé vers d’autres objectifs qui ne sont plus ceux qui étaient signalés par les parents ou les enseignants.

Donc la dérive moraliste et la dérive idéologique des débats éducatifs sont l’expression de la crise de valeur de l’éducation et non pas une explication de ses causes. En effet, le malaise éducatif s’exprime en termes moraux ou politiques, mais il serait simpliste de croire que la crise des valeurs est la principale cause de la confusion. De toute façon, lorsque le symptôme est confondu avec la cause de la maladie, quelque soit le remède qui est mis en action, soit il devient inutile, soit il accentue le problème au lieu de le résoudre. En ce sens, il ne serait pas étrange que le monde de l’éducation, après être tombé dans la tentation de l’endoctrinement comme principale thérapie contre le malaise, c’est-à-dire, en cherchant une solution dans ce que nous appelons « l’éducation par les valeurs », qui était supposée le sortir de la confusion, ait admis que le soi-disant remède n’a fait qu’accentuer l’insatisfaction.

La raison à tout cela est que la prétention d’éduquer, avec des valeurs en marge des styles de vie dans lesquels ils doivent être vécus est vaine. Au contraire, l’unique possibilité d’une éducation efficace avec des soi-disant valeurs -moi, je préfère parler de « vertus »-, est précisément son action pratique sur les styles de vie. Il est important d’observer la différence entre valeur et vertu : la première est habituellement l’expression rhétorique d’une vertu pratique. Et le processus créatif, lorsqu’il se situe précisément dans le cadre familial -mais aussi scolaire-, est peu propice à la réflexion experte. C’est pour cela que le processus éducatif peut aller de la vertu à la valeur, du style de vie à la conception du monde, de la routine pratique au principe abstrait, mais pas dans l’autre sens. Donc, la vertu qui est apprise comme un style de vie, peut finir par être rationalisée sur un plan plus abstrait comme « valeur ». Mais la valeur qui se défend en marge d’un style de vie pratique, devient, d’un point de vue éducatif, sans importance.

Je ne mets pas en doute que la volonté critique de transformation d'un style de vie a besoin de la référence aux "valeurs" préalablement abstraites. Mais l'éducation ne se fait pas en invoquant ces valeurs, mais plutôt en transformant -de la part des éducateurs- les styles de vie pour que les vertus qu'ils impliquent soient léguées aux instruits. Et peu importe que nous parlions de parents, d'enseignants, de politiques, de chefs d'entreprise, de leaders religieux ou de journalistes, tous des éducateurs dans leurs postes respectifs. D'un côté, il ne faut pas oublier que les styles de vie continueront à changer tout au long du temps, ainsi que les valeurs impliquées. Et l'éducation ne peut pas prétendre endoctriner en utilisant un regroupement de valeurs enfermées en elles-mêmes, faisant inutilement appel à des principes intouchables et inchangeables, mais elle doit plutôt être capable de montrer ce lien étroit entre ce qui est considéré valable, et les conséquences qui en dérivent. C'est-à-dire avec sa vertu. La grande question, par conséquent, c'est comment l'éducation peut mener les individus à se sentir responsables de leur propre destin et choisir volontairement et activement des styles de vie conséquents et cohérents. Le défi, ne pas tomber dans la tentation de vouloir des individus faciles à endoctriner dans la rhétorique et politiquement correct du moment ; qui vivent, simultanément, avec indifférence l'inconsistance de défendre des valeurs rhétoriques avec lesquels leur style de vie n'est pas systématiquement à la hauteur.

### **7. Organisation contre endoctrinement**

Dans cet écrit, j'ai déjà indiqué ce que je considère comme les principaux accords structurels et culturels de cette crise. Mais je voudrais maintenant terminer avec quelques voies d'intervention qui se situent sur un plan pratique, organisateur. C'est-à-dire, je voudrais faire une défense pratique de l'éducation. Quelques voies modestes pour repasser, par la voie des faits, même si ce n'est que partiellement et modestement, vers la valeur de l'éducation. La première c'est d'observer qu'une bonne partie de la faiblesse des institutions éducatives classiques, famille et école, est organisatrice. Dans le cas de l'organisation familiale il y a, premièrement, un grave problème de désorganisation temporaire. Puis, il dérive de cette désorganisation une absence de bonnes routines éducatives qui, au bout du compte, sont celles qui instruisent. En ce qui concerne l'école, je signalerais une structure organisatrice -

horaires, cours, vacances... - énormément rigide, avec très peu de changements de fond en cinquante ans. Finalement, il y a un grave problème de communication entre l'école et son entourage, un fait qui facilite les confusions et produit beaucoup de conflits qui seraient parfaitement évitables, ces aspects nous serviront à illustrer le paragraphe suivant.

En ce qui concerne l'organisation familiale de l'éducation, je pense que des services d'orientation et de conseil devraient être généralisés, mais organisés indépendamment de l'école. Leur objectif ne doit pas se limiter à adapter le fonctionnement familial aux intérêts scolaires, mais à trouver un fonctionnement autonome pour que la structure domestique puisse s'occuper, selon ses circonstances, des responsabilités éducatives. La tendance à offrir chaque fois plus de services aux familles pour les libérer de leurs responsabilités, ne paraît pas être la plus appropriée, sauf dans quelques situations exceptionnelles. Il s'agit au contraire de rendre possible des formules d'assouplissement d'horaires de travail pour les adapter aux compromis familiaux. Pour sa part, la consultation éducative domestique doit être strictement séparée de la fonction enseignante, pour éviter précisément des confusions entre les divers plans institutionnels et éviter tout sentiment d'interférence dans les espaces respectifs. L'établissement de routines éducatives adaptées au cadre domestique est le premier pas vers une disposition appropriée aux autres domaines éducatifs. La garantie d'un temps de repos adéquat, une alimentation équilibrée, une éducation émotionnelle mature, l'adaptation du temps destiné aux TIC dans la vie domestique et de ses utilisations ou des règles de respect claires dans les relations interpersonnelles, constituent un point de départ éducatif à partir duquel seront édifiés le reste des expériences.

### **8. Bonne éducation, bonne communication**

Dans la même tendance de recherche de stratégies qui favorisent un meilleur repositionnement de l'institution éducative par rapport à l'ensemble de la société, je crois qu'il est indispensable et urgent de réviser les logiques communicatives entre les divers agents impliqués. Mon soupçon est que les changements structurels dont nous avons amplement parlé n'ont pas été accompagnés des changements des formes de communication institutionnelle scolaire nécessaires qui peuvent leur faire face. Les causes de la crise communicative scolaire je crois qu'il faut les chercher dans la confusion des

espoirs déjà mentionnée, mais aussi dans la faiblesse de l'organisation scolaire, généralement à cause de ressources humaines et matérielles très limitées, et dans le manque d'une culture de gestion avancée et sensible aux nouveaux besoins communicatifs. Il faut probablement aussi y ajouter l'existence des résistances idéologiques à la terminologie patronale qu'utilisent généralement les experts en communication, et qui laissent sous-entendre une incompatibilité avec les valeurs éducatives traditionnelles.

Cependant, à mon avis, il devrait être établi dans l'ensemble du système éducatif, mais aussi dans le programme de chaque centre scolaire, des programmes de communication qui régleraient les flux communicatifs internes et externes et qui, éviteraient d'abord des malentendus et ensuite, favoriseraient un changement de position de la part de tous les acteurs - parents, enseignants, élèves et agents externes. Ainsi, chacun serait, avec une précision maximale, ce qui est attendu de lui et ce qu'il peut attendre des autres.

Enfin, l'idée de fond c'est que la nouvelle complexité dans laquelle se développe l'activité éducative, est de plus en plus interdépendante, elle réclame des stratégies de communication plus sophistiquées pour garantir la clarté des messages et la complémentarité des actions concertées. À mon avis, pour donner un exemple, la contestation habituelle des professeurs au sujet du manque de collaboration des parents avec les objectifs scolaires provient du fait que des critères considérés comme établis, ne sont en réalité pas partagés par l'ensemble de la communauté éducative. La même chose arrive avec ce qu'un père croit devoir exiger de son fils au niveau scolaire ou avec ce que le professeur est disposé à lui demander. Je ne suggère pas qu'une bonne éducation puisse résoudre les conflits, mais elle contribuerait de manière décisive à les rendre plus transparents.

### **9. Conclusions : l'éducation en temps que vertu**

Il y a un accord tacite dans l'utilisation du terme « valeur », dans le langage ordinaire, pour l'utiliser au moment de se référer à ce qui est considéré important, qui a une grande transcendance, et qui est un bien important. De toute façon, comme je l'ai déjà mentionné, implicitement, le terme « valeur » nous situe sur un plan de la discussion qui nous oblige à penser à la valeur comme à une adhésion consciente, à un principe qui est considéré insignifiant et, par conséquent, qui

nous exige d'agir en conséquence. De plus, le principal d'obstacle, comme j'ai aussi mentionné, provient du fait que, même s'il est impossible, du point de vue rhétorique, d'assumer la valeur de l'éducation, si les règles du jeu social ne confirment pas son importance pratique, il finit par se produire une dissociation entre une chose et l'autre.

Donc, bien que je sois conscient que cela puisse sembler un simple jeu de mots, ma conclusion est que l'éducation fonctionnera seulement, et réellement comme valeur, quand elle aura été incorporée comme vertu sociale dans la culture, dans les styles de vie de la majorité des citoyens. Je veux dire que l'importance de l'éducation est tellement grande, qu'elle devra cesser d'être associée à des processus spécifiques, et à des institutions spécialisées, scolaires ou familiales, ou à des âges déterminés ou à des objectifs spécifiques. L'éducation, dans une société de la connaissance comme il semble que nous aspirons à l'être, doit devenir un style de vie, une manière de se mettre en rapport avec le monde, un espace qui occupera complètement, un temps qui sera prolongé tout au long de la vie. Il ne sera pas possible de se limiter en dépendant exclusivement d'une attitude consciente, d'une volonté déterminée, ce devra être une disposition de base pour être former comme nous l'avons, en effet, déjà fait pour apprendre à marcher ou encore à parler.

C'est dans ce nouveau cadre, à une époque où « tout instruit », et où tout doit être révisé, du rôle de l'école à celui de l'Université, de la formation dont ont besoin les agents éducateurs, aux limites légitimes dans lesquelles l'administration publique peut agir, de la place que doit occuper une Tradition de savoirs, au cadre d'activité que délimitent les réseaux de communication. Lorsque les principales universités américaines mettront à la disposition de toute la société, et de manière gratuite, les contenus traditionnels de base dont elles étaient les dépositaires, et grâce auxquels elles ont perçu de grandes quantités d'argent -voyez l'expérience de l'Academic Herat-, lorsque ces centres se proposeront d'offrir ouvertement les contenus des revues scientifiques les plus avancées et onéreuses. Conscients que le savoir doit librement circuler, l'essentiel de l'éducation n'étant pas la possession du savoir, mais la capacité à savoir l'utiliser.

Un proverbe chinois dit : « ce qui peut être enseigné, ne vaut pas la peine d'être appris ». Voici un proverbe très adapté aux temps où nous vivons et spécialement cohérent par rapport aux buts de ces grandes universités et le rôle spécifique qu'elles

devront assumer. Ce qui peut librement circuler sur le réseau, n'aura plus besoin d'être répété dans les salles de classe. Très bien. Mais ce qui reste encore à déterminer, c'est quels vont être les travaux du reste des agents éducateurs lorsque, en effet, l'éducation cessera d'être une valeur et deviendra la principale vertu de notre temps.



## 2

# L'Éducation pour le développement

Blanca Heredia

OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) - PISA (« Programme international pour le suivi des acquis des élèves »)

La diffusion de l'éducation est amplement considérée comme un facteur significatif qui promeut le développement économique et le bien-être social. Les effets directs de l'éducation sur la croissance économique se manifestent par des accroissements de la productivité et sur les revenus des personnes instruites. L'expérience indique, cependant, que pour obtenir des résultats satisfaisants, il ne suffit pas de la quantité de ressources investies de la part des gouvernements pour fournir des services éducatifs, mais aussi de la qualité, c'est-à-dire, de ce qui est étudié et avec quelles techniques d'apprentissage.

Jusqu'à présent, les objectifs décidés unanimement par les gouvernements des pays du monde pour atteindre la scolarisation primaire universelle et l'égalité des enfants face à l'éducation, n'ont pas été atteints dans les délais prévus. L'expérience historique des pays actuellement développés suggère que la diffusion de l'éducation ne dépende pas mécaniquement des politiques gouvernementales, mais des changements économiques, sociaux et culturels qui peuvent prendre plusieurs décennies. Dans ce travail, certaines tâches sont révisées, comme celles des actions gouvernementales qui ont donné lieu à des résultats positifs qui augmentent la scolarisation des enfants, surtout dans les pays sous-développés. Cependant, il est aussi conclut que l'objectif admis internationalement d'une éducation pour tous, ainsi que ses effets positifs sur le développement et le bien-être, sont loin d'être accessibles avec les structures économiques et politiques actuelles du monde.

### 1. Développement économique et éducation

Le développement économique et le bien-être social sont des objectifs presque universels, définis par la civilisation contemporaine comme amplement souhaitables. Pour atteindre un stade avancé de développement dans un pays, des taux de

croissance économique sont nécessaires pendant une longue période. C'est-à-dire, seule une croissance du produit supérieure à la croissance de la population peut améliorer les conditions de vie et le bien-être d'une nation. Toutefois, certains pays sont arrivés à des stades avancés de développement bien avant d'autres. De même, entre les pays pauvres ou sous-développés, la croissance de certains augmente actuellement à des rythmes annuels très supérieurs à d'autres (par exemple, selon certaines données officielles, la Chine et l'Inde ont eu un rythme de croissance de huit à dix pour-cent par an pendant plus d'une décennie, tandis qu'une grande partie des pays africains sub-sahariens sont en stagnation).

Il existe de nombreuses hypothèses et modèles qui tentent d'expliquer pourquoi la croissance de certains pays est plus élevée que d'autres et, en définitive, pourquoi certains pays atteignent des niveaux de développement économique et de bien-être social avant d'autres et pourquoi beaucoup demeurent dans la pauvreté. Traditionnellement, les économistes néo-classiques et d'autres étudiants avaient considéré que la croissance économique d'un pays dépendait surtout de sa dotation initiale en ressources naturelles (matières premières et sources d'énergie) et de sa capacité de production. Toutefois, depuis les années 60, l'éducation a commencé à être également considérée comme un facteur explicatif de la croissance économique.

Dans les études appelées « économie de l'éducation » et dans les études de la croissance économique, l'éducation a commencé à être incluse comme un « investissement humain ». L'éducation est maintenant considérée comme un des éléments permettant d'expliquer partiellement les résidus des modèles de croissance créés jusqu'alors (Bowman, 1960, Schultz 1961, Denison 1962). Les facteurs clés ne sont plus seulement les ressources naturelles et les machines, mais aussi les capacités des personnes à produire plus et mieux, des biens et des services. Pour cela, la théorie économique a forgé et appliqué le concept de « capital humain », qui peut principalement être mesuré avec le niveau d'instruction des personnes (Becker 1964, Lucas 1998).

L'éducation augmente d'abord les revenus privés de ceux qui la reçoivent. Par conséquent, cette augmentation des revenus individuels comporte une augmentation du niveau économique général du pays, habituellement mesuré par le

Produit Intérieur Brut (PIB) moyen ou par habitant (Benhabib et Spiegel 1994, Tempère 1999, Rehme 2007).

En présentant ce mécanisme - de l'éducation aux revenus individuels et de ceux-ci à la croissance collective moyenne - nous pouvons déjà nous rendre compte qu'une estimation globale de la croissance d'un pays peut impliquer l'existence, le maintien et même les augmentations des inégalités de revenus entre certains groupes dans un même pays - précisément entre les plus instruits et ceux qui n'ont pas accès à l'instruction.

Le changement de priorité à propos du rôle de l'éducation dans les études de la croissance économique reflète un changement qui a eu lieu tout au long du XX siècle. D'abord en Angleterre, durant les premières phases de la révolution industrielle, un peu plus tard en Allemagne et ensuite dans les autres pays, les facteurs fondamentaux du déploiement et de la croissance de l'économie furent l'introduction des machines, l'accès à certaines matières premières et certaines sources d'énergie. En revanche, depuis la moitié du XX siècle, les avancées scientifiques et techniques furent déterminantes pour l'introduction de nouvelles méthodes de production et la création de nouveaux biens et services. Ces dernières décennies, la réussite de la croissance et du développement d'une nation dépend, bien sûr, de son investissement en capital physique, mais aussi de conditions environnementales favorables. Cependant, elle dépend aussi en grande partie de comment est utilisée la connaissance et les outils les plus avancés, ce qui demande un certain niveau d'instruction et d'éducation de la force de travail.

Il existe de nombreux travaux de recherche concernant la relation entre l'économie des pays et la diffusion de l'éducation, ils utilisent très fréquemment divers quantitatifs mesurables, parmi lesquels ils mettent en évidence les dépenses publiques en matière d'enseignement et le nombre moyen d'années de scolarité de la population. Les résultats de ces recherches, les reports et les rapports périodiques des gouvernements et des organisations internationales qui s'en occupent, sont très variés et peu concluants.

Par exemple, une étude sur 29 pays en développement dans les années quatre-vingt indique que la contribution de l'éducation dans l'explication des différences de croissance économique dans divers pays allait de 1 pour-cent au Mexique jusqu'à 23 pour-cent au Ghana (Psacharopoulos 1984). Une autre étude de 128 pays développés et sous-développés indique

qu'une année d'étude supplémentaire d'un homme peut élever sa productivité à 19 pour-cent. Cependant, pour mesurer comment cette augmentation individuelle influe sur la croissance collective, il faut prendre en compte le coût de la scolarité, inclure la construction des écoles et les salaires du personnel enseignant, contrôler si la force de travail disponible a été modifiée par des changements démographiques et examiner les obstacles institutionnels possibles à la projection du travail individuel dans l'économie. En rapport à tout ceci, une année supplémentaire de scolarité de la population masculine âgée de 25 ans implique en moyenne une augmentation du taux de croissance économique annuel d'un pays de 0,44 pour-cent (Barro 2001).

Suite à cette nouvelle importance économique de l'éducation, les gouvernements de la plupart des pays ont modifié les objectifs de leurs politiques publiques pour investir non seulement en capital physique mais aussi en aidant les entreprises privées à réaliser ce type d'investissement, et à investir aussi en capital humain. Pour qu'une économie puisse s'intégrer dans les marchés globaux et puisse concurrencer avec la production de biens et de services, il est nécessaire que les taux d'innovation et de production augmentent, que les méthodes de production s'améliorent et que soit facilité l'introduction de nouvelles technologies. Pour cela, il faut que la population du pays soit éduquée et possède les outils cognitifs et les compétences basiques pour solutionner des problèmes dans le travail, mais aussi pour innover. Le XXI siècle est encore plus que l'antérieur, celui de l'acquisition de la connaissance.

La relation entre le développement économique et la diffusion de l'éducation est complexe. Un processus de développement dans lequel l'investissement augmente et il existe un bon système de prise de décision en matière de politiques publiques, implique un contexte favorable et des institutions publiques efficaces, et peut générer une ample diffusion de l'éducation et de l'instruction dans un pays. De même, l'ouverture d'un pays, que se soit par des échanges économiques avec d'autres pays, au point de vue culturel, mais aussi par la qualité de son système politique, de ses dirigeants et de ses administrations, facilite la diffusion de l'éducation et de l'instruction. En résumé, il y a beaucoup d'évaluations empiriques qui démontrent une corrélation positive entre les niveaux d'éducation et d'instruction de la population d'un pays et les niveaux de développement économique et de bien-être

social. Cependant, il n'y a pas d'études concluantes au sujet de la priorité de chacun de ces aspects dans la dynamique globale, c'est-à-dire, dans les relations de cause-effet entre les différentes variantes mentionnées.

## **2. Les effets diffus de l'éducation**

Il y a plusieurs aspects très importants de la relation entre l'éducation et la croissance économique qui ne sont pas recueillis dans les études qui se basent sur la mesure quantitative des dépenses publiques, les années de scolarité de la population et les taxes annuelles de croissance du produit intérieur brut d'un pays. Parmi lesquels voici les suivants seront révisés à continuation :

- D'abord, l'importance de l'éducation et de l'instruction ne se base pas seulement sur sa quantité, mais sur sa qualité, c'est-à-dire, sur ce qui est étudié, les techniques d'apprentissage utilisées et les résultats que les étudiants obtiennent.
- Deuxièmement, bien que les effets de l'éducation et de l'instruction sur la croissance puissent être directs, bien que la qualification technique et professionnelle que l'éducation et la formation fournissent des augmentations conséquentes sur la productivité et les revenus des personnes instruites, ils peuvent aussi être indirects, puisque l'éducation modifie d'autres comportements et structures sociales qui peuvent, à leur tour, influencer la dynamique de croissance.
- Finalement, tandis que certaines conséquences de la diffusion de l'éducation peuvent être mesurables quantitativement avec les données et les opérations disponibles, d'autres le sont plus difficilement.

## **3. Quantité contre qualité de l'éducation**

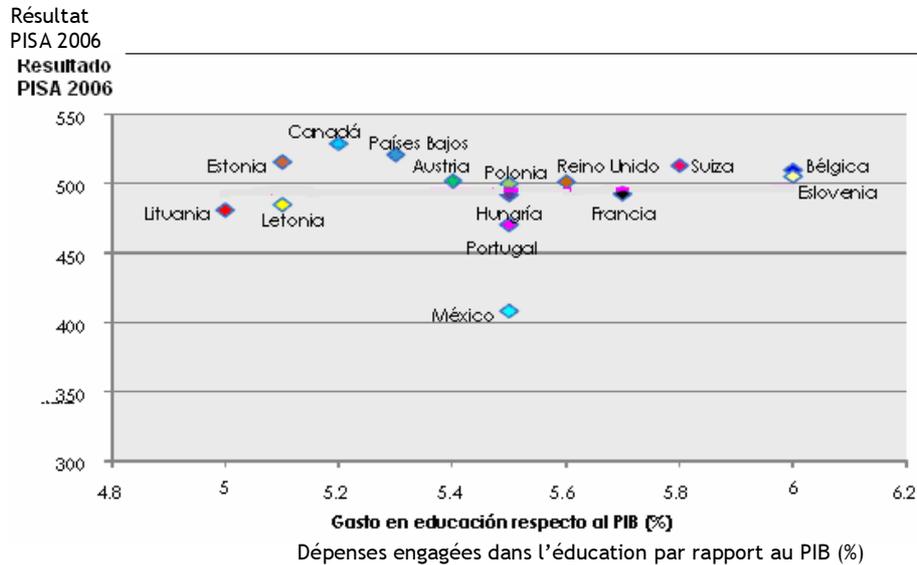
Commençons par le premier point. Comme nous l'avons dit, l'investissement dans l'éducation se mesure généralement comme un pourcentage du PIB par rapport aux dépenses publiques consacrées à l'éducation. De même, la diffusion de l'instruction se mesure généralement par rapport à la moyenne des années de scolarité de la population adulte d'un pays. Mais bien que l'existence des écoles et des enseignants et la simple scolarisation en elle-même puissent influencer sur la manière dont une personne fait face au monde, la qualité des connaissances que les étudiants acquièrent peut avoir plus

d'importance. Pour synthétiser : « Prendre la scolarisation comme un indicateur de l'éducation est délicat, puisqu'il ne garantit pas que la qualité des apprentissages obtenus, soit suffisamment bonne comme pour avoir un impact réel dans le développement des capacités et des habilités des personnes » (Hanushek 2005).

Cette idée est présente dans la littérature depuis de nombreuses années (Solmon 1975, Wachtel 1975, Rizzuto 1980). De fait, la qualité de l'éducation pourrait expliquer la fissure qui continue à exister entre les pays développés et les pays sous-développés, puisque, bien que dans ces derniers le nombre d'années que les enfants passent à l'école ait augmenté, cette augmentation n'a pas eu un grand impact dans la croissance de l'économie. L'opérationnalisation des données en rapport avec la qualité de l'éducation a été facilitée surtout par les rapports du « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). Le nombre de pays examinés a augmenté, de 43 durant l'année 2000 à 62 en 2009. Chaque exercice évalue des étudiants d'âgés de quinze ans (avec des échantillons entre 4.500 et 10.000 étudiants dans chaque pays), et plus particulièrement les résultats de l'apprentissage de la lecture, des mathématiques et des sciences. Il y a aussi des données comparatives entre une quarantaine de pays dans les rapports TIMSS (étude des tendances internationales en mathématiques et en sciences) de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA).

Ces études permettent d'observer que les dépenses investies dans l'éducation ne sont pas étroitement liés à la sa qualité, selon l'évaluation de PISA, comme indiqué dans le Graphique 1. Les pays où les deux variables sont fortement obliques comme le Canada, par exemple, qui malgré un niveau de dépenses relativement faible parmi les pays développés, obtient la ponctuation maximale du PISA pour la qualité de l'éducation. Par contre, d'autres comme le Portugal et le Mexique, ont des niveaux de dépenses publiques relativement supérieures en matière d'éducation dans le pourcentage du PIB, ils obtiennent des résultats parmi les plus faibles au niveau de la qualité entre les pays évalués par le PISA.

Graphique 1. Dépenses engagées dans l'éducation et qualité de l'éducation



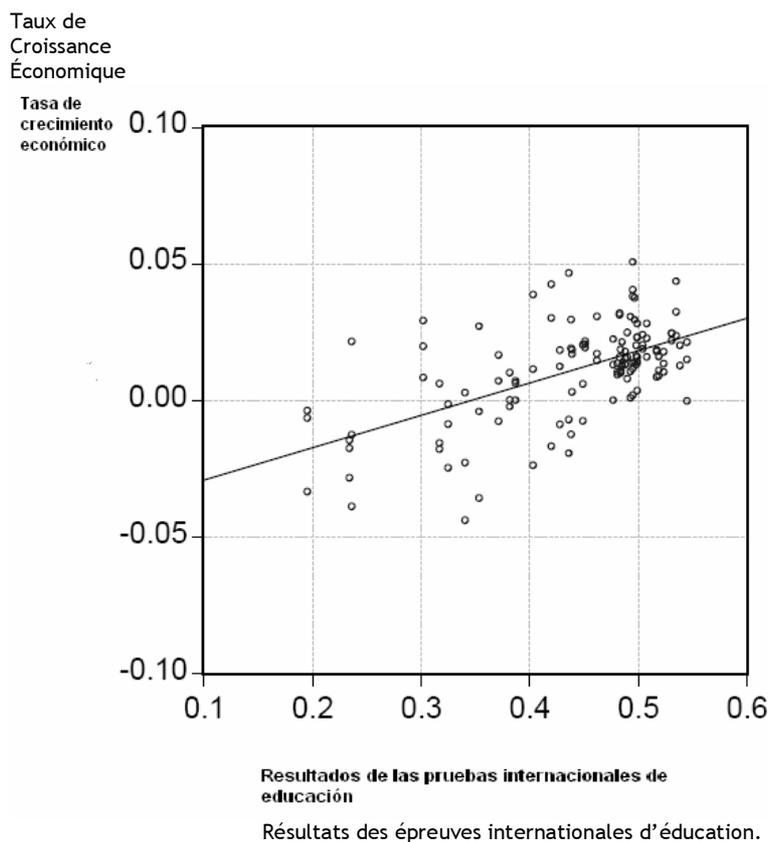
L'intérêt de la question réside dans la qualité de l'éducation qui est plus clairement reliée avec les revenus personnels et avec la croissance économique que le sont les dépenses publiques dans les écoles ou le nombre d'années de scolarité -pour poursuivre ainsi avec les cas mentionnés, l'éducation au Canada favorise plus qu'au Mexique la croissance économique. Certaines études ont démontré que plus les résultats obtenus par les étudiants sont élevés, dans leurs évaluations éducatives du PISA et du TIMSS, plus ils ont de probabilités d'obtenir un salaire plus élevé. Concrètement, une déviation standard au-dessus de la moyenne dans les performances des essais normalisés de mathématiques indique 12 pour-cent de plus de revenus annuels. Ce pourcentage d'augmentation du salaire tend à être plus élevé dans les pays en développement que dans les pays développés (Mulligan 1999, Lazear 2003).

Comme nous l'avons mentionné, l'influence de l'éducation sur la croissance économique collective implique des relations plus complexes que son impact sur les revenus

individuels. Cependant la qualité de l'éducation semble avoir un plus grand impact sur la croissance économique que les années de scolarité. Dans une étude les différences internationales des connaissances en mathématiques et en sciences ont été comparées et il s'est avéré qu'une déviation standard de différence dans ces habilités entre pays est traduite par une différence de 1 pour-cent du taux de croissance annuelle du PIB par habitant (Hanushek et Kimko 2000). Dans une autre étude, l'évaluation du PISA en sciences et les années de scolarité ont été comparées, séparément, avec la croissance économique de chaque pays et il s'est avéré que la première est beaucoup plus significative que les deuxièmes. Tout comme dans l'étude précédemment citée, un accroissement de l'écart type des résultats en sciences des hommes étudiants entraîne une augmentation de 1 pour-cent du taux de croissance. Cependant un écart type des années de scolarité augmente seulement le taux de croissance de 0.2 pour-cent (Barro 2001).

Les études disponibles indiquent également que les résultats des étudiants en mathématiques sont positivement reliés, d'une manière statistiquement significative, aux taux de croissance économique, cependant, ils le sont moins que les résultats en sciences. Regrettablement, les données sur l'apprentissage des étudiants en lecture sont insuffisantes dans plusieurs pays pour en extraire des corrélations significatives sur cet aspect. La moyenne des trois secteurs évalués (lecture, mathématiques et sciences) indique, dans l'ensemble, une corrélation positive avec les taux de croissance économique, comme il peut être observé dans le Graphique 2.

## Graphique 2. Qualité de l'éducation et croissance économique



### **4. Conséquences directes et indirectes de l'éducation**

Les effets directs de la quantité et la qualité de l'éducation sur la croissance économique sont surtout dus à l'augmentation de la productivité des personnes instruites, comme nous l'avons déjà suggéré. Concrètement, dans l'agriculture, l'instruction et l'éducation de base des agriculteurs facilitent l'utilisation des technologies modernes. Dans l'industrie, les employés ont besoin d'une certaine capacité d'adaptation au changement technologique. Y compris les travailleurs « non-qualifiés » dans une usine moderne ont besoin de l'alphabétisation, de la numérisation et de la discipline qui peuvent être acquises à l'école primaire et au collège. Dans le secteur des services, la capacité à obtenir et manier l'information et les connaissances est cruciale, ainsi qu'un esprit ouvert aux changements et aux nouveautés, lesquelles dépendent sans aucun doute de l'éducation. En général, les investissements des entreprises en capital physique résultent beaucoup plus productifs et efficaces

s'ils sont accompagnées par une grande disponibilité de capital humain.

Cependant, en plus de ces effets directs, les effets indirects de l'éducation sur l'économie et le bien-être des sociétés peuvent être encore plus importants. Une première piste sur tout cela nous est donnée par certaines études qui indiquent que la scolarisation des femmes n'a pas le même impact à court terme sur la croissance économique que celle des hommes (Barro et Sala 1995). Cela est dû au fait que dans beaucoup de pays sous-développés, il existe des politiques de réclusion et de discrimination des femmes qui empêchent l'utilisation des capacités des femmes instruites sur le marché de travail formel.

Toutefois, ces mêmes études montrent un important effet de l'éducation des femmes sur la structure familiale, qui à son tour a un impact très clair à moyen et long terme sur la croissance économique. D'abord, les femmes instruites tendent à réduire leur fertilité par l'utilisation de contraceptifs, l'ajournement de l'âge de la grossesse et la réduction du nombre d'enfants, parallèlement la diffusion de l'éducation réduit les taux de mortalité infantile (comme cela a déjà été vu, par exemple, dans les études de Cochrane 1979 et de Cochrane, Leslie et O' Hara 1980).

Ces changements sont plus remarquables dans les pays sous-développés. Dans plusieurs études de 14 pays africains il a été observé qu'avec l'accès des femmes à l'école primaire et surtout secondaire, la fertilité a été réduite. Parmi ces pays, le Botswana, le Kenya et Zimbabwe avaient les niveaux de scolarité féminine les plus élevés et les taux de mortalité infantile plus faibles. (Behraman et Wolfe 1987, Birdsall 1995)

Tous ces changements réduisent très significativement le temps consacré par les femmes aux soins et à l'attention des enfants, et particulièrement celui consacré par les mères aux filles, ce qui libère une énorme force de travail productif féminin. L'éducation des femmes promeut leur participation sur le marché du travail. Collectivement, l'effet sur la croissance du PIB par habitant est double : d'une part, il augmente la production étant donné le travail des femmes (le numérateur) ; d'autre part, diminue la croissance de la population (le dénominateur).

En même temps, les mères instruites tendent à améliorer les conditions de santé à la maison, à augmenter la qualité de l'alimentation de la famille, à réduire le tabagisme et à introduire des habitudes de consommation plus saines. De

même, dans les familles où les mères sont instruites, les activités et les enseignements qui sont donnés aux enfants avant leur entrée à l'école deviennent plus importants ainsi que le développement dès un âge précoce des habilités qui amélioreront leur rendement postérieur (Slowsky 1982). Tout cela réduit les coûts sanitaires et indirectement facilite aussi l'amélioration de la productivité.

### **5. Effets non mesurables**

La mesure quantitative des effets de l'éducation sur le développement économique et le bien-être social souffre de certains manques étant donné la difficulté d'inclure certains phénomènes significatifs dans les données et les relations statistiques habituelles. En général, les multiples dimensions du bien-être social ne peuvent pas être évaluées par la comptabilité nationale si celle-ci se centre uniquement sur les revenus économiques. Mais même en ce qui concerne les variables quantitatives habituelles, il y a des phénomènes occultes qui peuvent déformer la vision des conséquences de la scolarité.

Concrètement, la mesure des effets de l'éducation est très précaire en ce qui concerne les recettes individuelles. Dans beaucoup d'études on prend généralement comme indices les salaires des personnes de différents niveaux de scolarité. Mais dans les pays en développement, la plus grande partie de la population ne perçoit pas de salaires formels, mais vit du produit de l'agriculture ou de secteurs informels de l'économie. Quelques études partielles indiquent une relation positive entre l'éducation des agriculteurs et la productivité dans l'agriculture. Ainsi, on affirme que la productivité d'un agriculteur augmente de 8.7 pour-cent quand il a complété les quatre années de scolarisation primaire (Jamison et Lau 1982). En Thaïlande, la probabilité qu'un agriculteur adopte une technologie qui utilise des moyens de production chimiques est 60 pour-cent plus élevée lorsqu'il a accompli quatre années d'étude (Birdsall 1993). Au Népal, le fait d'avoir complété les sept premières années d'étude augmente la productivité de la culture du blé de 25 pour-cent et du riz de 13 pour-cent (Jamison et Moock 1994). Toutefois, ces preuves n'ont pas été intégrées dans les modèles économiques généraux, lesquels évaluent généralement l'impact de l'éducation sur les salaires urbains, c'est pourquoi son importance est sous-estimée dans les zones rurales.

Un autre des aspects qui est habituellement ignoré est l'impact indirect de l'éducation sur la prolongation de la vie productive des personnes. En réalité, l'interaction entre les divers processus est difficile à établir : d'une part, la croissance économique, en améliorant les conditions d'hygiène et sanitaires, rallonge la vie des personnes ; d'autre part, la diffusion de l'éducation est à la fois une cause et un effet de croissance économique ; et finalement, l'extension de la vie active peut être facilitée par le développement et par l'éducation et à son tour contribuer à augmenter la production d'un pays. Croissance, éducation, prolongement de la vie et productivité sont, donc liés bien que les mesures à court terme ne tiennent généralement pas compte des changements, à long terme, du nombre de population active.

Les aspects que nous avons mentionnés -bien-être non économique, revenus agricoles, extension de la vie- augmenteraient les évaluations des effets positifs de l'éducation. Cependant, l'éducation peut favoriser l'émigration des pays pauvres et de cette manière avoir un impact négatif sur leur capacité productive. Certainement, chaque pays a un contexte différent et la décision d'émigrer ne dépend pas seulement du degré de scolarisation des personnes. Mais l'éducation fournit davantage d'informations sur l'existence d'autres modes de vie et sur la possibilité de les atteindre, laquelle peut inciter les personnes instruites à émigrer en recherche de meilleures opportunités (Schwartz 1971). Dans la mesure où les personnes qui ont une meilleure éducation tendent à émigrer, y compris les dépenses publiques en matière d'éducation peuvent avoir une relation négative avec la croissance économique, comme il se produit sûrement dans certains pays où les émigrations sont massives. De fait, il peut y avoir un transfert de ressources depuis les pays pauvres vers les pays riches, puisque ceux-ci sont les bénéficiaires des effets économiques et culturels de l'investissement de ceux-là dans l'éducation de leurs sujets les plus éveillés et ambitieux.

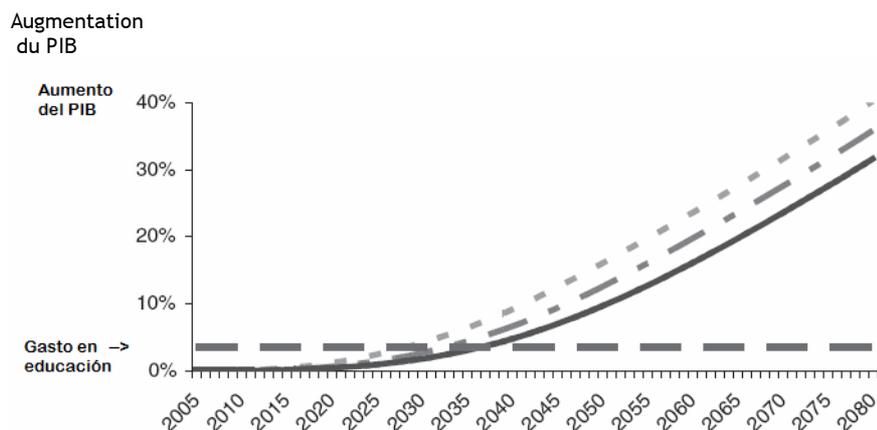
Le plus grand problème de la mesure des effets économiques et sociaux de la diffusion de l'éducation, c'est qu'ils ne peuvent être observés en majorité qu'à long terme. Si les processus de développement économique des pays les plus avancés sont analysés rétrospectivement, spécialement en Europe occidentale, aux États-Unis et au Japon, il est possible de se rendre compte que la diffusion de l'éducation fut un processus historique de très longue durée. Les changements dans ces pays ont eu lieu vers fin du XIX siècle et débuts du XX

siècle, quand ils se trouvaient à des niveaux de scolarisation étaient comparables aux niveaux actuels des pays pauvres. Dans les pays actuellement développés, l'avancée de 10 à 90 pour-cent d'alphabétisation de la population a requis en moyenne une cinquantaine années, tandis que l'expansion de l'école primaire à 90 pour-cent de la population a demandé une centaine années (Meyer et al. 1992).

En comparaison avec ces pays, la préoccupation pour la diffusion de l'éducation et l'attention portée à ses conséquences économiques dans les pays sous-développés ou en voie de développement sont encore trop récentes pour arriver à des conclusions satisfaisantes. Durant les quarante dernières années, il y a eu de nombreuses campagnes menées par des organisations internationales et des changements dans les politiques des gouvernements de beaucoup de pays sous-développés en faveur d'une augmentation des investissements dans l'éducation. Dans la plus grande partie des pays d'Europe orientale, d'Asie centrale et orientale, d'Amérique latine, l'augmentation relative aux dépenses publiques et à la scolarisation des enfants et des jeunes a été très significative, avec une moyenne de 9 à 10 années de scolarisation par personne -un niveau qui est considérable et devrait avoir un impact économique visible. En Afrique du Nord, en Orient, au Moyen Orient et en Asie du Sud les changements sont également notables, mais ces mêmes niveaux de scolarisation n'ont pas été atteints. L'Afrique subsaharienne, pour finir, est encore très en retard sur ces aspects. Cependant, d'une manière générale, l'impact de l'investissement dans l'éducation sur la croissance a été très limité.

Dans une étude très récente, Hanushek (2009) indique que l'implantation d'un programme d'amélioration de la qualité éducative qui commencerait à être appliqué, par exemple, en 2005, et réussirait à améliorer modérément les capacités acquises par les étudiants, n'aurait des effets positifs que vers 2040. Il est possible d'évaluer que des dépenses élevées et soutenues dans l'éducation seront couvertes par les dividendes investis dans l'éducation seulement au bout de trente ans, comme le suggère le Graphique 3. Au delà de cette période, les bénéfices économiques des dépenses éducatives seraient plus clairs et croissants. Cependant les programmes gouvernementaux d'une durée de seulement dix ou vingt ans peuvent engendrer des résultats insuffisants.

Graphique 3. Effets à long terme des investissements dans l'éducation



Dépenses investies dans l'éducation

Pour cela, une évaluation globale des effets sur le développement économique des nouvelles politiques et des investissements éducatifs adoptés ces dernières décennies peut provoquer une certaine déception. Ce qui est certain, c'est que dans de nombreux pays sous-développés les changements quantitatifs ont été de grande magnitude, autant au niveau des dépenses publiques que des années de scolarisation. Cependant les différences économiques et sociales entre ces pays et les pays les plus développés du monde, qui continuent à avancer dans leurs processus de croissance et d'innovation, sont, non seulement, très grandes, mais, elles ont jusqu'à présent tendance à augmenter.

## **6. L'action gouvernementale et internationale**

Durant beaucoup d'années, une série de réunions intergouvernementales ont promis que la scolarisation primaire universelle serait atteinte dans les pays sous-développés au bout d'un certain temps. Une des premières réunions internationales de ce type a eu lieu à Genève en 1951, elle fut suivie par une réunion de ministres de l'éducation et de responsables de la planification économique parrainée par UNESCO à Santiago en 1962, les réunions de Stratégie International de Développement parrainées par les Nations Unies pour la Deuxième et la Troisième Décades, à New York en 1970 et 1980, respectivement, et plus récemment, le Sommet du Millénaire, aussi à New York en 2000. Durant cette période,

l'UNESCO a aussi organisé une série de réunions de ministres, pour le développement de l'éducation en Asie, en Afrique, dans les pays arabes et en Amérique latine, lesquelles avec de nombreuses autres rencontres, ont données lieu au « plan Karachi », au « plan Addis Abeba », au « plan Santiago », à la « déclaration de Jomtien », à la « déclaration de Delhi », à la « déclaration de Dakar » ( selon les villes où les rencontres ont eu lieu) et, plus récemment, la « Déclaration du Millénaire ».

Lors de toutes ces réunions, les gouvernements se sont engagés à atteindre les objectifs d'une scolarisation complète et de l'égalité des genres face à l'éducation dans un délai déterminé de dix à vingt ans. Concrètement, la plus grande réunion des chefs d'États qui n'ait jamais eu lieu, à New York en 2000, a décidé à l'unanimité que parmi les Objectifs de Développement du Millénaire il sera inclus que « vers l'année 2015... nous nous assurerons que... les enfants de n'importe quel endroit du monde, les filles comme les garçons, soient capables de compléter un programme complet de scolarisation primaire et que les filles et les garçons aient un accès équitable à tous les niveaux de l'éducation »

En général, les compromis des gouvernements se sont concrétisés par des sommes de dépenses publiques, en rapport aux calculs actuels. Pour les Objectifs du Millénaire, il a été estimé qu'il faudrait augmenter de quelques 9 milliards de dollars les dépenses annuelles investies dans l'éducation dans le monde (Delamonica et al 2001). A plusieurs reprises, l'accent a été mis sur le désarmement des États, qui permettrait de libérer des ressources pour l'éducation, et qui pourrait être inclus parmi les « performances pour la paix ». Comme nous l'avons déjà signalé, les dépenses gouvernementales pour l'éducation ont très notablement augmenté durant ces dernières décennies. Avec les données disponibles, la moyenne des dépenses investies dans l'éducation en pourcentage du PIB en 2006 est, pour les 41 pays les plus développés de 5 pour-cent, alors qu'il est de 4,3 pour-cent pour les autres 158 pays.

Il convient de signaler que les proportions sont très similaires aux dépenses militaires, réduites d'un tiers au niveau mondial par rapport à la somme à laquelle elles étaient arrivées vers la fin des années quatre-vingt, au sommet de la guerre froide. C'est pourquoi il ne semble pas qu'un plus important transfère entre ces secteurs puisse être décisif (actuellement les dépenses militaires sont de 2,7 pour-cent du

PIB dans les 41 pays les plus développés et de 2,4 pour-cent dans le reste).

La succession de réunions et de déclarations présentées ci-dessus, indique que les objectifs mentionnés dans chacune d'elles n'ont pas été atteints. Actuellement il convient de calculer qu'il y a toujours 100 millions d'enfants sans école dans le monde. En vue de la disparité entre les objectifs formulés et les résultats obtenus, il est clair que les gouvernements peuvent faire toute une série de choses pour favoriser la diffusion de l'éducation, mais instaurer la scolarisation universelle de façon effective, ne paraît pas être à porté de leurs mains.

Parmi les politiques les plus efficaces qu'un gouvernement puisse mettre en œuvre, il convient d'indiquer les suivantes.

Tout d'abord, les gouvernements peuvent réduire les coûts privés de l'investissement des parents dans l'éducation. Ceci peut être atteint en réduisant la distance avec l'école dans les zones rurales, mais aussi avec la réduction des dépenses d'inscription, du matériel scolaire et d'entretien, et en incluant la distribution de nourriture dans les écoles.

Ensuite, il convient d'améliorer la formation des professeurs. Parmi les objectifs de base, il faut s'assurer que les professeurs connaissent et utilisent des méthodes pédagogiques adéquates, orientés vers l'enseignement de l'apprentissage, l'usage de l'anglais comme langue véhiculaire, l'usage de livres de texte, de moyens informatiques et audiovisuels appropriés et l'affectation de tâche que les étudiants font à la maison. Il a été suggéré qu'il serait convenable d'encourager la formation des professeurs dans les pays développés pour qu'ils exercent dans les pays pauvres. Mais il faut tenir en compte que dans beaucoup de pays pauvres, le premier objectif de base en ce qui concerne les professeurs, comme supprimer l'absentéisme professionnel. Les syndicats des professeurs sont habituellement les interlocuteurs obligatoires pour l'introduction et le soutien de ces mesures, mais ils ne sont pas toujours coopératifs et ils deviennent même quelques fois un obstacle face à l'innovation et au contrôle des performances scolaire.

Finalement, les gouvernements peuvent aussi réaliser des transferts d'argent aux parents, à condition qu'il y est une assistance régulière et une performance effective des enfants à l'école. Ce type de programmes est devenu fameux depuis l'expérience pilote du PROGRESA (aussi connu sous le

nom de « Oportunidades ») au Mexique et qui a été imité avec succès dans des pays comme la Colombie, l'Éthiopie et l'Inde. La distribution gouvernementale de bons pouvant être dépensés dans l'école, que les parents choisissent, ainsi que d'autres mesures qui promeuvent la concurrence entre les écoles publiques et privées ont obtenu des résultats bien documentés dans des pays comme la Colombie, l'Éthiopie et l'Inde. En résumé, comme le dit une étude sur ce thème, les gouvernements peuvent installer une fontaine et en rapprocher les citoyens, mais ils ne peuvent pas les obliger à boire.

Il n'est pas facile d'évaluer les performances de l'aide internationale, c'est-à-dire, les transfères monétaires destinés à l'éducation et engagés par les pays développés en faveur des pays sous-développés. Le problème fondamental est l'absence de contrôle des engagements autant de la part des pays développés que des pays récepteurs, vu qu'il n'existe aucun cadre institutionnel ou démocratique d'obligation redditionnelle au niveau international. D'une part, les gouvernements des pays riches peuvent expliquer l'aide aux votants comme étant conditionnée par les engagements des gouvernements, et dans les pays pauvres avec son utilisation correcte et efficace. Mais les gouvernants savent que l'accomplissement de ces conditions ne pourra être vérifié qu'après une ou plusieurs périodes législatives ou électorales, avec un suivi insuffisant. D'autre part, pour certains gouvernements de pays pauvres, l'aide peut être utilisée pour rémunérer les groupes dirigeants et elle peut absorber d'autres dépenses, en particulier celle de la consommation improductive, mais aussi pour endoctriner la jeunesse avec des mythes de base comme le nationalisme en appui au régime au pouvoir. En fait, une importante partie de l'aide internationale finit dans les mains de dictatures non compromises à une utilisation régulée.

L'aide totale gérée par le Comité d'Assistance au Développement (DAC) de l'OCDE a été presque multipliée par quatre durant les dix dernières années. Environ un tiers du total est destiné à l'éducation (alors qu'un autre tiers est destiné aux aides humanitaires et à la pacification et l'autre à l'amélioration du gouvernement et de la société civile). Ceci signifie qu'en 2007, 7 milliards de dollars ont été destinés à l'aide internationale pour l'éducation. Une étude systématique de l'effectivité de l'aide dans le secteur de l'éducation conclue que dans l'ensemble, elle a eu « un effet positif » sur

l'assistance au développement de la scolarisation à l'école primaire.

« Cependant, même les estimations les plus optimistes montrent avec clarté que quelque soit le réalisme du taux de croissance économique, l'aide ne peut jamais être capable de rapprocher le monde de l'objectif accepté internationalement d'une éducation pour tous. La scolarisation primaire universelle requière une augmentation de l'efficacité des dépenses éducatives autant de la part des donateurs que de la part des gouvernements nationaux. De plus, les conditions politiques et institutionnelles générales des pays récepteurs sont importantes. Dans de mauvaises conditions gouvernementales, l'impact de l'aide sur la scolarisation peut, en fait, devenir négatif. (Michaelowa 2004)

### **7. L'œuf et la poule**

Le caractère peut concluant des études sur les effets des politiques de diffusion de l'éducation dans la croissance économique suggère qu'il est possible que l'alternative du hasard soit importante : du développement vers l'éducation. Pour comprendre cela, il convient d'adopter un point de vue dans lequel le degré de diffusion de l'éducation, tel qu'elle est mesurée, par exemple, par les années de scolarisation, ainsi que l'amélioration de sa qualité, est un résultat qui dépend autant de l'offre que de la demande d'éducation. Jusqu'à présent, il a été prêté beaucoup d'attention à l'offre, c'est-à-dire, aux politiques gouvernementales de dépenses dans les écoles et les professeurs, comme nous l'avons commenté dans la section antérieure. Cependant, l'autre côté de la relation, la demande en matière d'éducation de la part des parents et des familles, est peut être la clef.

Il convient de supposer que les individus et les familles investissent dans l'éducation, comme dans n'importe quel autre bien ou service, uniquement dans la mesure où les bénéfices privés qu'ils peuvent attendre de cet investissement sont supérieurs aux coûts privés de celui-ci. Durant la transition de longue durée d'une société, allant de sous-développée à développée, les bénéfices privés qui peuvent être attendus de l'éducation peuvent se concrétiser avec l'augmentation des salaires et d'autres revenus des personnes éduquées, desquels il faut décompter les bénéfices dérivés du travail infantile typique des sociétés sans éducation, qui disparaissent ainsi, et

les coûts de la scolarisation. Ces bénéfices seront clairement positifs si les familles peuvent espérer qu'il y aura une demande de travail qualifié sur le marché du travail, ce qui compenserait largement les bénéfices du traditionnel travail des enfants de la famille. Cependant, ces expectatives de prospérité du travail dépendent à leur tour de l'existence d'un développement économique suffisant, c'est-à-dire, elles sont en grande partie indépendantes de la décision individuelle d'investir dans l'éducation.

L'expérience accumulée permet de soupçonner que les politiques gouvernementales, même si elles peuvent augmenter l'offre d'écoles et de professeurs, elles sont insuffisantes pour produire une ample demande d'éducation parmi la population lorsque les circonstances ne sont pas favorables. Certains auteurs ont comparés la transition éducative d'une société avec la transition démographique, laquelle, en général, dépend plus des décisions individuelles d'avoir moins d'enfants que des lois et des régulations publiques sur la famille et la natalité. En général, les décisions individuelles sur le nombre de membres de la famille dépendent en grande partie des attentes économiques de ses membres. C'est uniquement un gouvernement totalitaire qui peut prétendre contrôler les comportements familiaux et sexuels de ses sujets jusqu'au point de produire une transition démographique accélérée (comme à essayer de le faire la Chine, par exemple).

Analogiquement, ce ne serait qu'avec des moyens coercitifs semblables, que pourrait réussir une politique éducative orientée de façon à modifier radicalement et en peu de temps les comportements des individus et des familles par rapport à la scolarisation des enfants. Dans le passé dans les pays actuellement développés, l'établissement légal de la scolarisation primaire en tant qu'obligatoire a eu lieu comme une simple annonce d'interventions dont l'accomplissement a pris plusieurs décennies (comme en France et dans d'autres pays européens), alors qu'en pratique la scolarisation quasi-universelle avait été atteinte (comme aux États-Unis), sans que la législation gouvernementale ne soit le facteur décisif du réel changement. La scolarisation universelle a été atteinte dans ces pays où les niveaux de revenus par habitant est légèrement supérieur à ceux des pays les plus pauvres. Il peut être dit quelque chose de semblable à propos des lois sur l'interdiction du travail infantile.

Une ambitieuse étude de l'expansion de la scolarisation dans les pays actuellement développés durant cinquante ans, intitulée significativement « Est-ce que l'école se trouve dans une situation d'expansion ? », qui conclue ainsi :

« L'évidence empirique disponible suggère que les actions de l'État, matériels et symboliques, peuvent avoir une influence sur la scolarisation sous certaines conditions. En somme, les aspects d'une action effective peuvent inclure : la régularisation politique des structures du travail ; l'ouverture d'une structure d'opportunités et de signes indiquant qu'une plus ample scolarisation apportera des bénéfices économiques ; l'augmentation directe de l'offre des écoles et des postes d'étude ; un lien entre la scolarisation et les idéaux occidentaux plus amples par suffrage universel, une intégration nationale et le développement individuel ; la réduction des coûts opportunité dû à la restriction du travail infantile et la législation de l'école dans un cadre réglementé de socialisation ».

Cependant, les auteurs signalent que ces actions peuvent seulement être conduites par des gouvernements robustes. « Et les conditions politico-économiques sous-jacentes définissent la probabilité que des actions de ce type puissent être adoptées et qu'elles aient de réels effets d'expansion de la scolarisation. » (Fuller et Robinson 1992).

Les conditions politico-économiques, nous amènent à signaler que de nombreux régimes autoritaires ne sont pas très intéressés par la diffusion de l'éducation parmi la population, à cause des dangers, l'instruction et l'information peuvent impliquer, dans le sens de générer, plus de demandes de liberté, de participation et de contrôle de la part des gouvernants. Donc, l'hypothèse d'une transition éducative impulsée par le gouvernement, c'est-à-dire, de la part de l'offre (le style chinois par exemple), est peu réaliste pour certains pays. Alors que ceci est encore possible dans des sociétés ouvertes, la réussite sera forcément limitée, puisque les résultats dépendent surtout de la réponse de la part de la demande, c'est à dire, des comportements de la population.

Par conséquent, bien que la relation entre l'éducation et le développement puisse paraître aussi incertaine que celle de l'œuf et de la poule, la voie contraire du hasard considérée jusqu'à présent, peut être très significative. Plus les revenus

par habitant augmentent, plus la demande d'éducation pour les enfants augmente. C'est-à-dire, si les niveaux de revenus sont bas, les niveaux de demande en matière d'éducation le sont aussi ; c'est seulement avec des niveaux de revenus élevés qu'une demande d'instruction ample et soutenue peut être attendue. Sur ce point, se seraient la croissance économique, la maturité démographique et la stabilité sociopolitique qui généreraient une plus grande demande, plus que l'offre d'écoles et de professeurs de la part du gouvernement.

Des études disponibles, démontrent, en effet, que les principaux facteurs qui expliquent la scolarisation des enfants sont le préalable développement économique, lequel implique des niveaux de revenus relativement élevés et le bien-être des familles (avec des femmes actives en dehors de la maison). Cette voie explicative est plus puissante que celle qui suppose que la scolarisation (incluse dans les politiques gouvernementales) produit le développement économique et social (Clemens 2004). Une illustration notoire de cette relation a pu être observée dans certains pays en phase de développement, comme par exemple au Mexique, où, malgré des politiques gouvernementales soutenues, la stagnation et la récession économique des années quatre-vingt se sont traduites directement par une stagnation temporaire du développement de la scolarisation.

Le problème est le développement économique et les changements familiaux qui se font très lentement et produisent uniquement des effets cumulatifs à long terme, ce qui laisse supposer que leurs conséquences sur la demande d'éducation des enfants, à tendance à être retardée.



### 3

## L'importance de la Qualité de l'Éducation

Eric A. Hanushek

Stanford University ; University of Texas at Dallas ;  
et National Bureau of Economic Research

La majorité des analyses empiriques du capital humain se sont centrées uniquement sur la quantité d'éducation obtenue par les individus, ignorant les différences de qualité. Ce rapprochement contraste profondément avec les considérations politiques qui évaluent presque exclusivement les questions de qualité de l'enseignement. Ce travail présente des évidences de base de l'impact de la qualité de l'enseignement sur les profits individuels, dans la distribution des revenus, et sur la croissance économique. En analysant ces effets, une attention particulière est accordée aux variations des degrés de développement entre différents pays.

L'importance de l'éducation est un fait largement admis. Autant les individus que les gouvernements du monde entier ont centré leur attention et leurs ressources pour obtenir un accroissement de la scolarité. Au niveau global, il y a eu un effort pour assurer l'accès à une scolarité minimale pour tous les enfants du monde - concrétisé dans les campagnes populaires d'« Éducation pour tous » et « les Objectifs du Millénaire pour le Développement »<sup>1</sup>. Mais une grande partie de cet effort s'est centrée sur la réussite scolaire. Les questions de qualité ont reçu beaucoup moins d'attention. Toutefois, des recherches récentes démontrent que la dimension de la qualité est plus importante.

Les économistes ont consacré des efforts considérables essayant de comprendre comment le capital humain affecte une variété de résultats économiques. L'idée sous-jacente est que les individus prennent des décisions d'investissement par eux-mêmes à travers la scolarité et d'autres voies. Les habilités accumulées grâce à ces investissements tout au long du temps sont significatives pour le marché du travail et représentent un composant important du capital humain de l'individu. Les

---

<sup>1</sup> Les deux politiques ont inclus l'objectif d'une éducation scolaire moyenne universelle. Toutes deux ont aussi un appui substantiel institutionnel de la part des Nations Unies et de l'UNESCO. Voir Nations Unies (2009), UNESCO (2008).

investissements effectués pour améliorer les habilités produisent des bénéfices économiques futurs d'une manière très semblable à l'investissement d'une entreprise dans un équipement de machines (capital physique) qui génère une production future et des revenus. Dans le cas de l'éducation publique, les parents et les fonctionnaires jouent le rôle de fiduciaires de leurs enfants en fixant un grand nombre des aspects des voies d'investissement.

Tout le monde accorde aux écoles un rôle spécial dans l'investissement de capital humain. Bien qu'il existe des études exhaustives qui indiquent que la connaissance et les habilités proviennent de diverses sources -la famille, les amis, et les voisins, en plus des écoles-, la plupart des gouvernements comprennent que leur plus grande influence provient des écoles. Ainsi, beaucoup de gouvernements destinent d'importantes subventions ou le paiement total de la scolarité publique de leurs citoyens. Ainsi, autant les bénéfices que les coûts de la scolarité doivent être considérés d'un point de vue individuel et du point de vue de la société.

L'objectif de cet essai est de présenter l'évidence des impacts économiques de la réussite scolaire et des habilités cognitives -la connaissance étant le résultat produit par les écoles et d'autres sources. L'impact des habilités cognitives sur la croissance économique des nations sera particulièrement mis en valeur, car cette discussion a déjà été traitée en grande partie dans des analyses préalables. Nous nous tournerons ensuite vers la manière dont peuvent être utilisées les écoles pour améliorer les habilités cognitives. La discussion suivante se centrera évidemment sur des études faites aux États-Unis, qui reflètent des évidences disponibles dans le monde entier.

### **1. La quantité de l'Éducation**

Aux États-Unis, au début du XX siècle, seulement six pour cent de la population adulte avait terminé le collège. Après la Première Guerre Mondiale, les indices d'obtention de diplôme d'enseignement secondaire ont rapidement commencé à augmenter. Mais les changements dans l'enseignement affectèrent lentement la totalité de la population. En 1940, seulement la moitié des Américains âgés de 25 ans ou plus avaient complété plus de huit années d'enseignement scolaire, c'est-à-dire, ils recevaient une instruction de tout type à l'école secondaire. Ce n'est qu'en 1967 que l'adulte moyen de 25 ans

ou plus suivi un enseignement secondaire ou supérieur.<sup>2</sup> Toutefois, depuis 1967 l'augmentation du nombre d'années de scolarité complétées par les Américains s'est ralentie. Il y a eu des indices stables de finalisation scolaire concernant la population de jeunes adultes âgés de 25 à 29 ans, pendant presque deux décennies. Aux débuts du XXI siècle, plus de 80 pour cent des Américains âgés de plus de 25 ans avaient au moins complété l'école secondaire (Heckman y LaFontaine (2007)).

Les changements qui ont eu lieu dans d'autres nations ont été plus dramatiques. Le Tableau 1 (page.85) indique les pourcentages de divers groupes d'âge qui ont terminés les études secondaires supérieures, parmi un échantillon des pays les plus développés en 2006.<sup>3</sup> Les différents groupes d'âge ont suivi une scolarisation normale au cours de diverses décennies passées, de sorte que les changements observables par tranche d'âge donnent le rythme d'accroissement de l'éducation. Tandis que les États-Unis se sont maintenus stables depuis 1960, la plupart des pays restants ont subi des augmentations massives du taux d'achèvement des études secondaires -qui reflète les développements historiques aux USA avant et immédiatement après la Seconde Guerre Mondiale (Goldin (1998)).

Les bénéfices de l'enseignement pour les individus sont également évidents. Les revenus moyens des travailleurs qui ont suivi un enseignement à l'école secondaire sont significativement au-dessus de ceux qui ont suivi un enseignement plus court, et la moyenne des revenus des travailleurs ayant reçu un enseignement universitaire réduit celle de ceux qui ont seulement reçu une formation secondaire. Aux USA, les apports croissants des travailleurs ayant suivi un enseignement universitaire durant ces dernières deux décennies leur ont fourni une prime avec des revenus 70 pour-cent supérieurs aux titulaires d'un diplômé de l'école secondaire qui possède une expérience professionnelle semblable.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup>Voir le Bureau de Recensement des U.S.A. (1975, (2000), Goldin (1998), et Goldin et Katz (2008).

<sup>3</sup> Une ample comparaison de l'éducation entre pays peut être consultée dans Barro et Lee (2001).

<sup>4</sup>Plus de détails peuvent être trouvés au sujet des structures des revenus dans Murphy et Welch (1989, (1992), Kusters (1991), Pierce Welch (1996), Deere (2001), et Deere et Vesovic (2006). McMahon (1991) il présente des indices privés

Les structures des revenus dans le reste du monde semblent être quantitativement variées, mais il existe une similitude notable entre les effets des revenus et leur association à une plus grande instruction. Bien que la distribution de revenus semble être plus limitée dans certains pays en comparaison à d'autres -reflétant probablement les caractéristiques des marchés du travail-, néanmoins des augmentations évidentes ont été observées dès que le niveau d'instruction augmente. Ce ne sont pas uniquement les salaires de ceux qui possèdent une meilleure éducation qui sont plus élevés, mais ils ont aussi tendance à jouir de davantage d'offres d'emploi et souffrent moins du chômage (Département d'Éducation des USA, 1996 ; Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2008).

Sur le plan individuel, l'accroissement des revenus des personnes les plus instruites a été suffisant pour compenser les dépenses. Un individu peut supposer qu'il obtiendra d'importants bénéfices financiers grâce à une éducation prolongée, même après avoir correctement considéré les frais engagés.<sup>5</sup> Les individus obtiennent aussi des bénéfices non

---

légèrement plus faibles de remboursement pour la finalisation des études secondaires que pour la finalisation de l'université, bien qu'ils restent substantiels. Ces calculs dépendent tous des différences de salaire, et d'une plus grande égalité dans l'affectation de bénéfices supplémentaires qui peut arriver à resserrer les différences en compensation totale.

<sup>5</sup> Bien que la majorité des économistes considèrent que l'éducation implique la production de capital humain sous forme d'individus, les perspectives du *screening* ou *signaling* constituent une alternative claire (par exemple Spence (1973), Wolpin (1977), Weiss (1995)). Le modèle du *screening* porté à l'extrême suggère que les individus commencent leur éducation avec différentes habilités et que la scolarisation permette simplement aux employeurs d'identifier ceux qui ont une plus grande habilité. Du point de vue individuel, peu importe la source de l'augmentation des revenus, ou de la production, que se soit les écoles ou le *screening*. L'individu sera également incité à faire des investissements éducatifs en se basant sur la comparaison bénéfices - coûts. Toutefois, tous deux, pourraient produire des stimulations assez différentes pour inciter les gouvernements à investir, car le *signaling* peut conduire vers différents bénéfices sociaux et privés issus de l'enseignement. En général, ces modèles ne s'identifient pas uniquement avec les données des résultats du marché du travail. Divers *tests* spécialisés sur différentes suppositions maintenues sur les motivations individuelles et le comportement de l'entreprise ont été réalisés mais n'ont fourni aucun appui clair pour le *screening*. Ces *tests* incluent la recherche « des effets de peau de brebis », les hautes récompenses accordées à la finalisation de niveaux institutionnels donnés, comme il arrive à Layard et Psacharopoulos (1974). Un certain nombre d'appui au *screening* provient de l'analyse des stimulants de la finalisation de l'école secondaire quand il existe moins de diplômés universitaires, Bedard (2001). Voir Riley (2001) pour un examen du travail général théorique et empirique. Cependant, la principale difficulté de ces *tests* est encore le fait qu'ils se

financiers de l'éducation. Par exemple, il existe des études qui démontrent que les personnes les plus instruites prennent de meilleures décisions en rapport avec leur santé, de sorte qu'ils tendent à vivre plus longtemps et des vies plus saines. Il existe aussi des études qui démontrent que les enfants des parents les plus instruits puisent davantage de parti dans l'éducation. Ils sont plus longtemps scolarisés et apprennent plus. Ces bénéfices de l'éducation renforcent simplement ceux dérivés du marché du travail.<sup>6</sup>

L'interprétation commune des bénéfices globaux suggère que les économies des Hautes technologies produisent une grande demande de travailleurs qualifiés, des travailleurs qui peuvent s'adapter aux nouvelles technologies et gérer des processus de production de manière effective. Les modèles formels de ces critères ont été développés par Nelson et Phelps (1966) et Welch (1970) et résumés par Schultz (1975) dans les idées à propos du déséquilibre.

La société en tant qu'unité reçoit elle aussi des bénéfices de l'éducation. Les recettes de la Nation augmentent directement avec les revenus des travailleurs plus ou moins instruits. Les plus instruits sont les plus enclins à participer à la vie civique, à voter aux élections nationales, et à être mieux informés devenant ainsi un électorat plus responsable.<sup>7</sup> L'augmentation des niveaux d'éducation est associée à la réduction de la délinquance (par exemple, Echner 1975, Lochner et Moretti 2001).

Des études économiques récentes argumentent que l'éducation pourrait fournir plus de bénéfices économiques que la somme des bénéfices individuels –en offrant un endroit riche pour l'innovation et la découverte scientifique, l'éducation peut accélérer le rythme de croissance de

---

centrent sur les résultats du marché du travail, où il est généralement supposé qu'il existerait des bénéfices privés, engendrés par l'éducation, indépendamment du mécanisme causale sous-jacent. L'Analyse présentée plus bas se centre principalement sur les résultats qui ont une relation directe avec le processus éducatif (le point sur lequel les deux modèles diffèrent).

<sup>6</sup> Voir, par exemple, Michael (1982); Haveman et Wolfe (1984); Wolfe et Zuvekas (1995); et Leibowitz (1974). De nombreux facteurs ne sont pas clairs, en raison des questions de causalité ; voir par exemple Farrell y Fuchs (1982).

<sup>7</sup> Les structures et tendances des votes aux États-Unis dans le temps peuvent être consultées dans Stanley et Niemi (2000). Cependant, de nombreux facteurs ne sont pas clairs en raison des questions de causalité ; voir par exemple Farrell et Fuchs (1982).

l'économie ; voir, par exemple, les analyses de croissance de Lucas (1988), Romer (1990), Barro (1991), Jorgenson and Fraumeni (1992), et Barro et Sala-i-Martin (1995). Les effets de la croissance dépendent du niveau global d'éducation dans l'économie et de la façon dont ce phénomène externe pénètre dans l'individu. (Une analyse d'Acemoglu et Angrist, 2000, met en doute cet effet, tout du moins au niveau national).

Il semble que l'éducation ait contribué à la réussite d'une meilleure égalité sociale et équité dans la distribution des ressources économiques. L'éducation fut un pilier central de la Guerre contre la Pauvreté aux États-Unis dans les années 60, et les bénéfices en relation avec l'amélioration de l'enseignement sont démontrés dans les comparaisons des revenus des divers groupes ethniques et sociaux. Les revenus de la population noire et blanche ont notablement convergés depuis la Deuxième Guerre Mondiale, et une grande partie de cette convergence peut être attribuée à l'amélioration de l'offre éducative aux afro-américains (voir Smith et Welch (1989) ; Jaynes et Williams (1989)). Cependant, cette convergence a notablement diminuée dans les années 80 en raison du facteur déterminant des habilités (Juhn, Murphy, et Pierce, 1993).

Néanmoins, alors qu'il existe un grand nombre de comparaisons bien documentées entre la quantité d'éducation - autant au niveau individuel, que globalement- et les résultats économiques souhaitables, il y a encore beaucoup de questions auxquelles répondre en relation à la magnitude et à l'interprétation de ces relations.<sup>8</sup> De plus, les questions relatives à la mesure du capital humain et à l'utilisation de la réussite scolaire, tel quelles sont énoncées dans le paragraphe suivant, sont importantes.

## **2. L'Impact de la Qualité sur les Revenus Individuels -Pays Développés**

Un des défis les plus importants pour réussir à comprendre l'impact des différences de qualité sur le capital humain, a tout simplement été de savoir comment mesurer la qualité. Une grande partie du débat à propos de la qualité - partiellement, liée aux nouveaux efforts engagés pour fournir

---

<sup>8</sup> Bils et Klenow (2000), par exemple, remettent en question l'importance de l'éducation en tant que cause de croissance, et contrastent avec la relation qui fonctionne en sens inverse. Voir aussi les points de vue de Mankiw, Romer, et Weil (1992) et Benhabib et Spiegel (1994). Au niveau individuel, voir Card (1999).

une meilleure prise en charge des responsabilités- en identifiant les habilités cognitives comme la dimension la plus importante. Alors que le débat au sujet de la mesure et de l'évaluation de ces habilités continue à se développer, la majorité des parents et des législateurs acceptent l'idée que les habilités cognitives sont la dimension clef des résultats de l'éducation. La question est de savoir si cette recherche de qualité du capital humain -les performances des étudiants dans des examens standards- est liée aux performances des individus sur le marché du travail et à la capacité de croissance d'une économie. Il y a encore peu, les données disponibles montrant une relation entre les différences économiques des habilités cognitives et le résultat économique en relation, étaient rares.

Une grande partie du travail réalisé par les économistes sur les différences entre les habilités des travailleurs, a pour objectif de déterminer les bénéfices moyens du marché du travail avec l'augmentation de l'éducation et les possibles influences des différences de capacité. L'argument était que les élèves ayant plus de capacité ont plus de probabilité de poursuivre leur éducation. Par conséquent, une partie des revenus les plus importants observés chez ceux qui ont une éducation supplémentaire, reflète en réalité une rémunération en fonction d'une capacité additionnelle, et non pas d'une instruction additionnelle. Les économistes ont suivi une variété d'approximations supplémentaires pour traiter ce sujet, en faisant des ajustements pour traiter les résultats des examens cognitifs, mais ce travail ignore généralement les questions concernant la variation de la qualité de l'éducation.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Une grande partie du travail réalisé par les économistes au sujet des différentes habilités des travailleurs est, en fait orientée, sur la détermination des bénéfices moyens du marché du travail grâce à une scolarisation supplémentaire. L'argumentation était qu'il est plus probable que les étudiants qui ont plus d'habilités prolongent leur formation. C'est pour cela qu'une partie des revenus les plus élevés des personnes ayant une formation supplémentaire reflète en réalité une redistribution en raison d'une habilité supplémentaire et non pas d'une scolarisation supplémentaire. Les économistes ont continué avec diverses approximations analytiques pour aborder ce sujet, en incluant des ajustements aux examens cognitifs mesurés, mais ce travail ignore généralement les questions concernant les variations la qualité d'éducation. Les approximations incluent la recherche des circonstances dans lesquelles la qualité de la scolarisation est affectée par des causes externes à la valeur que portent les étudiants sur le fait de continuer leur formation en considérant les différences de revenu entre jumeaux (voir Card (1999)). Les divers ajustements des différences d'habilités standards donnent de faibles différences dans les analyses de la valeur de l'éducation, Heckman et Vytlačil (2001) argumentent qu'il n'est pas possible de séparer les effets de l'habilité et de l'éducation. Les analyses explicites concernant la

Il existe une évidence croissante que la qualité mesurée avec les résultats des examens est directement liée aux revenus individuels, à la productivité, et à la croissance économique. Divers chercheurs informent qu'il y a une relation substantielle entre les avantages trouvés dans les revenus et une plus grande réussite aux épreuves standards.<sup>10</sup> Bien que ces analyses mettent en évidence différents aspects des revenus individuels, ils indiquent habituellement que les réussites mesurées ont un impact significatif sur les revenus, non seulement en permettant des différenciations entre la quantité d'éducation, l'expérience des travailleurs, et d'autres facteurs qui pourraient eux aussi avoir une influence sur les revenus. En d'autres mots, une meilleure qualité, mesurée à l'aide d'examen semblables à ceux qui sont utilisés actuellement par les systèmes responsables dans tout le pays, est étroitement liés à la productivité et aux revenus individuels.

Trois études publiées récemment aux États-Unis fournissent des analyses directes et très complètes de l'impact des performances aux examens sur les revenus (Mulligan 1999 ; Murnane, Willett, Duhaldeborde, et Tyler 2000 ; Lazear, 2003)). Ces études utilisent différentes données nationales représentatives, elles suivent la trajectoire des élèves qui viennent de terminer leurs études et commencent à travailler. Lorsque les résultats sont standardisés, ils suggèrent qu'une augmentation de l'écart type des performances en mathématiques à la fin de l'école secondaire se traduit par une augmentation de 12 pour-cent des revenus annuels.

Murnane, Willett, Duhaldeborde, et Tyler (2000) étudient les épreuves de l'École Secondaire et de l'Enquête Longitudinale Nationale de la classe de l'École Secondaire de

---

qualité des écoles, se résume par des recherches standards sur les dépenses et les différences entre les ressources des écoles, mais nous savons déjà que ses mesures sont limitées en ce qui concerne les différences de qualité entre les écoles. (Hanushek (2003a)).

<sup>10</sup> Ces résultats ont pour source diverses approximations spécifiques, mais l'analyse de base sous-jacente, implique l'évaluation des revenus standards « *Mincer* » et la somme de la mesure des habilités cognitives individuelles. Ces approximations, mettent en relation le logarithme des revenus et les années de formation, d'expérience, et d'autres facteurs qui pourraient générer des différences entre les revenus individuels. Les analyses les plus claires peuvent être consultées aux références suivantes (Analysées par Hanushek (2002). Voir Bishop (1989, (1991); O'Neill (1990); Grogger et Eide (1993); Blackburn et Neumark (1993, (1995); Murnane, Willett, et Levy (1995); Neal et Johnson (1996); Mulligan (1999); Murnane, Willett, Duhaldeborde, et Tyler (2000); Altonji et Pierret (2001); Murnane, Willett, Braatz, et Duhaldeborde (2001); et Lazear (2003).

1972. Leurs évaluations suggèrent une certaine variation entre les hommes, ils ont obtenu 15 pour-cent d'augmentation et les femmes 10 pour-cent, par écart type des performances dans les examens. Lazear (2003), en nous basant sur un échantillon en quelque sorte plus jeune du NELS88, il nous indique une évaluation unique de 12 pour-cent. Ces évaluations sont très proches de celles de Mulligan (1999), qui découvre 11 pour-cent pour le résultat normalisé AFQT des données du NLSY. En comparaison, les évaluations additionnelles de scolarisation sont de 7-10 pour-cent.

Il y a des raisons de croire que ces évaluations donnent une limite inférieure de l'impact de la réussite dans l'enseignement supérieur. Premièrement, ces évaluations sont faites à un âge relativement précoce dans la carrière professionnelle (une moyenne d'entre 21 ans passé et la trentaine), ainsi, d'autres analyses suggèrent que l'impact de la performance aux examens s'accroît avec l'expérience.<sup>11</sup> Deuxièmement, les expériences sur le marché du travail que nous pouvons observer, commencent au milieu des années 80 et se prolongent jusqu'au milieu des années 90, mais d'autres échantillons suggèrent que la valeur des habilités et de l'éducation a augmenté pendant, et après, cette période. Troisièmement, il est probable que les futures améliorations générales dans le domaine de la productivité soient propices à de plus importants bénéfices au niveau des habilités.<sup>12</sup>

Il existe un nombre limité d'études additionnelles disponibles sur les pays développés en dehors des États-Unis. McIntosh y Vignoles 2001 étudient les salaires au Royaume Uni et trouvent d'importants bénéfices en rapport aux connaissances de base en arithmétique et à l'alphabétisme.<sup>13</sup> Finnie y Meng (2002) y Green y Riddell (2003) étudient les bénéfices rapportés par les habilités cognitives au Canada.

---

<sup>11</sup> Altonji y Pierret (2001) découvrent que l'impact de la réussite augmente avec l'expérience car le patron a l'opportunité d'observer le rendement des travailleurs.

<sup>12</sup> Ces analyses comparent habituellement des travailleurs de différents âges à un moment précis pour obtenir une estimation de la variation des revenus entre chaque individu. Cependant, l'économie vit des améliorations au niveau de la productivité, elles auront tendance à augmenter les revenus des individus avec le temps. Donc, il est probable que l'impact des améliorations des habilités des étudiants augmente tout au long de leur vie active au lieu d'être constantes comme il est indiqué ici.

<sup>13</sup> Vu que ce sont des niveaux discontinus des habilités qui sont analysés, il est difficile de comparer directement les magnitudes quantitatives et le travail aux États-Unis.

Tous deux, suggèrent que l'alphabétisme implique des bénéfices importants, mais Finnie y Meng (2002) découvrent des bénéfices peu significatifs en rapport aux connaissances de base en arithmétique. Cette dernière découverte contraste avec la plus grande partie du reste de l'analyse qui a mis l'accent sur les connaissances de base en arithmétique et les habilités mathématiques.

Hanushek y Zhang (2008) présentent une étude comparative additionnelle. Des données consistantes concernant les habilités de base comme alphabétisme et la connaissance de base en arithmétique pour un échantillon représentatif de la population âgée de 15 à 65 ans appartenant à 13 pays entre 1994 et 1998.<sup>14</sup> L'analyse combine les différents résultats IALS des habilités et fournit une unique mesure de l'alphabétisme et des connaissances de base en arithmétique (dénommée tout simplement résultat de l'alphabétisme). Ces données permettent de faire une comparaison directe de la relative importance des conséquences scolaires et des habilités cognitives entre pays, bien qu'une distorsion soit maintenue en ce qui concerne les économies développées.

De même que dans les précédentes analyses, l'achèvement scolaire et les habilités cognitives jouent un rôle lors de la détermination des revenus individuels. À l'exception de la Pologne, les résultats des examens d'alphabétisation ont un impact positif et consistant sur les revenus. La moyenne sans pondérer de l'impact des résultats de l'alphabétisation est de 0.093, légèrement plus faible à la valeur auparavant trouvée aux États-Unis. Les États-Unis ont une valeur légèrement supérieure au reste des pays et des études précédentes effectuées aux États-Unis, peut-être parce qu'elle reflète des revenus obtenus tout au long de la vie professionnelle.<sup>15</sup> La moyenne en excluant les États-Unis est toujours de 0.08. Là encore, la similitude avec les évaluations précédentes des bénéfices des habilités cognitives, provenant des schémas

---

<sup>14</sup> Les pays inclus sont le Chili, la République Tchèque, le Danemark, la Finlande, l'Allemagne, la Hongrie, l'Italie, la Hollande, la Norvège, la Pologne, la Suède, la Suisse, et les États-Unis.

<sup>15</sup> La discussion précédente sur l'analyse de Altonji et Pierret (2001) peut concilier la différence des magnitudes quantitatives de l'impact des habilités cognitives sur les revenus aux États-Unis. Hanushek y Zhang (2008) découvrent que l'impact des résultats des testes d'alphabétisme augmente chez les travailleurs les plus jeunes, concordant avec Altonji y Pierret. Cependant, ils ne trouvent aucune donnée appuyant cette hypothèse de discrimination statistique dans les 12 autres pays.

d'échantillons et de marchés du travail très différents, donne plus d'appui à la transcendance des habilités cognitives en tant que mesure consistante du capital humain.

Une autre partie de la récompense de la qualité de l'éducation provient de la prolongation de l'enseignement. Il existe des preuves substantielles aux États-Unis qui indiquent que les étudiants qui réussissent le mieux à l'école, que se soit par les notes ou les résultats aux examens standardisés, ont tendance à y prolonger leur séjour.<sup>16</sup>Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000) séparent les rémunérations directes produites par l'habilité mesurée avec les bénéfiques indirectes produits grâce à un enseignement plus long et ils suggèrent qu'un tiers voir une moitié peut-être de la totalité des bénéfiques proviennent d'un enseignement plus long. Il convient de souligner que les effets d'une amélioration de la qualité de la finalisation scolaire impliquent des préoccupations au sujet des indices de décrochage (abandon) scolaire. Plus précisément, plus les réussites récoltées sont importantes, plus l'élève restera longtemps à l'école, et ceci produit, entre autre, un indice plus élevé d'obtention d'un diplôme à tous les niveaux de l'enseignement.

Néanmoins, ce travail n'a pas étudié la manière dont la réussite affecte les résultats finaux d'un enseignement supplémentaire. Par exemple, si avec le temps les élèves qui réussissent le moins au niveau scolaire ont progressivement tendance à suivre une plus ample scolarisation, ces écoles peuvent se voir obligées à offrir plus des cours de rattrapage,

---

<sup>16</sup> Voir, par exemple, Dugan (1976); Manski et Wise (1983)). Rivkin (1995) découvrent que les variations entre les résultats des examens gagnent une proportion considérable sur la variation systématique de la fin des études secondaires et la poursuite des études universitaires, ainsi, les différences entre les résultats peuvent expliquer noir sur blanc les différences trouvées dans l'éducation. Bishop (1991) et Hanushek, Rivkin, et Taylor (1996), en considérant les facteurs qui influence la réussite scolaire, découvrent que les résultats de la réussite individuelle sont étroitement liés à l'assistance prolongée à l'école secondaire. Neal et Johnson (1996) utilisent en partie l'impact des différences de la réussite scolaire entre noirs et blancs pour expliquer les différences raciales au niveau des revenus. Leurs estimations de l'impact des habilités cognitives (AFQT) sur les revenus et la présence à l'école semblent être des grandes lignes comparables à celles trouvées par Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000). Behrman, Kletzer, McPherson, y Schapiro (1998) d'importants effets de cette réussite, autant sur la prolongation des études en faculté que sur sa qualité ; de plus, les effets sont plus importants lorsque les divers déterminants de la réussite sont correctement pris en compte. Hanushek y Pace (1995) découvrent que la finalisation universitaire est notablement liée aux bons résultats aux examens de la fin de l'enseignement secondaire.

et la variation des connaissances et des capacités des étudiants à la fin de leur formation peut relativement s'amplifier.

L'impact de la performance dans les examens sur les revenus individuels fournit une synthèse simple des récompenses économiques primordiales à l'individu. Cette estimation combine les impacts sur les salaires par heure et sur le poste de travail/heures travaillées. Elle n'inclut aucune différence en relation avec les prestations sociales ou les aspects non rémunérés du travail. Elle ne tient pas non plus compte des changements globaux qui peuvent avoir lieu avec le temps sur le marché du travail.

### **3. Les Impacts de la qualité sur les Revenus Individuels-Pays en Développement**

Il existe encore des questions auxquelles répondre au sujet des impacts évidents de la qualité aux États-Unis qui peuvent être généralisés à d'autres pays en processus de développement. La littérature qui traite des bénéfices des habilités cognitives dans les pays en développement se limite à un nombre limité de pays : Ghana, Kenya, Maroc, Pakistan, Afrique du Sud, et Tanzanie. De plus, différentes études emploient, en fait, les mêmes données de base, même si les approximations analytiques sont différentes, elles donnent des résultats avec jusqu'à 5 points de différence. La Table 2 (page 86) est un résumé simple des estimations quantitatives disponibles des pays en voie de développement.

Le résumé des évidences permet d'extraire une conclusion provisoire : il se pourrait que les bénéfices de la qualité dans les pays en développement soient encore plus importants que dans les pays développés. Ceci, évidemment, consisterait en un éventail d'estimations des bénéfices de la qualité de l'éducation (Psacharopoulos (1994)), lesquels s'interpréteraient fréquemment comme les indicateurs des performances décroissantes marginales de l'éducation.

Il y a plusieurs raisons qui nous conseillent d'interpréter avec prudence la magnitude précise des estimations. Premièrement, elles semblent être très sensibles à leur méthodologie en elle-même. Autant les investigations individuelles que les différentes études qui manipulent les mêmes données, ont des résultats très sensibles aux techniques employées pour découvrir le paramètre fondamental des habilités cognitives.<sup>17</sup> Deuxièmement l'évidence des variations

---

<sup>17</sup> Une approximation sensible à l'estimation n'est pas toujours le cas ; voir, par

à l'intérieur des pays en voie de développement ne sont pas tout à fait claire. Par exemple, Jolliffe (1998) trouve que les habilités ont peu d'impact sur les revenus d'une ferme, alors que Behrman, Ross, y Sabot (2008) suggèrent une équivalence entre les secteurs, tout du moins sur le plan théorique.

Néanmoins, Le résumé global des estimations disponibles de l'impact des habilités cognitives sur les conséquences suggère d'importants bénéfices économiques dans les pays en voie de développement. La magnitude substantielle de l'estimation typique indique que les préoccupations au sujet de la qualité sont très réelles pour les pays en voie de développement et que cet aspect des centres éducatifs ne peut pas tout simplement être ignoré -une question qui sera abordée postérieurement.

Une des répercussions de l'impact des habilités cognitives sur les revenus des individus est la distribution des ces habilités dans l'économie car elle aura un effet directe sur la distribution des revenus. Bien sûr, les habilités cognitives à elles seules ne déterminent pas toute la distribution, il existe d'autres facteurs comme les institutions du marché du travail et les impôts qui influent également. Mais l'importance des habilités devient de plus en plus évidente.

Il existe des preuves très suggestives sur l'impact des habilités sur la distribution des revenus rassemblées par Nickell (2004). En utilisant des données du IALS, Nickell étudie comment la différence des revenus entre pays, est affectée par la distribution des habilités et par les facteurs institutionnels qui incluent les syndicalisations et les salaires minimums. Bien que la couverture des syndicats soit statistiquement significative, il conclue que « Le gros de la variation dans la dispersion des revenus est entraîné par une dispersion de l'habilité » (page C11),<sup>18</sup> comme en effet, la simple corrélation au niveau d'un pays entre la dispersion des résultats aux examens et la dispersion des résultats 0.85 (Hanushek y Woessmann (2008)).

D'autres recherches ont concluent que les habilités ont un impact de plus en plus important sur la distribution des revenus (par exemple, Juhn, Murphy, and Pierce (1993)). Aux

---

exemple, Jolliffe (1998). Une critique et une interprétation des approximations alternatives est disponible dans Glewwe (2002).

<sup>18</sup> De Gregorio et Lee (2002) Ils ont découvert un lien positif (d'une certaine manière faible) entre l'inégalité des années du suivit d'une éducation et l'inégalité des revenus.

États-Unis, la distribution des revenus entre les différents groupes de formation a été et est en augmentation (Levy y Murmane (1992)), par exemple, en maintenant une réussite scolaire constante, la distribution des revenus est devenue plus éparse ce qui reflète de plus importantes récompenses pour les habilités individuelles.

À nouveau, ces recherches ne prétendent pas décrire la structure de la cause, et il serait inapproprié d'attribuer les écarts de revenus tout simplement aux différences de quantité ou à la qualité de l'éducation. Cependant, alors que ceux-ci contribuent aux variations des habilités cognitives, il est raisonnable de conclure que les politiques gouvernementales orientées vers une amélioration de la qualité de l'éducation (et des résultats éducatifs) affecteront la distribution des revenus.

#### **4. Impacts de la Qualité sur la Croissance Économique**

La relation entre la qualité de la main d'œuvre et la croissance économique est peut-être même plus importante que l'impact de la qualité du capital humain et la qualité de l'éducation sur la productivité et les revenus individuels. La croissance économique détermine dans quelle mesure l'amélioration affectera la qualité de la vie globale d'une société. En plus de l'éducation de chaque individu, il a la possibilité d'améliorer les autres (mis à part les bénéfices individuels que nous venons de mentionner). Spécifiquement, une société plus instruite peut arriver à des indices d'invention plus élevés ; il se peut que tous soient plus productifs par l'intermédiaire de l'habilité des entreprises à introduire de nouvelles et de meilleures méthodes de production ; et ceci peut mener à une introduction plus rapide de nouvelles technologies. Ces externalités donnent une nouvelle raison de plus pour se préoccuper de la qualité de l'éducation.

L'effet potentiel des différences des indices de croissance de bien-être économique est facile à voir. Le Tableau 1 commence par la valeur du produit intérieur brut (PIB) par habitant pour un pays à revenus moyens pour l'année 2000 et nous indique sa valeur en 2050 selon différents indices de croissance. S'il augmente de 1 pour-cent chaque année, cette mesure (en dollars américains) augmentera de \$5.500 à \$9.000 -ou de deux tiers tout au long de cette période. Si le taux de croissance augmentait de 2 pour-cent par an, la valeur atteindrait \$15.000 en 2050 ! Les petites différences entre les indices de croissance ont des conséquences énormes sur les revenus et la richesse de la société.

La position économique actuelle des États-Unis, par exemple, se doit en grande partie à une augmentation ferme et robuste durant le XX siècle. Les économistes ont développés divers modèles et diverses idées pour expliquer les différences des indices du taux de croissance entre les pays -en mettant en évidence l'importance du capital humain.<sup>19</sup>

Le travail empirique qui s'appuie sur les analyses de la croissance, a mis en évidence les différences scolaires entre pays. À nouveau, ceci est naturel vu que bien qu'il soit difficile de rassembler des données comparables dans beaucoup de domaines concernant des pays différents, déterminer la quantité d'éducation est une tâche plus directe. L'étude standard indique que la quantité d'éducation est étroitement liée aux indices de croissance économique. Mais la quantité d'éducation est une forme très grossière de mesurer la connaissance et les habilités cognitives des personnes -plus particulièrement dans un contexte international.

Hanushek y Kimko (2000) vont au-delà de la simple quantité de l'éducation, ils plongent dans la qualité de l'éducation.<sup>20</sup> En incorporant l'information sur les différences internationales en connaissances scientifiques et en mathématiques qui a été développées dans des essais durant les quatre dernières décades. Et nous trouvons un impact notable des différences de qualité de l'éducation sur la croissance économique.

Les comparaisons internationales de qualité proviennent de l'agglutination des résultats d'une série d'examens donnés durant les quatre dernières décades. En 1963 et 1964, l'*Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) donna en premier une série d'examens mathématiques à un groupe de volontaires de plusieurs pays. Ces examens initiaux subirent divers problèmes, mais ils servirent quand même à démontrer la fiabilité de tels examens et à commencer un processus d'expansion et d'amélioration de l'entreprise.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Barro y Sala-i-Martin (2004) révisent les analyses récentes et l'éventail de facteurs inclus.

<sup>20</sup> Barro y Lee (2001) fournissent une analyse des différences quantitatives incluant l'alphabétisme..

<sup>21</sup> Les problèmes incluait des questions en relation avec le développement d'un examen équivalent entre pays de différentes structures scolaires, cursus et langues ; des questions en relation avec la sélectivité des populations examinés ; et des questions de sélectivité des nations y participant. Les premiers *tests* ne documentaient pas et ne traitaient pas de ces questions, ni même superficiellement.

Des examens consécutifs, patronnés par la IEA, l'OCDE, et d'autres, ont autant inclus les mathématiques que la science et ont élargi le nombre de pays examinés. Entre 1964 et 2003, douze administrations examinatrices différentes ont été disponibles englobant un groupe variable de pays, de matières étudiées, et de groupe d'âge. Les États-Unis et le Royaume Uni sont les seuls pays qui ont participé dans tous les examens. Dans chacun d'eux, le modèle général consistait à développer un instrument d'évaluation commun pour différents groupes d'âge des étudiants et à s'efforcer d'obtenir un groupe d'étudiants représentatifs qui se soumettraient aux examens. Un résumé simplifié des pays participants peut se voir dans le Tableau 2. Ce tableau représente les résultats moyens par pays et par région de tous les examens disponibles échelonnés à un teste commun d'une moyenne de 500.<sup>22</sup>

Mon analyse et celle de Kimko de la croissance économique furent très directes. Nous avons combiné tous les résultats des examens disponibles pour générer une unique mesure mixte de qualité et nous avons considéré les modèles statistiques qui expliquent les différences des indices de croissance entre les nations entre 1960 y 1990. Les données des examens étaient disponibles pour 31 pays (et elles ont été projetées à un plus grand nombre de pays). Les modèles statistiques de base incluant le niveau initial des revenus, la quantité de scolarisation, et les indices de croissance de la population, expliquent une portion substantielle de la variation de la croissance économique entre pays.

Le plus important, la qualité de la main d'œuvre mesurée à partir des résultats en mathématiques et en sciences est extrêmement importante. Une différence de l'écart type des résultats aux examens au niveau du pays est liée à une différence de 1 pour-cent des indices de croissance annuelle du produit intérieur brut (PIB) par habitant.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup>Les détails des examens et l'ensemble peuvent être consultés dans Hanushek y Woessmann (2009b). Les résultats des examens ont été comparés avec des changements dans les performances aux États-Unis dans l'Évaluation Nationale du Progrès Éducatif et avec la variation des performances entre pays stables et développés.

<sup>23</sup>Les détails de ce travail peut être consulté dans Hanushek y Kimko (2000) et Hanushek (2003b). Un fait important, la somme des autres facteurs potentiellement liés à la croissance, inclue des aspects du commerce international, l'investissement public et privé, et l'instabilité politique, ils ne modifient pas les effets de la qualité de la main d'œuvre.

Des extensions de la mesure de Hanushek et Kimko (2000) et leur imputation dans Wößmann (2003) ont aussi été employées dans les régressions de Bosworth et Collins (2003) et dans les analyses du niveau industriel entre chaque pays de Ciccone et Papaioannou (2005). Les deux recherches ont aussi découvert que les habilités cognitives mesurées dominant clairement n'importe quel effet que pourrait avoir la quantité d'éducation sur la croissance.<sup>24</sup> Coulombe, Tremblay, et Marchand (2004) y Coulombe et Tremblay (2006) utilisent les données des résultats aux examens de l'Enquête Internationale de l'Alphabétisation des Adultes (voir Section. 3.4) dans une commission de 14 pays appartenant de l'OCDE, confirmant le résultat obtenu aux examens selon lequel la mesure des résultats obtenus aux examens dépasse les mesures quantitatives de l'éducation.

Jamison, Jamison, y Hanushek (2007) ont élargi l'analyse de Hanushek et Kimko (2000) en utilisant comme composant les mathématiques de l'ensemble des pays, transformée et amplifiée comme il est indiqué dans le Graphique 2. Ils répliquent et renforcent les résultats provenant de plus grand nombre de pays, en contrôlant un plus grand nombre de variables potentiellement confuses, et en élargissant la période temporelle de l'analyse. En utilisant la structure de l'échantillon de leurs données sur la croissance, ils suggèrent que les habilités cognitives semblent augmenter les niveaux des revenus principalement par une accélération du progrès technologique, au lieu de modifier le niveau de la fonction productive ou d'augmenter l'impact d'une année supplémentaire de scolarisation. Dans une ampliation postérieure à leur recherche, Hanushek y Woessmann (2008) centrent leur attention sur ces efforts de différentes manières. La nouvelle évidence apportée offre des examens de réussite scolaire additionnels qui n'étaient pas disponibles auparavant et utilise les données les plus récentes dans le champ de la croissance économique qui permettent d'effectuer une analyse d'une période de temporaire encore plus longue (1960-2000). De plus, les nouvelles données élargissent l'échantillon des pays qui possèdent des informations en rapport aux résultats

---

<sup>24</sup> Bosworth y Collins (2003) n'ont pas pu distinguer l'effet des habilités cognitives de celui de la qualité des institutions gouvernementales. L'analyse de la Section 5.6 indique, néanmoins, qu'ils peuvent être séparés lorsque nous utilisons notre nouvelle mesure d'habilité cognitives qui élargit l'échantillon de pays en plusieurs points additionnels dans les résultats des *tests* internationaux.

des examens et à la croissance économique, de 31 pays qui se trouvaient dans le rapport de Hanushek y Kimko (2000) à 50 pays.

Après avoir contrôlé le niveau initial du résultat du PIB par habitant et les années de scolarisation, la mesure des résultats aux examens indique un effet statistiquement significatif sur la croissance du PIB réel par habitant entre 1960-2000. Selon cette spécification, les résultats les plus élevés aux examens par un écart type (mesuré au niveau des étudiants de tous les pays appartenant à l'OCDE dans le PISA) sont associés à un indice de croissance annuelle moyen dans le PIB par habitant avec une augmentation de un ou deux pour-cent durant la totalité des 40 ans.<sup>25</sup>

Le même schéma de résultats se conserve lorsque nous ignorons n'importe laquelle des variations entre les régions du monde -l'Est de l'Asie, le Sud de l'Asie, Amérique latine, le Moyen Orient et le Nord de l'Afrique, l'Afrique Subsaharienne, et les pays industriels- en incluant cinq tests régionaux. C'est-à-dire que même lorsque nous considérons uniquement la variation qui existe à l'intérieur de chacune des régions, les habilités cognitives sont étroitement liées avec la croissance économique. En éliminant l'écart entre les régions le coefficient des résultats des examens est réduit (d'une croissance de deux pour cent par écart type des résultats aux examens de 1.5 pour-cent), mais il reste significatif.

Un des facteurs déterminants les plus fondamentaux de la croissance économique argumenté dans la littérature récente est la structure institutionnelle. Les mesures les plus communes et puissantes de la structure institutionnelle employées dans les travaux empiriques sont l'ouverture de l'économie vers le commerce international et la sécurité des droits de propriété.<sup>26</sup> Ces deux variables institutionnelles

---

<sup>25</sup> L'analyse quantitative est très semblable à celle de Hanushek y Kimko (2000), car l'écart type au niveau du pays est approximativement de 40 pour-cent par rapport à l'écart type au niveau individuel.

<sup>26</sup> L'indicateur d'ouverture utilisé ici est la portion entre 1960 et 1998 lorsqu'un pays fut classé en tant que possesseur d'une économie ouverte au commerce international, se basant sur cinq facteurs incluant tarifs, cotas, contrôle des taux de changes, contrôle d'exportation, et si il s'agit d'une économie socialiste (cf. Sachs y Warner (1995)). L'indicateur de la sécurité des droits de propriété est un indice de la protection contre le risque d'expropriation, fait entre 1985-1995, obtenue par Political Risk Services (une entreprise privée qui évalua le risque que les investissements soient expropriés dans divers pays), en compris entre 0 et 10 (les chiffres plus hauts correspond à un risque minimum), utilisé par Acemoglu, Johnson, et Robinson (2001), proportions données par McArthur y Sachs (2001).

affectent effectivement la croissance économique, mais l'effet positif des habilités cognitives sur la croissance économique est très robuste devant l'inclusion de ces contrôles (voir Hanushek y Woessmann (2008)).

En résumé, l'évidence existante suggère que ce que les étudiants savent, selon ce que dépeignent les examens des habilités cognitives, est substantiellement plus important pour la croissance économique que la quantité en elle-même de l'instruction.

### **5. L'importance de la qualité**

L'approche fréquente des programmes gouvernementaux était d'augmenter l'obtention scolaire et d'allonger les années de scolarisation de la population. Cependant, la discussion précédente souligne l'importance critique de qualité. Bien que les années d'obtention scolaire soient importantes, elles le seront réellement si la qualité est maintenue.

L'impact d'une amélioration de la qualité peut être calculée à partir en considérant comment la qualité affecte les indices de la croissance des économies. Ces estimations sont confiantes envers les structures historiques des habilités cognitives et en la croissance comprise entre 1960-2000 comme cela a été observé dans Hanushek y Woessmann (2008).<sup>27</sup> Ainsi, nous considérons les effets d'un début d'amélioration du programme éducatif en 2005. Bien sûr qu'une réforme scolaire prend du temps. Et même si elle réussissait, les diplômés tarderont un peu à se frayer un chemin entre la main d'œuvre, il passera donc un certain temps avant que son impacte soit noté.

Le Graphique illustre l'impact que nous pourrions espérer d'une réforme avec le temps si la connaissance réussit à obtenir une amélioration substantielle modérée (correspondant à une augmentation par écart type de 0.5 des résultats aux examens). Un mouvement d'une telle magnitude équivaut approximativement à un changement du niveau de performance des États-Unis rejoignant celui du Canada ou encore à une montée du Brésil jusqu'à la moitié de la moyenne de l'OCDE aux récents examens. Les courbes décrivent la

---

<sup>27</sup> Les simulations des effets économiques se basent sur les analyses qui considèrent également l'impact des institutions économiques sur la croissance. Ces estimations suggèrent approximativement 1.3 pour-cent de hausse de la croissance annuelle par différence d'écart standard dans les résultats aux examens individuels..

trajectoire de l'augmentation du PIB avec un plan de réformes qui atteindrait son objectif d'ici à 10, 20 ou 30 ans.

Considérez seulement la lente progression des écoles sur une période de 30 ans. En 2040, le PIB serait presque quatre pour-cent supérieur que celui projeté sans les réformes scolaires. Il est évident qu'avec des réformes plus rapides les bénéfices générés dans le PIB seraient plus élevés. Cette magnitude couvrirait les bénéfices des frais totaux engagés dans la majorité des pays du monde.

## **6. Causalité**

Dans les analyses comme celle-ci, une préoccupation commune c'est que l'éducation peut-être pas la cause réelle de la croissance mais elle refléterait, en fait, d'autres attributs de l'économie bénéfiques à la croissance. Hanushek y Woessmann (2009a) fournissent une ample recherche sur les thèmes en relation avec les effets causaux des habiletés cognitives sur la croissance. La conclusion générale est que les préoccupations communes sur la causalité dans les comparaisons de croissance ne semblent pas diriger les questions qui sont habituellement les plus discutables.

Tout d'abord, comme nous pouvons l'apprécier dans le Graphique 2, les pays d'Asie Orientale obtiennent des résultats très élevés aux examens internationaux, ils ont également obtenus une croissance extraordinairement élevée entre 1960 et 2000. Peut-être que se sont d'autres aspects de ces économies de l'est de l'Asie qui ont impulsées leur croissance et que l'analyse statistique de la qualité de la main d'œuvre sélectionne simplement ces pays. Cependant, même les pays de l'Est de l'Asie sont exclus de l'analyse, il peut encore être observé une forte relation -bien que légèrement plus faible- avec les performances aux examens (Hanushek y Woessmann (2008)). Ce test de sensibilité des résultats semble refléter une importance de base de la qualité de l'éducation, un facteur qui contribue également à la croissance observée dans les pays d'Asie Orientale.

Une autre pourrait être que les facteurs qui affectent la croissance, comme par exemple les organisations du marché efficient, qui s'associent aussi avec des écoles efficientes et productives -de façon que, à nouveau, les mesures des examens soient en réalité le remplaçant d'autres attributs du pays. Pour pouvoir faire des recherches sur ce point, il est possible d'analyser les émigrants des États-Unis qui ont été éduqués et instruits dans leur pays d'origine. En comparant des immigrants

de chaque pays, une analyse des données de recensement des États-Unis indique que les immigrants qui ont été instruits dans les pays qui obtiennent les meilleurs résultats aux examens internationaux de mathématiques et de sciences ont des revenus plus élevés aux États-Unis -mais ceci ne concerne pas les immigrants qui ont été instruits aux États-Unis. Cette analyse permet de prendre en compte les différences qu'il peut y avoir entre les réussites scolaires, l'expérience sur le marché du travail, ou sur le fait d'être natif d'un pays où l'on parle l'anglais. En d'autres mots, les différences d'habileté mesurées par les examens internationaux sont clairement récompensées sur le marché du travail aux États-Unis, renforçant ainsi la validité des tests comme une mesure des habiletés et de la production individuelle.

Finalement, les relations observées pourraient être un simple reflet de la causalité inverse, c'est-à-dire, les pays qui sont entrain d'augmenter leur croissance rapidement ont les ressources nécessaires pour améliorer leurs écoles et une meilleure performance des étudiants est le produit de la croissance, et non la cause. En voici une preuve simple, il est possible de vérifier si les résultats des examens internationaux en mathématique et en sciences ont été systématiquement liés aux ressources destinées aux écoles durant les années précédant les examens. Selon l'analyse de Hanushek y Kimko (2000), ils ne l'étaient pas. Il a plutôt été découvert une performance relativement plus élevée dans ces pays qui ont le moins dépensé dans leurs écoles.

En résumé, la relation entre les habiletés dans le domaine des mathématiques et des sciences d'un côté, et la productivité et la croissance de l'autre côté, s'entrevoit clairement lorsque des recherches entre les villes se font systématiquement. Cette découverte souligne l'importance d'une éducation de haute qualité.

## **7. Pourquoi la croissance a-t-elle été si élevée aux États-Unis ?**

Le Graphique 2 des différences des résultats aux examens internationaux introduit une question importante en relation avec l'interprétation. C'est-à-dire, que les États-Unis n'ont pas été compétitifs au niveau international en ce qui concerne les examens. De plus, ce graphique -qui combine les résultats de différents groupes d'âge- cache le fait que les performances aux examens des étudiants des États-Unis sont beaucoup plus

élevées dans les groupes les plus jeunes mais qu'ils se dégradent terriblement à la fin de l'enseignement secondaire (Hanushek (2003b)).

Auparavant, nous avons commencé la discussion sur l'importance de la croissance en détaillant la réussite de la croissance économique aux États-Unis durant le XX siècle. Cependant, en analysant le tableau 2, nous voyons que les États-Unis se situent à la moitié du tableau et même en dessous. Certaines personnes y voient une anomalie. Comment l'habileté en mathématique et en sciences peut-elle être importante en vue de la croissance économique dont ont bénéficié les États-Unis durant cette période ?

La réponse est que la qualité de la main d'œuvre est seulement un des aspects de l'économie qui joue un rôle dans la détermination de la croissance. Une variété y contribue clairement, et ils travaillent pour surmonter n'importe quel déficit qui puisse y avoir dans la qualité. Peut-être que ces autres facteurs sont nécessaires pour la croissance. En d'autres mots, fournir simplement plus de scolarisation ou une éducation de meilleure qualité ne peut générer que peu de chose en l'absence des autres éléments, tels que le marché approprié, les institutions légales et gouvernementales qui soutiennent une économie moderne en fonctionnement.

Des expériences précédentes d'investissement dans des pays moins développés qui n'ont pas de telles caractéristiques institutionnelles démontrent que l'éducation n'est pas en elle-même un moteur de croissance suffisamment puissant. Effectivement, certains ont questionné en particulier, le rôle de l'éducation dans la croissance. Easterly (2002), par exemple, observe que l'éducation peut avoir un impact faible sans les autres facteurs comme par exemple, le fonctionnement des institutions au niveau des systèmes légaux et du marché. Il argumente que les investissements de la Banque Mondiale dans l'éducation pour les pays les moins développés qui n'assurent pas l'existence des autres attributs des économies modernes ont été très improductifs. Comme il l'est développé à continuation, l'éducation interagit clairement avec les autres facteurs, et ces autres facteurs sont un appui important pour la croissance économique des États-Unis. Ils sont aussi certainement importants pour d'autres pays.

Décrire d'autres facteurs qui ont contribué à la croissance des États-Unis est une tâche utile. Parce qu'elle nous permet, entre autre, de mieux comprendre les critères de

croissance économique, mais ce qui est encore plus important c'est qu'ils illustrent certaines questions importantes qui sont fondamentales lorsque nous pensons aux politiques de capital humain.

#### *A. Structure Économique*

Le facteur le plus important, avec une quasi totale certitude, qui a maintenu la croissance économique des États-Unis, c'est l'ouverture et la fluidité de ses marchés. Les États-Unis maintiennent en général des marchés du travail et productifs plus libres que la majorité des pays du monde. Le gouvernement régule habituellement moins les entreprises (autant en ce qui concerne la régulation du travail que la production globale), et les syndicats sont moins intensifs que ceux de beaucoup d'autres pays. De plus, aux États-Unis, il y a moins d'intrusion de la part du gouvernement dans les affaires économiques -non seulement il y a moins de régulation, mais aussi il y a moins d'impôts et une production minimum du gouvernement au travers des industries nationalisées. Ces facteurs, favorisent l'investissement, en permettant le développement rapide de nouveaux produits et activités de la part des entreprises, et permettent aux travailleurs des États-Unis de s'adapter aux nouvelles opportunités. Même s'il est difficile d'identifier l'importance de ces facteurs, plusieurs analyses suggèrent que les différences des marchés pourraient être très importantes lorsque nous cherchons des explications au sujet des différences des indices de croissance.<sup>28</sup>

A cause des conditions institutionnelles généralement favorables, la croissance des États-Unis a été élevée, même lorsque certains facteurs sous-jacents n'étaient pas si compétitifs. En d'autres mots, la structure économique peut masquer les problèmes internes de l'économie.

#### *B. Substitution de la Quantité par la Qualité*

Durant le XX siècle, tel que l'indique le Graphique 2, l'expansion du système éducatif aux États-Unis a dépassé le rythme des autres pays du monde. Les États-Unis ont fait un effort en ouvrant des écoles secondaires pour tous les citoyens. Uni à ce phénomène, il est aussi apparu un intérêt de répandre l'enseignement supérieur avec le développement des

---

<sup>28</sup> Voir, par exemple, Krueger (1974); World Bank (1993); Parente et Prescott (1994, (1999); et aussi plus récemment dans Acemoglu, Johnson, and Robinson (2001).

universités *land-grant*, la *G.I. Bill of Rights*, ainsi que des bourses et des prêts directs pour les étudiants. En comparaison à d'autres nations du monde, la main d'œuvre aux États-Unis est mieux instruite, même en considérant les faibles résultats des diplômés. En d'autres mots, une scolarisation plus élevée avec moins d'apprentissage, a généré chaque année plus de capital humain par rapport à ce qui peut être trouvé dans d'autres nations qui ont une plus faible scolarisation mais qui apprennent plus durant ces années.

Néanmoins, cette approximation historique semble être sur le point d'arriver à ses limites aux États-Unis. D'autres nations du monde, en développement ou en voie de développement, ont étendu leurs systèmes éducatif, et beaucoup d'entre elles ont surpassé les États-Unis. Le Graphique 4 nous indique les indices de finalisation de l'enseignement secondaire dans les pays qui appartiennent à l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (OCDE) en 2006.<sup>29</sup> Extraordinairement, les États-Unis se sont maintenus derrière une longue liste de pays en 2006 et se situent juste en-dessous de la valeur moyenne de finalisation scolaire de l'OCDE. Les États-Unis gagnent quelques points ayant des indices de fréquentation universitaire au-dessus du pays standard de l'OCDE. Cependant, il continue à être peu probable que les étudiants poursuivent leur éducation.

L'avantage historique des États-Unis en quantité de scolarisation finalisée a disparu au fur et à mesure que d'autres nations ont découvert l'importance de l'éducation. Ainsi, si nous nous projetons vers le futur il semble impossible que les États-Unis continuent à dominer les autres pays sur le terrain du capital humain, à moins qu'ils puissent améliorer la dimension de la qualité.

Remarquez néanmoins, que cette histoire de qualité de l'éducation aux États-Unis peut difficilement s'extrapoler aux pays en voie de développement -des pays qui bien souvent ne se rapproche d'aucune dimension quantitative. Cependant, la réussite des États-Unis avec l'expansion des écoles médiocres n'implique pas la pratique d'étendre des écoles totalement dysfonctionnelles, comme il a été observé dans les pays en voie de développement, et ne semble pas être le chemin correct.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Les données ont été facilitées par l'Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (2001) qui a fait un effort en utilisant des définitions standard. Des pays n'appartenant pas à l'OCDE ont été inclus dans le projet des Indicateurs de l'Éducation Mondiale.

<sup>30</sup> une discussion et une analyse des écoles pauvres du Brésil rural peuvent

Effectivement, comme il est indiqué à continuation, et Hanushek (1995) et Hanushek et Woessmann (2008) l'argumentent, il semble que l'expansion de la qualité ou de l'accès à la scolarisation en ignorant la question de la qualité soit une erreur considérable pour les pays en voie de développement. En effet, il existe une argumentation selon laquelle une augmentation de la qualité faciliterait en réalité une expansion de l'accès vu qu'elle réduirait le redoublement et d'autres aspects contre-productifs des écoles, Hanushek (1995).

### *C. La Qualité des facultés aux États-Unis*

L'analyse des indices de croissance entre les pays met en évidence la qualité des écoles d'enseignement primaire et secondaire aux États-Unis. D'après la majorité des évaluations, les facultés et les universités des États-Unis se trouvent au sommet du classement mondial. Il y a quelques tentatives de mesure de la qualité des universités entre les pays, et les États-Unis sont parmi les premiers du classement.<sup>31</sup> Il existe aussi une évidence indirecte. Les étudiants étrangers ne souffrent pas de la tentation d'émigrer aux États-Unis pour suivre l'enseignement primaire et secondaire -à l'exception des cas où ceci est vu comme une forme de réussir à entrer dans le pays. Ils émigrent en grande quantité pour étudier dans les facultés et les universités des États-Unis. Ils ont même tendance à payer une inscription complète, sans subvention, ce que font beaucoup moins les citoyens américains.

Plusieurs modèles économiques mettent l'accent sur l'importance des scientifiques et des ingénieurs comme un ingrédient clef de la croissance économique. Selon ces points de vue, les étudiants qui ont suivi une formation technique dans les facultés et qui contribuent à l'invention et au développement de nouveaux produits fournissent un élément

---

directement se consulter dans Harbison y Hanushek (1992).

<sup>31</sup> Dans les classements académiques des universités de recherche du monde mené à bien par l'Institut de Éducation Supérieur, Université Shanghai Jiao Tong, les États-Unis en ont 17 parmi les 20 premières universités et 54 des 99 meilleures (voir <http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm> visité le 12 janvier 2008). Dans un classement professionnel de 2007 élaboré par l'École des mines de Paris basé sur les diplômés *CEOs* en la liste des 500 pays de *Global Fortune*, les institutions des États-Unis étaient dans les 10 premières sur 22 places et les 24 premières sur 59 places (consulter <http://www.ensmp.fr/Actualites/PR/EMP-ranking.html> visité le 12 de janvier 2008). Cependant, elles restent des mesures limitées de la qualité globale du secteur de l'enseignement supérieur.

spécial à l'équation de la croissance. Ici, encore une fois, les États-Unis semblent posséder les meilleurs programmes. Si cette vision est correcte, l'enseignement supérieur aux États-Unis continuera peut-être à fournir un avantage notable par rapport au reste des pays.

Cependant la matière première des États-Unis ce sont les diplômés de nos écoles primaires et secondaires. Comme ceci a déjà été observé fréquemment, le manque de préparation de nos étudiants conduit à une ample éducation réparatrice au niveau postsecondaire, diminuant ainsi la capacité effective des facultés et des universités. De plus la préparation pré-universitaire est probablement un important facteur causant les proportions croissantes des diplômés nés à l'étranger, dans les programmes de sciences et d'ingénierie des universités des États-Unis.

#### *D. Attraction des Immigrants Instruits*

L'explication finale potentiellement importante au sujet des performances des États-Unis, serait la capacité d'attraction des immigrants instruits pour qu'ils travaillent aux États-Unis. Une portion croissante d'étudiants en sciences et en ingénierie dans les facultés et les universités des États-Unis sont des étudiants étrangers. Beaucoup d'entre eux restent et travaillent aux États-Unis. En plus des autres immigrants hautement instruits et éduqués à l'étranger qui émigrent aux États-Unis à la recherche de travail. De cette manière, les États-Unis peuvent substituer les travailleurs domestiques par des travailleurs étrangers.

### **8. Généralisation aux Pays en voie de développement**

Les exposés précédents ont porté une attention considérable aux États-Unis et dans d'autres pays développés. La majorité des pays en voie de développement semblent être très différents. Pouvons-nous généraliser ces résultats ?

Le modèle de croissance économique dans Hanushek et Woessmann (2008) se fiant sur les mesures directes des réussites en mathématiques et en sciences qui sont indiquées dans le Graphique 2. Dans l'ensemble des pays dont les indices des examens ont été rassemblés, les modèles de croissance semblent être plutôt robustes. Divers tests indiquent que le modèle est applicable à l'éventail de pays (Hanushek y Woessmann (2009a)).

Cependant, il existe encore des observations limitées au sujet des pays en voie de développement. Il est clair que

beaucoup des argumentations faites par Easterly (2002) sont évidemment applicables aux pays les plus nécessiteux - ceux qui ont aussi tendance à manquer d'une bonne structure législative, qui ont tendance à restreindre les marchés du travail et les marchés des produits, et ainsi de suite. Ces pays ne peuvent pas faire un usage fructueux des investissements éducatifs si les marchés du travail n'ont pas la capacité d'intégrer des travailleurs instruits.

La conclusion tentante serait que les résultats peuvent être généralisés si les autres conditions nécessaires à la croissance existent aussi. Si ce n'est pas le cas, la situation sera beaucoup plus incertaine. Cependant il est aussi improbable dans ces cas là, qu'un investissement dans la quantité de l'éducation soit productif.

### **9. Améliorer la qualité**

Une grande partie de la politique éducative se conçoit traditionnellement comme un exercice de sélection et garantit que l'ensemble optimal des ressources définis d'une certaine manière, soient disponible. Il y a eu avec cette politique une ligne de recherches qui a considéré la relation entre l'utilisation des ressources et les performances des étudiants. Si l'effectivité des différentes ressources ou la combinaison des ressources était connue, définir l'ensemble optimal des ressources serait quelque chose de direct. De plus, nous pourrions souvent prendre des décisions au sujet des politiques qui nous rapprocheraient de l'ensemble optimal des ressources.

Les écoles des États-Unis ont fait l'objet d'amples recherches. Autant les données réunies des performances des écoles tout au long du temps, que les données les plus détaillées des écoles et des salles de classes, signalent une simple conclusion : il nous manque un effet consistant ou systématique des ressources au sujet de la réussite des étudiants. Bien qu'elle soit controversée, ceci est en partie dû aux conflits avec les politiques éducatives existantes, l'évidence est très vaste (Hanushek (2003a)).

La majorité des pays du monde restants n'ont pas suivi la piste de la performance des élèves durant aucun laps de temps, de sorte qu'il est impossible de faire une analyse comparative avec les États-Unis. Cependant, les examens internationaux de ces dernières quatre décades, permettent une vision globale des dépenses dans les pays. Sept examens différents en mathématique et en sciences (les données qui ont

été utilisées pour l'analyse de la croissance dans Hanushek y Kimko (2000)) ont été faits entre les débuts 1960 et 1995 à des étudiants de différents niveaux de qualification dans un ensemble varié de nations participant volontairement. Les performances ont peu de relation avec les mesures de dépense des différents pays. Hanushek y Kimko (2000) font une analyse des modèles qui mettent en relation les dépenses, l'historique familial et d'autres caractéristiques des pays avec les performances antérieure à 1995. Cette analyse indique d'une manière constante, un effet négatif statistiquement significatif, des ressources ajoutées aux performances après avoir contrôlé d'autres influences. Des résultats similaires ont été trouvés dans les pays de l'OCDE.

Des analyses statistiques de pays moins développés ont démontré une inconsistance des effets des ressources semblable à celle des États-Unis (Hanushek (1995), Wößmann (2007), Hanushek y Woessmann (2007), Hanushek (2008)). En général, une minorité des études disponibles suggèrent beaucoup de confiance au sujet des ressources communément identifiées - comme la taille de la salle de classe, l'expérience du corps enseignant, et les salaires du corps enseignant- elles ont une influence positive sur les performances des étudiants. Il existe généralement un plus grand appui des politiques de ressource par rapport à celles qui existent déjà dans les analyses des États-Unis, qui signalent l'idée que l'importance des ressources peut varier en fonction des niveaux de ressources. Cependant, l'évidence n'indique pas que nous devons supposer que les politiques pures de ressources aient un effet significatif sur le destin des étudiants.

En résumé, il existe un ample éventail d'analyses qui indiquent qu'au niveau global les politiques de ressources n'ont pas conduit à des améliorations discernables dans les performances de l'effectif scolaire. Il est important de comprendre les conditions requises impliquées et celles qui ne le sont pas dans cette conclusion. Premièrement, ceci ne signifie pas que l'argent et les ressources investies aient un impact. Seulement, nous n'avons aucune bonne description disponible de quand et comment arrivent de telles situations, de sorte que les amples politiques comme celles qui se légifèrent depuis les gouvernements centraux peuvent déboucher sur de bons usages, mais aussi aboutir à de mauvais usages qui conduisent généralement à des résultats désalignés. Deuxièmement, cette affirmation ne signifie pas que l'argent *n'est pas* important. En revanche, tel qu'il est décrit plus bas,

des programmes de relance modifiés pourraient améliorer significativement l'usage des ressources.

L'évidence disponible au sujet des ressources est étonnamment consistante entre pays, autant pour les pays développés que pour ces pays en voie de développement. Si des résultats déterminément différents pour quelques sous-groupes de pays existaient, des questions en relation avec les types de généralisation possibles auraient naturellement surgi. De tels conflits ne semblent pas être particulièrement importants.

Bien sûr beaucoup de pays ont essayés d'améliorer leurs écoles. Alors que certains ont réussi, beaucoup ont échoués. Une explication à ces échecs passés est simple, une attention insuffisante a été portée sur le corps enseignant. Selon ce que beaucoup pensent, la qualité du corps enseignant est un élément clef en ce qui concerne la performance de l'effectif scolaire. Mais les évidences apportées par les recherches suggèrent également que beaucoup de politiques qui ont été suivies dans le monde entier n'ont pas été très productives. Concrètement, les politiques choisies par les pays individuellement, ont peut-être conduit à des changements sur les aspects mesurables du corps enseignant comme le sont les diplômes, mais il n'y a eu aucune tendance vers l'augmentation de la qualité du corps enseignant -tout du moins dès que la qualité a été identifiée avec les performances des élèves.<sup>32</sup>

Rivkin, Hanushek, y Kain (2005) décrivent les analyses des différences de qualité du corps enseignant en se basant sur les performances des résultats des élèves. Une partie importante de cette tâche est de distinguer les effets du corps enseignant des écoles sélectionnées, de la part des parents et des élèves. En particulier, les parents qui ont une motivation élevée cherchent des écoles qu'ils considèrent bonnes, et prétendent envoyer leurs enfants dans des classes où ils croient qu'il y aura un professeur compétent. Les professeurs suivent un processus de sélection semblable (Hanushek, Kain, y Rivkin (2004a, (2004b)). Donc, d'un point de vue analytique, il est difficile de découvrir la qualité du professeur en se basant sur la qualité des étudiants qu'il a dans sa classe. Dans l'analyse des performances du corps enseignant de Rivkin, Hanushek, y

---

<sup>32</sup> Pour consulter une révision de la littérature existant aux États-Unis, voir Hanushek y Rivkin (2004). Cet article décrit divers essais qui ont été fait avec l'intention d'analyser l'impact de la qualité du corps enseignant sur la réussite des élèves. Des études semblables sont actuellement beaucoup moins disponibles dans d'autres pays.

Kain (2005) il peut être apprécié un effort notable pour éviter de contaminer n'importe laquelle des sélections de ce type et l'appariement des étudiants et des professeurs.

Les analyses indiquent que les différences de la répercussion dans la croissance entre les professeurs moyens et bons sont grandes. Tout au long de l'année académique, un bon professeur peut réussir à augmenter le taux d'un élève de quatre pour-cent dans la distribution globale (ce qui équivaut à un changement de 0.12 par écart type de la réussite de l'élève). Selon ces données, il est clair qu'avoir un ensemble de bons professeurs peut affecter significativement la réussite de n'importe quel élève. En effet, un ensemble de bons professeurs peut réussir à effacer les déficits associés à une faible préparation de l'école.

La difficulté, comme il a été indiqué dans l'argumentation précédente, réside dans l'embauche de bons professeurs, ce qui n'est pas chose facile. L'habileté à enseigner n'est pas quelque chose qui soit étroitement lié à la formation où l'expérience. De plus, les systèmes communs des salaires n'ont pas pour objectif les professeurs de qualité.

Depuis un point de vue politique, l'objectif primordial devrait être l'augmentation de la qualité globale du corps enseignant. Si nous optons pour une simple redistribution des corps enseignants existants, les objectifs généraux de la politique ne seront pas atteints.

Hanushek (2009) apporte des analyses sur l'importance de la qualité du corps enseignant en analysant l'impact des professeurs à l'extrême inférieur de la distribution de la qualité. Cette analyse montre qu'en éliminant 6-10 pour-cent du point de vue de l'effectivité, la réussite monterait à la moitié de l'écart type -changement simulé dans le Graphique 3.

Les analyses faites ici doivent être proposées dans le contexte politique. Considérons une école de 30 professeurs standards. Ces analyses suggèrent qu'en éliminant 2 ou 3 des professeurs les plus mauvais la réussite scolaire aux États-Unis pourrait augmenter et arriver au niveau de celle du Canada.

Ce genre de politique est en concordance avec les valeurs McKinsey des politiques trouvées dans le monde entier dans les systèmes éducatifs de grande performance (Baber et Mourshed (2007)). Son évaluation suggère que les meilleurs

systèmes éducatifs ne permettent pas que les professeurs inefficaces restent très longtemps dans les salles de classes.<sup>33</sup> Ces conclusions concordent également avec des évidences plus locales comme le sont la ville de New York de Kane, Rockoff, et Staiger (2006) et les recommandations politiques correspondantes de Gordon, Kane et Staigener (2006).

Les politiques qui consistent à prendre des décisions actives de rétention et de prise de fonction sont évidemment quelque chose s'assez étranger au système éducatif actuel. Plusieurs États ont actuellement des lois et des ordonnances qui mènent à des décisions de rétention ou continuation de leur fonction au bout de deux ans, la coutume étant de trois ans (*National Association of State Boards of Education (1997)*, *National Council on Teacher Quality (2007)*). De plus, le processus d'évaluation standard des professeurs tel qu'il est conçu est très superficiel. (Toch y Rothman (2008)). Néanmoins, ces décisions ne concordent pas avec l'objectif d'une éducation de qualité pour tous les élèves, puisque certains étudiants seront condamnés à subir les effets des professeurs inefficaces et nocifs.

## **10. Conclusions**

En prenant des décisions au sujet de l'éducation, les pays se confrontent toujours aux limites budgétaires. Si les deux objectifs communément acceptés, amplifier l'accès et améliorer la qualité, sont adoptés, Ils entreront en conflit l'un contre l'autre parce que les deux sont en compétition avec le même budget. Ainsi, selon ce critère général, les législateurs se confrontent à un dilemme particulièrement désagréable : choisir entre une ample disponibilité d'école ou de bonnes écoles.

Une vision alternative, bien qu'elle soit apparemment différente, en réalité, y est étroitement liée. Il y a des analyses des implications du marché du travail et l'indice des bénéfices de l'éducation dans les pays en voie de développement qui suggèrent avec solidité que l'éducation est un bon investissement. Une année de scolarisation standard montre

---

<sup>33</sup> La méthode garantissant de bons professeurs, selon cette étude, dépendrait du pays. Certains des pays, aux meilleures performances, le font dès le départ par la sélection des meilleurs dans l'ensemble des diplômés. D'autres ont des programmes de formation professionnelle très effectifs. Pour les États-Unis, un changement vers une sélection des meilleurs professeurs parmi les récemment diplômés ne semble pas suffisamment viable. Voir Hanushek y Rivkin (2004).

25-30 pour-cent de l'indice réel des bénéfices. De tels bénéfices semblent souvent plus attractifs que d'autres alternatives d'investissement. Simultanément, les indices de l'achèvement scolaire des pays qui ont des revenus faibles sont très bas. Ces deux facteurs ne vont pas de pair. Puisque cette activité produit un indice si élevé, pourquoi les gens ne profitent pas de ces grands bénéfices ?

Le travail au sujet de la qualité de l'éducation a une influence sur des éléments autres que la politique éducative. Premièrement, la théorie simple de la compensation entre l'accès et la qualité est très trompeuse, pour ne pas dire qu'elle est complètement erronée sur beaucoup d'aspects importants. En effet, dans beaucoup de circonstances peut-être qu'une compensation n'est pas réellement proposée. Deuxièmement, l'idée unificatrice de la qualité de l'éducation, est peut-être une explication importante de cet « étrange » comportement inverse qui ne tire pas profit des bénéfices disponibles. La qualité de l'éducation est directement liée aux décisions de fréquentation scolaire et au système de promotion à l'intérieur des écoles. Les écoles de haute qualité augmentent la réussite des élèves et accélèrent le passage des élèves à l'école primaire (et possiblement aussi secondaire), en réduisant ainsi les coûts. De plus, les élèves répondent à la qualité de l'école dans la mesure où ils peuvent décider s'ils souhaitent suivre ou abandonner l'école. Ils ont tendance à rester dans les écoles de haute qualité et abandonner les écoles de faible qualité.

Les deux mécanismes indiquent une relation directe la quantité de scolarisation obtenue et la qualité de cette scolarisation. C'est pour cela que les études des indices des bénéfices de l'éducation qui considèrent uniquement la quantité de scolarisation produisent des analyses erronées et des bénéfices potentiels. Les analyses de l'indice des bénéfices de l'éducation qui ne prennent pas en compte les différences quantitatives exagéreront toujours et systématiquement les bénéfices sur la productivité associés aux années supplémentaires de formation, parce que les analyses incluront des différences qualitatives en relation avec la quantité. Si la politique oblige simplement les personnes à rester plus longtemps à l'école, sans modifier la qualité fondamentale des écoles, les récents diplômés obtiendront seulement les bénéfices associés aux années de scolarisation et non pas à la qualité. Pour autant, Ils ne pourront pas obtenir autant de bénéfices que ceux suggérés dans les analyses des bénéfices.

Tableau 1.  
**Population qui a au moins suivi un enseignement  
 Supérieur <sup>1</sup> (2006) Pourcentage, par groupes d'âge**

	Groupe d'Âge				
	25 à 64	25 à 34	35 à 44	45 à 54	55 à 64
Australie	67	80	68	63	52
Autriche	80	87	84	77	71
Belgique	67	82	74	60	50
Canada	86	91	89	85	76
République Chèque	90	94	94	89	84
Danemark	82	88	84	78	76
Finlande	80	90	87	80	63
France	67	82	72	61	52
Allemagne	83	84	85	83	79
Grèce	59	75	67	53	34
Hongrie	78	86	82	77	66
Islande	63	67	67	64	51
Irlande	66	82	71	58	41
Italie	51	67	55	47	32
Corée	77	97	90	62	37
Luxembourg	66	78	67	60	55
Mexico	32	39	36	28	17
Hollande	72	81	76	70	60
Nouvelle Zélande	69	78	72	69	55
Norvège	79	83	79	77	75
Pologne	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
République Slovaque	87	94	91	86	70
Espagne	50	64	55	43	27
Suède	84	91	90	82	73
Suisse	85	88	87	84	80
Turquie	28	37	25	22	15
Royaume-Uni	69	76	70	67	61
États Unis	88	87	88	89	87
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>68</b>	<b>78</b>	<b>72</b>	<b>65</b>	<b>55</b>

Source : Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (2008)

**Tableau 2. Résumé de Profits Estimés pour une augmentation de l'Écart Type sur les Habilités Cognitives**

Pays	Recherche	Effect estimé <sup>a</sup>	Notes
Ghana	Glewwe (1996)	0.21**-0.3** (gouvernement) 0.14-0.17 (privé)	Les approximations des l'analyses alternatives ont donné comme résultat quelque différences ; les effets des mathématiques sont généralement plus importants que ceux de la lecture, y ils sont tous égaux au el teste de habilités de Raven.
Ghana	Jolliffe (1998)	0.05-0.07*	Les revenus des familles sont en relation avec le résultat moyen en mathématiques avec des petites variations selon l'analyse ; l'effet est seulement observé sur des revenus non agricoles ; les revenus agricoles ne sont pas en relation avec les habilités cognitives d'une manière significative.
Ghana	Vijverberg (1999)	?	Analyse des revenus en ce qui concerne les mathématiques et la lecture sur le travail indépendant non agricole ; analyse très variable (qui inclus autant les effets positifs que les négatifs) mais les effets ne sont généralement pas significatifs.
Kenya	Boissiere, Knight, y Sabot (1985); Knight y Sabot (1990)	0.19**-0.22**	Le total des analyses indique : des petites variations des personnes qui ont abandonné l'école primaire et secondaire.
Maroc	Angrist y Lavy (1997)	?	Ils ne peuvent pas être convertis en résultats standards parce que ce sont les indices de performances qui sont utilisés ; les habilités en écriture en française semblent être le facteur le plus important pour les revenus, mais les résultats dépendent de l'approximation employée dans l'analyse.
Pakistan	Alderman, Behrman, Ross, y Sabot (1996)	0.12-0.28*	Variation selon les approximations alternatives et selon les contrôles de habilité et de santé ; élevés et plus significatifs sans les contrôles d'habilité et de santé.

Pakistan	Behrman, Ross, y Sabot (2008)	0.25	Analyse du modèle de structure et des résultats combinés à l'habilité cognitive ; des effets significatifs des résultats combinés de mathématiques et en lecture constitués par l'apport des écoles.
Afrique du Sud	Moll (1998)	0.34**-0.48**	Selon la méthode d'analyse, l'impacte du calcul varie ; la compression (pas indiquée) est généralement insignifiante.
Tanzanie	Boissiere, Knight, y Sabot (1985); Knight y Sabot (1990)	0.07-0.13*	Le total des analyses de l'échantillon : le taux des abandons de l'école primaire est plus faible que celui des abandons de l'enseignement secondaire.

\*significatif au niveau 0.05 ; \*\*significatif au niveau 0.01.

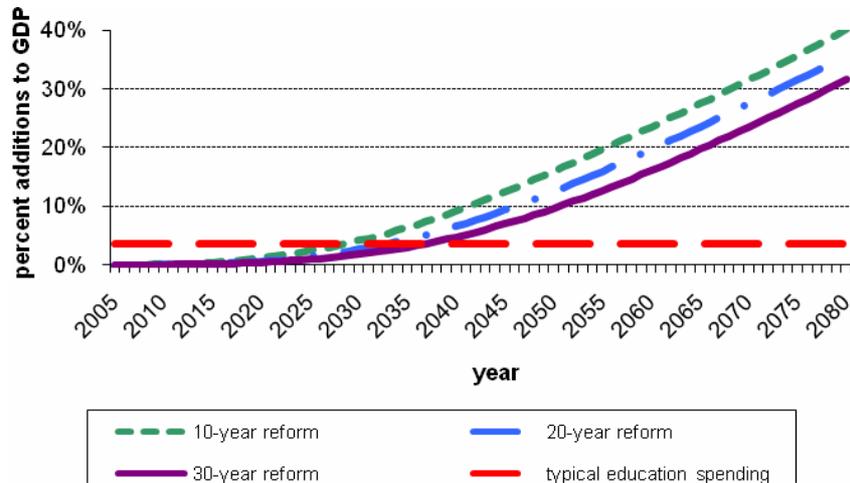
a. Les analyses indiquent une augmentation proportionnelle du salaire par une augmentation de l'écart standard aux *testes*.

**Graphique 2 : Performances aux examens de réussite scolaire internationales**



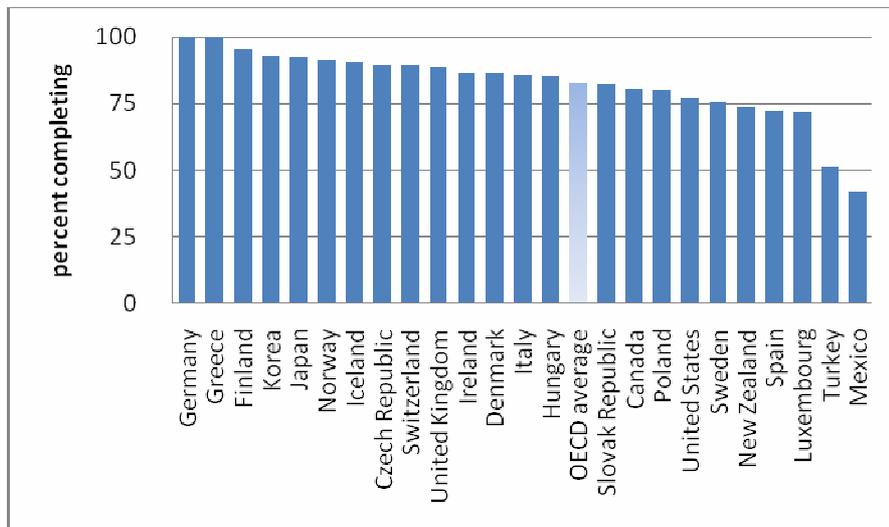
Source: Hanushek y Woessmann (2009b)

**Graphique 3 : Augmentation du PIB avec une Amélioration de la Connaissance Modérément Élevée (0.5 e.s.)**



Source : Hanushek y Woessmann (2008)

**Graphique 4. Indices d'achèvement de l'Enseignement Secondaire, 2006**



Source : Organisation pour la Coopération et le Développement Économique (2008)



## 4 Famille et Éducation

José Antonio Marina  
(Madrid)

Écrire sur les relations entre la famille et l'éducation peut produire énormément de sujets et de lieux communs. J'espère que ce ne sera pas mon cas. Le thème me semble difficile et urgent. Difficile parce qu'il mobilise les thèmes les plus complexes concernant le système éducatif, urgent parce que les familles ont perdu l'autorité éducative et doivent la récupérer. De plus, les changements sociologiques, l'apparition de nouveaux types de famille, la fragilité de leurs relations, l'augmentation des familles monoparentales, aggravent la complexité du sujet. La figure de « l'enfant empereur », de « l'enfant tyran » ou de « l'enfant dictateur », provoque une bibliographie chaque fois plus nutritive, surtout en France et en Espagne. J'entends beaucoup de parents dire : « Le problème, c'est que les enfants n'arrivent pas accompagnés d'un manuel d'instruction » ou « personne ne m'a appris à être père ou mère », et plus fréquemment, une plainte douloureuse : « Mais qu'ai-je bien pu mal faire? ». Conscient de ces problèmes, j'ai dédié ces deux dernières années à la mise en place d'une Université de Parents (UP), pour faire des recherches sur ce thème, regrouper des informations sur les initiatives entreprises dans le monde entier, et offrir aux parents de l'aide pour qu'ils puissent exercer de manière adéquate leur compétence éducative. Cette étude tire ses bénéfices de ces travaux et de l'expérience acquise avec les cours donnés à l'UP. Le lecteur peut retrouver des résumés détaillés de la documentation utilisée sur [www.universidaddepadres.es](http://www.universidaddepadres.es)

### 1. Un modèle éducatif

Il est devenu pessimiste et dramatique. Presque toujours, lorsque nous parlons d'éducation nous le faisons en employant des termes apocalyptiques. Il est vrai qu'éduquer c'est difficile, mais je crois que nous devons retrouver une attitude plus optimiste, courageuse et active. Nous avons les moyens, les connaissances et les opportunités pour bien éduquer, tout ce qu'il nous manque c'est prendre la décision de le faire bien. D'où est-ce que ce mouvement rénovateur doit surgir? Sans doute, de l'ensemble de la société,

mais les deux protagonistes, les deux cibles de la conscience sociale éducative, sont la famille et les écoles. Non pas séparées, mais plutôt unies. Les parents et les enseignants forment l'équipe pédagogique de base, et nous devons élaborer une pédagogie partagée, qui permette que la maison et l'école ne soit pas des espaces séparés ou antagoniques, mais coopérateurs. Nous entendons de plus en plus parler d'un "complementary learning", d'un apprentissage complémentaire, entre les deux institutions, mais cette idée si élémentaire rencontre des difficultés à l'heure de sa mise en pratique. Il faut vaincre les paresse et les méfiances de la part des deux cotés. Pour cette raison, ce travail prétend être en plus d'une exposition des motifs, un appel à l'action, dirigé à la société toute entière. Toute la société instruit bien ou mal, en tire les bénéfices ou est victime des résultats éducatifs, qui influence sur la qualité totale de la vie, pas seulement économique. Pour cela, il serait convenable d'élaborer une « Charte des devoirs éducatifs de la société », dans laquelle seraient spécifiés les obligations éducatives non seulement des parents et des enseignants, mais aussi des médias, des fonctionnaires publiques, des administrations, du système sanitaire, des corps de sécurité, des politiques, des juges, etc. Comme j'aime le répéter, « pour éduquer un enfant la contribution de toute la tribu est nécessaire », et « pour bien éduquer un enfant, il faut une bonne tribu », c'est-à-dire, qui est compromise dans l'éducation, qui protège ses écoles. L'éducation est un phénomène dans lequel nous sommes inévitablement tous impliqués. Il arrive la même chose avec elle qu'avec la santé. Chacun de nous doit faire attention à sa propre santé, pour cela, il est nécessaire que nous sachions comment le faire et acquérir de bonnes habitudes. Cependant, il est également nécessaire que les autres suivent également les normes d'hygiène, que l'environnement ne soit pas pathogène, que l'eau, l'air, les aliments ne soient pas contaminés, qu'il y ait un bon système sanitaire, et que notre forme de vivre, de conduire, et de coexister soit saine. Les responsabilités individuelles et sociales se mélangent autant pour le cas de la santé que celui de l'éducation.

Pour obtenir la participation de tous dans une tâche si colossale, il est nécessaire de bien expliquer à quoi nous nous référons lorsque nous parlons d'éducation, et comment nous pourrions obtenir une meilleure qualité à tous les niveaux. Nous avons besoin d'un bon marketing éducatif, parce que nous tombons souvent dans l'erreur de penser « La bonne étoffe sur le marché se

vend bien », et en supposant qu'il n'y a pas de meilleure étoffe que l'éducation, nous ne devrions pas avoir à justifier son importance. Mais il n'en est pas ainsi. Les sondages nous indiquent que l'éducation ne fait pas partie des plus grandes préoccupations des citoyens. Il convient donc de se souvenir des choses que nous avons oubliées.

Je commencerai en précisant les objectifs de l'éducation. Ce que nous attendons de l'éducation, c'est qu'elle apporte à nos enfants les ressources intellectuelles, affectives, volitives et morales nécessaires pour diriger avec responsabilité et d'une manière appropriée leurs vies, qu'ils soient capable de profiter des opportunités et d'affronter les problèmes. Tous les parents aimeraient léguer un « capital économique » à leurs enfants, parce qu'ils savent que ceci leur faciliterait la vie, pour cela, j'ai habitude de leur dire qu'ils devraient aussi leur léguer un « un capital éducatif », un ensemble de ressources personnelles qui leur permettraient de vivre mieux. Dit d'une manière plus expéditive, ce que nous souhaitons tous c'est que nos enfants se trouvent dans les meilleures conditions possibles pour être heureux et qu'ils soient de bonnes personnes. Ceci inclus la possibilité d'avoir un bon travail, le talent de façon à maintenir des relations affectives profondes et satisfaisantes, la capacité d'apprécier et de créer, et être disposés à collaborer au bien-être général. Les objectifs de l'éducation sont ambitieux, mais ils peuvent se résumer avec cette formule :

**Capital éducatif = instruction + éducation du caractère.**

Éduquer est sans doute, fournir à l'enfant ou à l'adulte, les connaissances nécessaires. Fondamentalement, c'est le système éducatif qui s'en charge. Mais c'est aussi aider à former le caractère. Le caractère c'est l'ensemble des habitudes qu'une personne acquière, qui vont élargir ou limiter ses possibilités vitales. Le bon caractère est celui qui augmente les possibilités de développement, d'autonomie, de créativité et d'efficience d'une personne. Être optimiste, vaillant, supporter l'effort, apprécier les bonnes choses, être prêt à apprendre continuellement, être capable d'entreprendre des projets, de communiquer, de collaborer, de maintenir une confiance en soi-même chercher la justice, se sont des ressources qui font partie du bon caractère. Nous ne pouvons pas résoudre les problèmes de nos enfants, nous ne savons même

pas quels seront leurs problèmes. Ils devront défendre pour leurs propres combats. Notre obligation est de leur fournir les compétences générales ; les aider à forger leurs forteresses personnelles. Par exemple, nous pouvons être certains, qu'à l'adolescence ils vivront dans un monde où les drogues seront présentes. Nous ne pouvons pas l'éviter. La seule chose que nous pouvons faire, les éduquer pour qu'ils puissent prendre la bonne décision au bon moment.

Baltasar Gracián écrivait : « La compréhension précoce est inutile si le cœur n'y est pas ». En effet, Il est inutile qu'une personne connaisse la solution si elle n'ose pas la mettre en pratique. Il ne faut pas seulement enseigner les idées, mais aussi les émotions. Fonder ces compétences de base pour bien vivre est un objectif splendide, mais comment réussir ? Qui doit accomplir cette tâche si difficile ?

## **2. La fonction éducative des familles**

Bien que la société complète influence l'éducation de l'enfant, le rôle de la famille est décisif. Toutefois, durant le siècle dernier son rôle éducatif a largement été critiqué. Elle a été accusée d'être une institution autoritaire, qui privait les enfants de liberté, et prolongeait une injustice patriarcale. Comme je l'ai expliqué dans mon livre *la récupération de l'autorité*, beaucoup de psychologues et pédagogues considéraient que la famille castrer et les parents étaient un danger pour l'enfant. L'école a aussi souffert des attaques semblables, et des intellectuels connus en sont arrivés à demander la déscolarisation de la société, considérée l'unique façon de se libérer de la tyrannie idéologique imposée par les classes dirigeantes à travers l'école. Pour fuir l'autoritarisme, une éducation permissive qui se méfiait de l'autorité parentale et essayait de la limiter a été imposée. L'affirmation de Freud a été répétée comme un dogme de foi « Que les parents fassent ce qu'ils fassent, ils le feront mal ». Un sentiment de culpabilité a rendu amer la vie de beaucoup de personnes, qui en sont arrivées à voir comme une libération l'apparition du livre de Judith R. Harris, *The Nurture Assumption*, qui a été traduit en Espagne par un titre scandaleux : *Les pourquoi les parents sont incapables d'instruire*. Selon l'auteur, les deux grandes influences éducatives sont les gènes et le groupe de semblables, ce qui restreint le domaine d'action parental. Le livre a donné naissance à un débat violent. Soutenu par Steven Pinker, mais critiqué par des spécialistes en développement

infantile connus, qui en sont arrivés à disqualifier l'auteur et le livre. Brazelton a dit que c'était une thèse absurde et Kagan a affirmé : « J'ai honte de la psychologie ».

Malgré leur exagération, nous devons tenir compte de certaines thèses de Harris. Elles renforcent notre idée, la famille doit instruire *directement* (en action direct avec ses enfants) et *indirectement* (en aidant à construire une société éducative). L'environnement -qui inclut l'école, les compagnons et les moyens de communication- a une influence qui peut effectivement être décisive. C'est pourquoi, j'ai l'habitude de répéter aux parents de mes élèves : « Si les notes de vos enfants vous préoccupent, les notes des amis de vos enfants devraient aussi vous préoccuper ». Les choses sont ainsi : l'influence du groupe de semblables remplace, à partir de l'adolescence, l'influence des parents.

En réaction à ces excès, aux États-Unis il est apparu un mouvement très puissant (« From Zero to Three ») qui défendait que tout ce qui était important pour l'enfant, arrive pendant les trois premières années de sa vie. Les fondations de son futur construiront pendant cette période. La famille récupéra son rôle primordial éducatif, mais une fois de plus ce rôle provoquait des sentiments de culpabilité. Et si nous n'avions pas fait tout le nécessaire avant le troisième anniversaire du bébé, et si nous ne lui avons pas lu suffisamment ou nous ne lui avons pas donné le bon sein ? Le destin des enfants était entièrement entre les mains des parents. Quelle responsabilité si épuisante !

Heureusement, les eaux ont coulé sous les ponts. Il est maintenant admis que les enfants ne naissent pas égaux, mais avec un tempérament particulier, qui peut être plus ou moins instruit. L'efficacité éducative de la famille est reconnue, ainsi que l'influence de l'environnement. Un des pédagogues les plus célèbres du XX siècle, Urie Bronfenbrenner, a écrit : «La famille semble être le système le plus effectif et économique qui favorise et maintient le développement de l'enfant. Sans l'implication familiale, toute intervention sera probablement un échec, et les quelques effets obtenus disparaîtront probablement une fois que l'intervention aura touché à sa fin». L'importance des trois premières années est prise en compte, cependant il est également accepté que le caractère de l'enfant se forme tout au long de la période éducative.

L'importance accordée à la famille explique l'apparition d'une nouvelle branche dans la pédagogie, le *parenting*. Que nous pourrions traduire le «métier de parent». Elle étudie la place et le

rôle des parents dans l'éducation et le besoin des parents d'être instruits pour cela. Les volumes copieux du *Handbook of parenting*, dirigés par Marc Bornstein, ou les livres Gottman, Kagan ou de Brazelton sont la preuve de cet intérêt croissant. Ce sont les connaissances fournies par le fondement scientifique aux programmes de l'Université de Parents.

Une grande partie des habitudes qui composent le caractère sont acquises grâce à la coexistence familiale, et il nous semble important d'informer les parents du moment et de la façon dont ils peuvent aider l'enfant pour qu'il les acquière. Des aspects tellement importants pour leur formation et pour leur futur comme « supporter l'effort », « faire face aux problèmes », « communiqué de manière adéquate », « éprouver des sentiments pro-sociaux », etc., ne sont pas improvisés, mais ils sont acquis peu à peu, tout au long d'un processus que nous pouvons stimuler et diriger. Parfois nous donnons aux parents des recommandations vagues - « il faut les motiver à apprendre », « il faut leur enseigner à attendre la récompense » - qui ne font qu'augmenter l'angoisse des parents, qui se sentent soumis à un devoir qu'ils ne savent pas comment accomplir. Parfois, ils reçoivent des messages contradictoires, ou des recommandations précipitées qui peuvent provoquer davantage de préjudices que de bénéfices. Par exemple, insister sur le besoin de favoriser l'auto-estime, une condition indispensable pour que l'enfant puisse faire un travail, peut favoriser l'apparition d'enfants incapables de supporter la moindre frustration. Pour cette raison, nous devons fournir aux parents une didactique appliquée à la situation concrète de leurs enfants, selon leur âge, selon leur tempérament, et leur situation.

### **3. Les styles éducatifs**

Les parents instruisent avec des styles différents, en accord avec leur caractère, leurs croyances, leur situation, l'éducation qu'ils ont reçue. Des recherches sur les styles éducatifs essaient d'examiner quelles sont les caractéristiques de la vie familiale qui affectent le développement des enfants, et si elles le font positivement ou négativement, c'est-à-dire, par quelles caractéristiques il est possible de prédire des bons ou des mauvais résultats dans le développement des enfants. Selon les recherches les plus fiables, le style éducatif peut être décrit selon deux paramètres :

- 1) **Grade d'exigence** : Des parents très contrôleurs, qui imposent une discipline rigoureuse en opposition aux parents qui n'exigent rien de leurs enfants et ne leur imposent aucunes limites.
- 2) **Grade de chaleur affective** : Parents qui acceptent leurs enfants et sont affectueux et chauds en opposition aux parents qui rejettent leurs enfants et montrent peu de cordialité.

De la combinaison de ces deux dimensions résulte quatre styles éducatifs :

- **Style éducatif AUTORITAIRE (Rigueur + froideur)** : Les parents sont exigeants et ne sont pas affectueux. Ils essaient d'adapter, de contrôler et d'évaluer le comportement de l'enfant et leurs attitudes est en accord avec des normes traditionnelles. Ils donnent beaucoup d'importance à l'obéissance à l'autorité et ne favorisent pas la communication avec leurs enfants, ils sont émotionnellement éloignés. Ils pourront utiliser la punition physique quand l'enfant est désobéissant.
- **Style éducatif RESPONSABLE (Rigueur + tendresse)** : Les parents sont exigeants et sont affectueux. Ils sont conscients qu'ils ont davantage de pouvoir dans la relation, dont ils contrôlent les ressources et ils ont davantage d'expérience, mais non ils ne cessent pas pour autant de respecter leurs enfants. Ils n'ont aucune tendance à la punition physique, ne donnent pas non plus d'importance excessive à l'obéissance en elle-même, mais en tant qu'exigence pour une bonne coexistence familiale. Ils essaient exercer un contrôle raisonnable et éducatif sur leurs enfants, en leur expliquant le besoin de discipline. Ils tiennent compte du point de vue de l'enfant, même quand ils ne sont pas d'accord. Ils ont l'espoir que leur enfant sera comporté et ils l'encouragent à développer leur autonomie d'une manière responsable. Ils ont de grands espoirs en lui.
- **Style éducatif PERMISSIF (laxisme + froideur)** : Ils sont peu exigeants avec leurs enfants et sont affectueux. Ils

exercent un contrôle plus négligent sur leurs enfants que les deux styles précédents, soit parce qu'ils croient que leurs enfants doivent apprendre par eux-mêmes ou parce qu'ils ne se donnent pas le mal d'exercer une discipline. Ils laissent leurs enfants faire pratiquement ce qu'ils veulent, ils leur laissent décider les normes familiales. Ils ont moins d'espoirs en ce qui concerne la maturité et les objectifs de leurs enfants.

- **Style éducatif NÉGLIGENT (laxisme+ froideur) :** Ce sont des parents qui ne contrôlent pas leurs enfants, ils ont de faibles espoirs les concernant et ils sont affectivement froids.

De nombreuses recherches, spécialement celles de Diana Baumrid, permettent -avec les précautions nécessaires- d'attribuer les effets suivants à chacun des styles d'éducation :

- **Enfants de parents autoritaires :** Ils souffrent généralement d'un manque de concurrence sociale, ils sont souvent à l'écart du contact social et il est rare qu'ils prennent des initiatives. Quand ils auront un conflit ils chercheront l'autorité de l'adulte pour le résoudre. Ils souffrent d'un manque de spontanéité et de curiosité.
- **Enfants de parents responsables :** Ils se comportent avec davantage de confiance en eux-mêmes, ils ont un meilleur autocontrôle, ils sont plus disposés à explorer et ils se sentent plus satisfaits. Puisque ses parents sont exigeants avec eux et utilisent une discipline motivée, ils ont une meilleure compréhension et acceptent des normes sociales.
- **Enfants de parents permissifs :** Ils ont tendance à montrer des caractéristiques d'immaturité. Ils ont des difficultés à contrôler leurs élans, à accepter la responsabilité de leurs actes et à agir avec indépendance.
- **Enfants de parents négligents :** Les enfants n'apprennent pas à contrôler leurs élans, ils ont peu de performances

sociales et ils ne sentent pas mis en valeur. Ils ont du mal à respecter les normes, ils sont généralement émotionnellement instables.

Le style responsable (autoritaire) est celui qui convient le mieux au développement de l'enfant, et c'est pourquoi il est convenable de le recommander aux parents. Dans beaucoup d'occasions il ne s'avère pas chose facile de le suivre. Beaucoup de parents ont peur de leurs enfants de nos jours, non pas une peur physique, mais celle d'être maltraiter émotionnellement lorsqu'ils n'obtiennent pas ce qu'ils veulent. Pour rester ferme face aux manipulations émotionnelles que tous les enfants mettent en pratique (ex. colère), il est nécessaire - écrit Damon- « d'avoir un certain degré d'appui culturel et d'être convaincu que nous agissons correctement avec l'enfant ». Sans cela, les parents cèdent à la pression émotionnelle, aux demandes de l'enfant et à leur préoccupation de « ne pas en faire assez à leur égard ».

Une des tâches les plus urgentes pour récupérer la sagesse éducative est d'enlever beaucoup de leurs peurs aux parents. Leur répéter maintes et maintes fois qu'ils ont deux grands outils éducatifs : la tendresse et l'exigence. La tendresse est l'accueil sans réserve. L'exigence est la fermeté des espoirs. Les deux outils sont nécessaires. Sans tendresse, l'enfant grandit dans une atmosphère dure qui peut provoquer tout type de peurs et rigidités ; sans exigence, l'enfant n'apprend pas à diriger sa conduite de façon adéquate, il ne sait pas ce qu'il est attendu de lui, jusqu'où il peut aller. Terry Brazelton, peut-être le pédiatre le plus prestigieux des États-Unis, insiste continuellement sur cela. « Après la tendresse, la discipline est la chose la plus importante. Discipline signifie un enseignement, et non pas une punition. L'objectif pour l'enfant est de connaître ses limites. Chaque occasion où intervient la discipline est une occasion d'apprendre. Ainsi, après que vous ayez donné une preuve de votre autorité, asseyez-vous avec l'enfant pour le consoler, en lui disant : « Tu ne dois pas faire cela. Je dois t'en empêcher jusqu'à ce que tu sois capable de te retenir par toi-même ». Si les parents comprennent qu'une autorité tranquille, cohérente, fait partie de leur affection, ils ne se sentiront pas coupables.

#### **4.- L'éducation des parents**

Les professionnels de l'éducation, nous savons que nous ne réalisons pas une activité unidirectionnelle. Nous instruisons nos élèves et, d'une certaine manière, ils nous instruisent. Quelque chose de semblable se produit avec les parents. Avoir un enfant et l'éduquer, est une expérience « auto-formation » qui devrait avoir des effets positifs pour les parents aussi. Ils vont faire face au monde d'une manière différente, ils vont devoir réfléchir sur beaucoup de choses, prendre des décisions, analyser leurs émotions. Les relations de couple changent elles-aussi avec cette expérience. L'apparition des enfants transforme à un couple en famille. Et les parents sont intéressés, non seulement par l'éducation et le futur de leurs enfants, mais aussi par la création d'une nouvelle réalité, qui est la famille, un système de relations qui a ses règles particulières et d'où apparaissent des effets ascendants ou descendants. J'ai toujours été intéressé par l'étude de l'« intelligence partagée », c'est-à-dire, de laquelle naissent des interactions entre les intelligences individuelles. Parce que bien, nous voulons tous constituer une « famille intelligente », qui augmente le bonheur, les possibilités, l'esprit, la capacité de faire face aux problèmes de chacun de ses membres. Les enfants et les parents en sont bénéficiaires. Pour cette raison, pour bien éduquer, les parents non seulement doivent se préoccuper de favoriser les capacités de leurs enfants, mais aussi de réussir à ce que la famille soit un système d'interactions intelligentes. Cette affaire n'est pas souvent traitée dans les livres d'éducation européens, un peu plus souvent chez les américains. Par exemple, Jerome Kagan, un spécialiste prestigieux de l'Université de Harvard, écrit dans le prologue de Handbook of Parenting, de Bornstein : « Les parents influencent leurs enfants de trois façons différentes au moins. La plus évidente concerne les interactions avec l'enfant ; la deuxième dérive de l'identification de l'enfant avec le statut social et culturel des parents ; la troisième manière est plus symbolique. Beaucoup de parents racontent aux enfants des histoires, de leurs ancêtres ou de leurs parents, pour qu'elles leur servent de référence dans certaines occasions. Les enfants sont généralement intéressés par ces histoires, et elles leur servent à élaborer leur propre identité. Les parents devraient plus utiliser l'appel aux valeurs familiales : « Nous, nous ne mentons pas », « Nous, nous sommes une équipe », « Nous, on oublie », « Nous, nous aidons les autres », parce que ces affirmations

accompagnent l'enfant, elles lui donnent de la force et de l'esprit. Et elles compromettent aussi aux parents.

### **5.- Les parents et le système scolaire**

Jusqu'ici, la tâche des parents s'est développée dans l'intimité. Ils fournissent à l'enfant la chaîne affective de base de la personnalité. L'enfant apprend aussi à la maison les premières habitudes, et les premières normes. La situation change quand l'enfant sera emmené à la garderie ou ira à l'école. Dès lors, les intérêts éducatifs des parents semblent se concentrer exclusivement sur les résultats académiques. Si les enfants sont de bons étudiants, ils sont très tranquilles. Toutefois, les résultats scolaires ne sont pas plus qu'une preuve fragmentaire. Ni les bons résultats assurent une bonne éducation, ni les mauvais résultats le contraire. Il y a, par exemple, des enfants dociles qui étudient uniquement par obéissance, et qui ne développent pas leur autonomie personnelle. Il y a des enfants brillants, inventifs, qui ne se soumettent pas à la discipline scolaire. Le modèle que j'ai proposé avant, qui rassemble l'instruction et la formation du caractère, nous permet de mieux évaluer l'éducation. Une fille ou un garçon qui sont très studieux, mais qui n'osent pas faire face à leurs compagnons, si nécessaire, ou qui ont des difficultés à se faire des amis, ne sont pas bien éduqués. Il se passe la même chose avec l'enfant qui a beaucoup de facilité à obtenir des bonnes notes, et ne fait donc aucun effort.

L'implication des familles dans l'éducation est un facteur décisif pour le succès scolaire de l'enfant. Les recherches les plus sérieuses - par exemple celles du « Harvard Family Research Project » - montrent que l'implication des familles prédit le succès académique et le développement social des enfants jusqu'à son entrée dans l'enseignement supérieur. Cette implication est donnée sur trois niveaux : (1) les activités de « parenting », (2) les relations entre famille et l'école, (3) la responsabilité éducative des familles, c'est-à-dire, l'emphase des parents dans les activités familiales qui favorisent l'apprentissage. Lire à la maison, les conversations avec l'enfant, jouer avec lui, lui fournir un lieu pour travailler, lui demander comment ce passe l'école, toutes ces activités sont reliées à la motivation pour apprendre, l'attention, la persistance dans la tâche, la richesse de vocabulaire, et l'apparition de moins de problèmes de comportement.

Je citerai quelques effets éducatifs liés à l'implication parentale, et les chercheurs de référence :

1.- Quand les parents seront impliqués dans l'éducation de leurs enfants à la maison, ceux-ci obtiennent de meilleurs résultats à l'école. Et lorsque les parents s'impliquent dans l'école, les enfants restent plus longtemps dans le système éducatif, et les écoles sont plus effective ». (HENDERSON& BERLA)

2.- Quand des enfants et des parents parlent régulièrement de l'école, les résultats académiques des enfants sont meilleurs (HO & WILMS). La manière dont il en est parlé est importante : « Les parents ont la responsabilité d'inculquer deux idées à propos de l'école. D'abord, les enfants doivent comprendre que l'école est un lieu amical et accueillant. Ensuite, l'enfant doit comprendre que l'école est un lieu où « il va travailler », l'école est son « travail » et il doit le faire de la même manière que les parents font le leur ». (GERSTNER)

3.- Il y a certaines activités des parents à la maison qui sont fortement associées au succès scolaire des enfants : *Aider l'enfant à organiser son temps, l'aider avec les devoirs, et parler avec lui des matières étudiées.* La surveillance des élèves lorsqu'ils font leurs devoirs à la maison, la lecture des parents aux enfants, et la participation aux activités volontaires, ont une influence positive sur l'éducation des enfants (JORDAN, OROZCO & AVERET)

4.- Les parents qui lisent à leurs enfants avant qu'ils commencent l'école favorisent leur apprentissage. Parler aux enfants des livres et leur raconter des histoires aide aussi au progrès en lecture.

5.- Plus l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants commence tôt, plus les effets seront puissants (COTTON & WIKELUND 1997)

6.- Les résultats de l'implication parentale incluent une amélioration des résultats scolaires, une réduction de l'absentéisme, une amélioration de leur conduite, et restaure la confiance des parents dans le système éducatif (*The Home-School Connection Selected Partnership Programs in Large Cities*, Institute for Responsive Education, Boston ;

7.- Quand les garderies ou les écoles infantiles font une réunion avec les parents pour leur expliquer l'importance de l'implication précoce dans l'éducation, on a obtenu d'importantes améliorations dans (1) le temps et la fréquence à laquelle les parents lisent à leurs enfants, (2) le nombre de visites que les parents font aux centres, (3) les relations entre les parents des enfants du même âge. (KREIDER)

8.- Les espoirs des parents manifestent une influence significative dans les résultats des élèves dans toutes les matières étudiées et dans tous les cours de l'enseignement secondaire. (MARCHESI & MARTIN)

9.- L'idée que les parents ont de l'éducation influence l'attitude et les résultats des enfants. Jesus Palacios fait la distinction entre l'idée traditionnelle et l'idée moderne. « Les idées traditionnelles se rapportent aux attentes évolutives tardives, à une vision des capacités des enfants peu optimiste, une grande importance de l'obéissance, aux procédures éducatives visant l'obligation, une conception restreinte des capacités leurs enfants et peu d'optimisme en ce qui concerne la capacité d'influencer personnellement ces capacités. Les idées modernes représentent l'autre pôle : des attentes évolutives plus précoces et optimistes, des attitudes éducatives moins coercitives, une vision du développement comme hautement influençable par l'éducation et par leur activité en tant que parents, etc. Les enfants qui ont moins d'occasions d'acquérir un vocabulaire conventionnel sont ceux-là dont les mères sont de faible niveau socioculturel et qui soutiennent des idées traditionnelles. Quand elles changeront ces idées, les enfants auront davantage d'occasions d'atteindre des niveaux comparables à ceux du reste de leurs compagnons, indépendamment du niveau socio-économique ou éducatif de leurs parents.

10.- *l'éloignement de la famille en ce qui concerne l'école favorise l'échec scolaire.* Entre les facteurs qui influencent l'échec scolaire, nous devons tenir compte de « l'opposition de culture entre la famille et l'école ». Ces familles dont la culture, les styles de vie, de relation et de stimulation sont les plus éloignés de la culture scolaire, de ses styles de vie, de relation et de stimulation, verront que leurs enfants auront davantage de difficultés pendant leur passage dans le système scolaire. Palacios a élaboré une étude sur les enfants âgés de quatre ans. Les ressources éducatives à la disposition de l'enfant sont très variées. Ces ressources indiquent une plus grande source de stimulants éducatifs (davantage de questions, davantage d'intérêt pour ce qui est fait à l'école, une tendance plus élevée à l'éloignement symbolique en rapport à l'immédiat, une plus grande stimulation au niveau du langage), et une plus grande proximité concernant les activités en rapport avec la culture scolaire (puzzles, jeux de nombres et de lettres, lectures) Et par une plus grande implication du père auprès de la mère.

Pour terminer je citerai un cas très frappant. Beaucoup de recherches ont démontré que les enfants américains d'origine asiatique ont généralement un quotient intellectuel supérieur de quelques trois points en comparaison à celui des blancs. Pour leur part, les médecins et les avocats d'origine asiatique-américaine se comportent, collectivement, comme si leur QI était très supérieur (l'équivalent de d'un QI de 110 pour ceux d'origine japonaise et de 120 pour ceux d'origine chinoise) par rapport à celui des blancs (FLYNN). La raison semble s'appuyer sur le fait que pendant les premières années d'école, les enfants asiatiques étudient plus que les blancs. Sandford Dorenbusch, un sociologue de Standford qui a fait des recherches sur plus de dix mille étudiants, a découvert que les asiatique-américains investissent presque 40% plus de temps dans leurs devoirs que le reste des étudiants. « L'attitude que soutiennent les parents asiatiques est celle-ci « si tu ne le sais pas tu étudieras ce soir et si tu ne le sais toujours pas, demain tu te lèveras tôt et tu continueras à étudier ». Ils considèrent qu'avec un effort suffisant, tout le monde arrive à de bon résultats scolaires ». En résumé, une forte éthique culturelle de travail est traduite par une plus grande motivation, attention et persévérance, un authentique stimulant émotionnel (GOLEMAN).

#### **6.- Les familles et les centres éducatifs.**

L'école devrait aider les parents à mieux réaliser leur travail éducatif à la maison, mais aussi stimuler leur implication dans le fonctionnement des centres, parce que l'efficacité en dépend. « Le Harvard Family Research Project » distingue deux modes de collaboration, qui me semble important de souligner. L'implication des parents comme « consommateurs » d'éducation, qui sont préoccupés par celle que leurs enfants reçoivent, et la participation en tant que « citoyens » pour collaborer à l'amélioration de l'éducation en général. Tandis que ceux-là cherchent le succès individuel - de leurs enfants ou de leur école, ceux-ci veulent améliorer les écoles, augmenter le compromis des parents, l'environnement scolaire, l'équité, et la qualité de l'enseignement. C'est à cette distinction que je faisais allusion auparavant en parlant de l'éducation directe et indirecte des parents. Celle-là s'adresse directement à ses enfants, celle-ci à l'environnement éducatif des enfants, et tout particulièrement à l'école.

Ces mouvements nous les connaissons en tant que "Community organizing". Le "National Center for Community

Education”, la “National Coalition for Parent Involvement in Education” ou le “National Center for Schools & Communities” ou le “Family Involvement Networks of Educator”, parrainé par le Harvard Family Research Project, promeuvent l’implication familiale et citoyenne. Par le biais de l’Université de Parents je prétends favoriser cette collaboration entre les parents. Par exemple, il me paraît très important que les parents des élèves d’une même classe se connaissent, et maintiennent une certaine relation entre eux, parce qu’ils peuvent s’aider pour résoudre mutuellement certains problèmes éducatifs de leurs enfants. En outre, le groupe d’amis est tellement important pour le futur de l’enfant, que les parents doivent essayer de le connaître et de se mettre en rapport avec lui.

Le programme de Harvard essaye aussi de changer l’idée que l’école a des parents. Au lieu de les voir comme un problème, il considère que la Communauté est une ressource, une banque de connaissances qui peuvent être utiles pour les étudiants et les enseignants. En se basant sur l’étude de 200 groupes de ces Communautés, « la Cross City Campaign for Urban School Reform » a identifié les caractéristiques suivantes de ces groupes :

1.- Ils travaillent pour changer les écoles publiques en les rendant plus équitable et effectives pour tous les étudiants.

2.- Ils obtiennent une grande base de membres pour engager des actions collectives et réaliser leur projet.

3.- Ils construisent des relations et une responsabilité collective en identifiant les préoccupations communes partagées par leurs voisins et créent des alliances et des coalitions entre les voisins et les institutions.

4.- Ils élisent des leaders pour mener à bien des projets décidés démocratiquement.

5.- Ils utilisent des stratégies d’éducation des adultes, de participation civique, d’actions publiques, et de négociations pour donner du pouvoir aux résidents des zones défavorisées, qui sont suivies par des actions pour résoudre les problèmes.

La principale fonction de ces organisations est d’augmenter le capital civique. Avec ce nom on désigne les relations confiance et réciprocité dans les Communautés, la participation aux activités solidaires, le consensus de base des valeurs morales. À partir de conversations entre des petits groupes, les parents partagent leurs histoires. De cette manière l’empathie augmente et les parents sont invités à s’aider mutuellement. En outre, des ponts se créent entre certains parents, les écoles, les institutions communautaires et les

administrations publiques. Il est curieux que dans une société aussi participante que la société américaine, un des objectifs urgents que ces organisations ont pour but de vaincre est la résistance des écoles, les réticentes à admettre cette participation et cet activisme des citoyens. Ils favorisent une implication nouvelle des parents, dont la présence augmente dans les écoles. « Ils améliorent la communication avec les professeurs, ils connaissent mieux ce qui fonctionne dans les salles de classe, et ils se transforment en aides efficaces à l'apprentissage de leurs enfants à la maison. Les parents servent de tuteurs en classe et dans des programmes après les classes, ils dirigent des ateliers de parents et aident à la sécurité de l'école » (LOPEZ).

### **7.- Que se passe-t-il si les parents ne collaborent pas ?**

De tout ce qui est exposé nous déduisons une conséquence positive, une autre mauvaise et une autre pire. La positive, c'est que les parents peuvent améliorer de manière décisive l'éducation et, par conséquent, le futur de leurs enfants. La mauvaise, c'est que quand les familles n'exerceront pas cette fonction, l'éducation de l'enfant se restreint profondément. Et la pire, c'est qu'ils peuvent exercer une influence malsaine. Dans ce cas, les systèmes sociaux et éducatifs doivent essayer de compenser les manques familiaux. En effet, les programmes élaborés pour améliorer les performances des enfants dans des situations à risque -par exemple, le Head Start-américain ont eu du succès quand ils ont consacré une partie de leurs efforts à intervenir dans les familles et non pas uniquement dans les écoles. L'aide éducative aux mères est un des facteurs qui influencent le plus les progrès des enfants. Vu la difficulté de l'affaire, il paraît nécessaire de former à un personnel enseignant spécialisé dans ces didactiques d'urgence éducative, qui mette en contact l'école avec des familles déstructurées, négligentes ou problématiques.

### **8.- Le rôle des professeurs pour faciliter la communication avec les familles**

Retournons aux familles normales, qui peut-être veulent collaborer avec l'école mais ils ne savent pas comment le faire. Il semble évident que les nouvelles tâches éducatives exigent un nouveau type de professeur. Pendant plusieurs années j'ai collaboré dans un projet pour la formation initiale du professorat d'enseignement secondaire, à l'Institut de Sciences de l'Éducation de l'Université

Autonome de Madrid, et j'ai vérifié le peu d'intérêt des autorités académiques dans cette affaire. J'exposerai très rapidement le modèle de l'enseignant que nous considérons nécessaire à l'Université de Parents :

1.- L'enseignant doit concevoir l'éducation comme un projet moral, comprenant par éthique l'ensemble des meilleures solutions que l'intelligence éveille pour résoudre les problèmes qui affectent le bonheur personnel et la dignité de la coexistence.

2.- L'enseignant doit être un expert en éducation et savoir que sa fonction est d'instruire à travers les mathématiques, la littérature, l'art, la gymnastique. Nous n'avons pas besoin de d'autres didactiques qui expliquent l'équation, mais nous avons plutôt besoin qu'il nous soit expliqué comment nous instruisons à travers de l'équation.

3.- L'enseignant doit instruire pour l'action et pour la coexistence.

4.- L'enseignant doit être un expert en résolution de conflits. Nous ne pouvons pas expulser les conflits hors de l'école. Nous vivons dans une société conflictuelle et ce que, nous devons faire, c'est essayer d'aider à résoudre les conflits, d'expliquer pourquoi il faut résoudre les conflits, et quelles sont les meilleures solutions.

5.- Les nouveaux enseignants doivent être de bons propagandistes d'éducation. Nous devons l'expliquer aux gens ce que nous faisons. Ouvrir les portes des centres, attirer la société à l'école. En somme, nous avons besoin d'un bon marketing éducatif.

6.- Le nouvel enseignant doit être un expert dans la collaboration avec les autres enseignants. L'époque du professeur isolé est terminée, si elle a parfois existé. C'est le centre celui qui instruit, et tout le système celui qui l'instruit.

7.- Le nouvel enseignant doit savoir collaborer avec les familles et établir des liens entre la famille et l'école.

Ceci est l'affaire qui est la plus directement en rapport avec notre sujet. J'ai révisé les standards de sélection du professorat que diverses organisations éducatives ou psychologiques ont publié aux États-Unis (CASPE). Extrait certaines de ces

recommandations : « Les enseignants doivent établir des relations positives et productives avec les familles. Et maintenir une relation ouverte, amicale et coopératrice avec les familles de chaque enfant, les encourager à s'impliquer dans les programmes éducatifs, et favoriser les relations de l'enfant avec leurs familles » (Council for Professional Recognition, [www.edacouncil.org](http://www.edacouncil.org))

« Puisque les enfants vivent dans un environnement familial et communautaire et puisque les recherches indiquent que l'efficacité de l'éducation infantile dépend de la coopération des parents et des communautés, les professionnels de l'éducation infantile ont besoin de connaître ce fait pour réaliser leur travail » (National Association for the Education of Young Children -NAEYC, [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org))

« Les psychologues scolaires doivent connaître les systèmes familiaux, y compris leurs capacités et influence sur le développement scolaire, l'apprentissage et le comportement, ainsi que les méthodes qui permettent d'impliquer les familles dans l'éducation » (National Association of School Psychologist, NASP, [www.nasponline.org](http://www.nasponline.org))

« Les enseignants travaillent avec et par le biais des parents (with and through) pour soutenir l'apprentissage et le développement des enfants ». Les bons enseignants travaillent dans le but d'établir de bonnes relations avec les familles, pour qu'elles prennent part à l'éducation de leurs enfants » (National Board for Professional Teaching Standards- NNBPTS, [www.nbpts.org](http://www.nbpts.org))

Je veux mettre spécialement en valeur l'avis du National Council of Teachers of Mathematics ([www.standards.netm.org](http://www.standards.netm.org)), qui dans le chapitre 8 de ses Principles and Standard for School Mathematics affirme que les professeurs de mathématiques ne doivent pas être capables de distribuer seulement des connaissances aux élèves, mais de « favoriser la relation avec les familles ».

### **9.- La situation espagnole**

La participation des parents dans la vie scolaire se fait, fondamentalement, par le contact avec les tuteurs, la participation les Conseils Scolaires, aux AMPAS (associations de parents d'élèves) et à l'assistance aux Écoles de Parents ou aux actes semblables. La

relation avec les tuteurs n'est généralement pas très fluide, entre d'autres parce que les heures de visite sont réduites, et, normalement, se font le matin, ce qui complique l'assistance des parents. En outre, la raison de leur visite est généralement l'apparition d'un problème, et parfois leur désir de participation à l'amélioration de l'éducation. En Espagne, il y a une relation famille-école moins étroite que dans d'autres pays de l'Europe. Par exemple, le nombre de réunions avec les parents au cours de l'année scolaire est, en Espagne de l'ordre de 2' 6, en Allemagne de 6' 10 et en Autriche de 4. Dans ces pays il n'est pas rare que les parents entrent dans la salle de classe, passent quelques instants là pendant les activités habituelles. La présence des pères ou des mères dans les salles de classe d'éducation infantile est dans notre pays, pratiquement inexistant (PALACIOS).

La faible culture de relations famille-école n'aide pas les parents (particulièrement les plus éloignés de la vie scolaire, de son fonctionnement et de ses coutumes) à transformer leurs idées à propos de leurs enfants, de leurs capacités, de la façon de les stimuler et d'améliorer les conditions d'éducation et d'instruction, elle n'aide pas non plus à changer la vision qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur capacité à influencer le développement de l'enfant. « Dans le meilleur des mondes, le changement des idées traditionnelles pour des idées modernes pourrait être facilité par la présence des parents dans la salle de classe, par l'observation de la façon dont le professeur se met en rapport avec les enfants, leur explique des choses, leur donne des défis, etc. Mais dans la réalité de notre environnement, cela semble éloigné de ce que les parents autant que les professeurs sont disposés à faire. Au contraire, l'intensification des relations famille-école avec davantage de réunions, davantage de contacts, davantage d'information et d'échanges, semble appartenir au domaine du possible. Nous comprenons que ces échanges constituent le contexte idéal pour une amélioration du rapprochement entre la culture familiale et scolaire dans le cas des enfants qui ont davantage de probabilités d'échec devant les exigences scolaires et dont les idées et les pratiques familiales sont les plus éloignées des pratiques scolaires (PALACIOS).

Les écoles de parents ont pour but de les aider à réaliser avec davantage de sécurité et d'efficacité leurs fonctions parentales. Fernando De La Fuente les définit ainsi : « une des stratégies les plus intéressantes pour créer un cadre de dialogue éducatif sur le

but et les moyens de l'éducation : pourquoi éduquons-nous, comment éduquons-nous. Il s'introduit dans le secteur de la communication ou de la conversation, sans pour autant essayer d'obtenir une décision opérationnelle à court terme, mais seulement une réflexion, un dialogue, un consensus » (DE LA FUENTE)

- À partir des Services Sociaux de la Mairie de Madrid, V. Fresnillo Poza et d'autres auteurs, signalent les indicateurs actuels suivants du besoin des Écoles de Parents : La confusion au sujet des valeurs qui doivent être prédominantes. Certains décrivent notre société occidentale comme hédonistique, compétitive, de consommation, individualiste... et toutefois, beaucoup reconnaissent le manque de temps à partager avec les enfants, ce qui fait que l'école est dans beaucoup de cas sa seconde maison. L'influence croissante des moyens de communication qui interfèrent parfois avec ce que les parents souhaitent transmettre à leurs enfants.
- Les différences générationnelles qui impliquent des problèmes de communication entre parents et enfants.
- Le manque de dévouement ou de connaissances pour s'améliorer en tant que personne et ainsi offrir à nos enfants un meilleur modèle de conduite » (FRESNILLO)

Le point négatif du fonctionnement de ces écoles est le faible taux de pères/mères y assistant, puisque sur 70% de celles étudiées ils n'y a que 20 personnes qui y prennent part, et dans beaucoup des cas, à peine 10. Des problèmes de travail et de temps sont donnés pour justifier ces absences, ce pourquoi il s'avère important de savoir comment encourager les parents pour qu'ils y prennent part. J'ai essayé de pallier certaines des plus grandes difficultés en profitant des nouvelles technologies de la communication. L'Université de Parents, qui a un accueil excellent, donne des classes sur Internet.

Le manque de participation se ressent aussi en étudiant les Conseils Scolaires du Centre, et les Associations de Parents d'Élèves. Les Conseils Scolaires se posent des problèmes spéciaux en ce qui concerne la direction des centres, débattu à nouveau à l'occasion de la nouvelle Loi d'Éducation (LOE), ce qui les déborde de travail. En ce qui concerne les AMPAS (associations de parents d'Élèves), le rapport publié par la CEAPA (Confédération espagnole d'Associations de Parents d'Élèves) révèle un indice de participation très faible. L'assistance des parents aux réunions organisées par l'AMPA est de

18%, et la participation à l'organisation de l'AMPA, de 4%.

### 10.- Une pédagogie partagée

Quand nous comprendrons que l'éducation est un peu plus que le simple apprentissage de concepts, lorsque nous faisons allusion aux ressources fondamentales du caractère, aux habitudes affectives et volitives, à la capacité de diriger sa propre conduite, à l'éducation morale, nous voyons avec clarté que l'école et la famille doivent collaborer. Et elles doivent le faire de manière systématique. C'est pourquoi je veux proposer l'élaboration d'une « pédagogie partagée ». Je considère l'espace « formellement éducatif », c'est-à-dire, celui qui a pour but d'éduquer, à deux centres : l'école et la maison. Tous les deux constituent un espace commun, qui doit fonctionner avec les mêmes règles et objectifs. Mentionné ainsi, cependant, il semble évident que des problèmes d'une complexité énorme se posent. Pour le comprendre, il suffit de rappeler le débat sur l'enseignement d'« éducation pour la citoyenneté » qui a eu lieu en Espagne récemment. Les familles ont reconnu le droit de choisir l'éducation morale que leurs enfants vont recevoir. Une alternative émane de ce droit : (1) l'école suit les désirs des parents et devient un confessionnel dans certains cas, (2) l'école impose les normes de l'espace public aux parents, en respectant leur droit dans l'espace éducatif privé. Les deux solutions empêchent la consolidation de cet « espace éducatif commun » qui me semble nécessaire.

La difficulté m'oblige à inverser l'argument. L'« espace éducatif commun » n'est pas un commencement, mais plutôt un but. Un tel espace n'existe pas, mais il serait bon qu'il existe. Pour cette raison, nous devons nous efforcer à démontrer que cet espace est possible et nécessaire. La polémique au sujet de l'éducation morale s'estompera lorsque nous traduirons l'éducation avec des notions de caractère de l'éducation. L'éducation morale se transforme en « éducation des vertus », et ainsi une tradition magnifique qui intégrera la sagesse grecque, la théologie chrétienne, les philosophies orientales, ou les recherches en psychologie positive, finalement rassemblées. Le consensus des vertus de base est important. Qui n'évaluera pas le courage, la justice, ou la tempérance, la responsabilité, ou le bon jugement ? Les vertus, qui sont des habitudes opérationnelles, des forteresses, des ressources fondamentales, ne prescrivent pas, mais se découvrent, s'inventent, se reconnaissent, se justifient. Il ne s'agit pas d'imposer un manuel de morale, mais plutôt d'enseigner à penser bien, à ressentir bien

et à agir bien.

La « pédagogie partagée » doit donner aux parents et aux enseignants une information commune. C'est pourquoi, je propose que les parents reçoivent un « Livre des parents », dans lequel il leur serait expliqué ce leur fils ou leur fille va étudier tout au long du cours, les objectifs éducatifs, les ressources du caractère qui seront travailler, et comment ils pourraient collaborer depuis leurs maisons. Á l'école primaire ils pourront aider les enfants avec l'apprentissage des contenus, c'est-à-dire, dans l'instruction. Au fur et à mesure qu'ils avancent, il est possible qu'il s'avère plus difficile pour les parents de réaliser cette tâche. Toutefois, ils pourront toujours être chargés de superviser le travail de leurs enfants, de faire l'éloge de leurs progrès, et de montrer un intérêt pour ce qu'ils font à l'école. Par contre, l'aide à la formation du caractère reste en vigueur et nécessaire jusqu'à la fin du processus éducatif. Je crois que cette pédagogie partagée pourrait donner des résultats surprenants.

### **11.- Conclusions**

Nous pouvons tirer quelques conclusions utiles du parcours rapide de ce sujet. Les problèmes éducatifs sont complexes, mais nous avons beaucoup d'outils à portée de main pour les résoudre. Pour cela nos objectifs sont importants, après avoir expliqué notre situation, nos besoins, nous devons faire un appel à l'action. Nous vivons dans une société accélérée, basée sur la connaissance, qui va probablement connaître des transformations très profondes, qui pourront être bonnes ou mauvaises. Nos enfants vont se retrouver dans un monde féroce et compétitif, où ils vont devoir apprendre et se recycler continuellement s'ils veulent maintenir leur niveau de vie, un monde où beaucoup de cultures différentes coexisteront, et où les relations humaines continueront probablement à se fragiliser. Ce sera un monde plein de possibilités, mais très difficile. Pour cela il est urgent que nous leur procurions un « capital éducatif » qui leur permettra de survivre.

Nous ne pouvons pas continuer enfermés dans un cercle d'excuses, où les parents accusent l'école d'inefficacité, l'école se plaint des parents qui leur envoient leurs enfants sans un minimum de socialisation, ensuite ils se mettent tous d'accord et accusent la télévision. Les directeurs des chaînes télévisées disent qu'ils suivent le goût du public et que si l'école mettait devant les écrans des spectateurs raffinés, leurs programmes le seraient ; finalement, les

plaintes s'élèvent au gouvernement, qui change généralement la loi, et une fois de plus tout cela recommence. Pour casser ce cercle infernal, chacun doit essayer d'agir avec ses possibilités. Je crois qu'il est important d'élever le niveau du débat éducatif, et je crois qu'il faut inciter les familles à récupérer leurs rôles de protagonistes éducatifs. Leur pression sur les administrations publiques peut être efficace, si auparavant, entre la société civile, un consensus de base a été atteint concernant les matières éducatives. Il n'y aura aucun Accord d'État en matière d'éducation sans un Accord civique préalable concernant l'éducation. Ce document essaye de collaborer pour que ce consensus éducatif de la société civile devienne une réalité.



## 5

# La Place des Écoles Religieuses dans les Sociétés Démocratiques Libérales

Walter Feinberg  
(The University of Illinois)

Ce travail a deux objectifs. Le premier est de démontrer que les démocraties libérales religieusement pluralistes n'ont aucune obligation de soutenir à temps complet les écoles religieuses. Ici, j'argumente à l'encontre de la position qui maintient que le soutien des écoles religieuses à temps complet est justifié comme un droit de l'homme inhérent. J'argumente aussi à l'encontre de ceux qui assurent que le soutien des parents qui envoient leurs enfants aux écoles religieuses est justifié sur la base de l'efficacité et de la compétitivité équitable. Je développe postérieurement une justification limitée, pour le soutien de telles écoles pourvu que les demandes des démocraties libérales religieusement pluralistes soient faites de manière transparente.

Le deuxième objectif est de défendre que l'État libéral a l'obligation de permettre aux écoles religieuses libres, de fonctionner à temps complet et que, au cas où il voudrait fermer une école qui a ces caractéristiques, il apporte des charges de preuve.

Ce travail se structure de la manière suivante. Je commence avec la Déclaration des Droits de l'homme des Nations Unies et je me pose la question au sujet de la nature du droit d'un parent à éduquer son enfant. Je démontre que les articles qui figurent dans la Déclaration des Droits de l'Homme sur l'éducation, quand ils sont analysés dans leur ensemble, requièrent une interprétation dans le but de savoir s'ils doivent être compatibles avec les idéaux des démocraties libérales. Je propose ensuite une interprétation qui soit cohérente avec les besoins des sociétés libérales, religieusement pluralistes. À partir de cette interprétation j'indique la raison pour laquelle il est important de promouvoir beaucoup plus l'éducation publique que l'éducation religieuse ou privée.

Postérieurement, je centre mon attention sur les questions économiques et je démontre que l'éducation est erronément réduite à une marchandise et qu'en se faisant deux types de charges de preuve sont confondus - une appartenant à l'État pour démontrer

que les écoles religieuses devraient être refusées. Sur ce point j'aborderai aussi les considérations qui doivent être réalisées pour que l'État puisse poursuivre cette charge. L'autre charge appartient aux écoles religieuses, qui doivent démontrer qu'elles méritent le soutien de l'État. Je conclurai le document en analysant d'autres raisons qui pourraient justifier le soutien de l'État aux écoles religieuses, et que certaines mesures de soutien sont acceptables sous certaines conditions, comme les considérations locales.

### **1. La Déclaration de Droits de l'Homme des Nations Unies**

La Déclaration de Droits de l'Homme établit ce qui suit par rapport à la religion et à l'éducation :

#### Article 18

Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion ; ce droit implique la liberté de changer de religion ou de conviction ainsi que la liberté de manifester sa religion ou sa conviction seule ou en commun, tant en public qu'en privé, par l'enseignement, les pratiques, le culte et l'accomplissement des rites.

Dans l'Article 26 il est également dit

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Il est également dit dans l'Article 26 :

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme doit être interprétée. Les Articles 18 et 26 # 2 sont-ils seulement applicables à l'éducation basée dans l'État, en laissant carte blanche aux parents ? Alors l'Article 26 # 3 permettrait que les parents rejettent une telle éducation pour leurs enfants ? Ou bien, comme il est ici suggéré, le droit des parents à éduquer leurs propres enfants est limité par les Articles 18 et 26 #2 ? Si nous lisons l'Article 26 # 3 comme un droit séparé accordé aux parents, alors nous leur permettrions de contrôler l'éducation de leurs enfants sans considérer l'information nécessaire leur permettant de choisir

intelligemment parmi les mérites d'autres religions et sans l'expérience qui aiderait à développer une tolérance et une amitié transversale entre les religions.

La lecture alternative, celle qui a davantage de sens pour les démocraties libérales de religion pluraliste, est que le droit des parents à éduquer leurs enfants est limité par le droit de l'enfant à recevoir l'information et les habilités qui lui permettent de développer une conscience informée, pour pouvoir analyser les qualités des différentes religions et en changer. Il est aussi limité par le besoin de promouvoir la tolérance et l'amitié civique entre des groupes religieux. Ainsi, si un père a le droit d'éduquer son propre enfant et d'améliorer ses idées et croyances, ce droit en lui-même est limité par le besoin de promouvoir l'intérêt de la liberté pensée, la conscience, la religion, et d'améliorer la compréhension, la tolérance et l'amitié civique.

## **2. L'Idéal de l'École Publique**

Ces limitations sont essentiellement les mêmes que les principes qui sont compris comme l'idéal de l'école publique dans les sociétés démocratiques, libérales et de religion pluraliste. (Les sociétés démocratiques libérales et de religion pluraliste sont celles qui considèrent l'individu en tant qu'unité de développement moral et éducatif, elles soutiennent que chaque individu a une valeur morale équitable et maintiennent un climat dans lequel les différents individus peuvent posséder différentes croyances religieuses et non religieuses). Les limitations incluent la promotion de l'autonomie, l'égalité et la fraternité. Ces trois intérêts sont critiques pour la survie des sociétés démocratiques libérales, génération après génération. Les écoles publiques jouent un rôle essentiel dans leur reproduction et définissent leur objectif caractéristique. Même si d'autres écoles, privées et religieuses, choisissent peut-être de promouvoir ces idéaux, c'est uniquement des écoles publiques qu'il est exigé qu'elles en fassent une partie de leur base avec la transparence de leur projet éducatif. Les écoles privées peuvent préférer négliger l'égalité en fournissant aux élèves déjà favorisés un avantage additionnel tandis que les écoles religieuses peuvent préférer négliger l'autonomie en promouvant une vision spirituelle absolue.

En résumé, l'autonomie inclut la liberté de pensée, de conscience et de religion. Il est intéressant que l'enfant développe des habilités et des attitudes nécessaires à un futur ouvert, et au

développement d'une conscience mûre. Ceci implique une obligation de la part des écoles publiques qui doivent développer la capacité de réflexion, pour comprendre et revoir le concept du bien légué. Les parents n'ont pas cette obligation. Ils peuvent de leur part donner une conception unifiée et singulière du bien et ont le libre droit, sans obstacle, mais non exclusif, de transférer à leurs enfants leurs propres croyances et attitudes.

L'égalité implique le respect de l'égalité des droits et la liberté d'autrui. L'idée est que toutes les personnes sont dignes de respect égal et d'opportunités semblables. Il est un devoir des écoles Publiques de protéger ce droit et de garantir que tous les enfants jouissent d'une considération égale, de respect et d'opportunités. Les parents n'ont pas cette obligation, en effet, ils ont l'obligation morale de favoriser leurs propres enfants grâce à de nombreux moyens.

La fraternité implique la compréhension, la tolérance et l'amitié entre tous les groupes. Ce sont les ententes et la camaraderie nécessaire au maintien d'un niveau de cohésion sociale raisonnable dans le cadre d'une société plurielle, qui sert à améliorer la cohésion sociale malgré les différences entre les groupes. Reflété dans l'obligation des écoles publiques à promouvoir une identité qui propagent la loyauté à une communauté ethnique, culturelle ou religieuse particulière et en la reliant à des pratiques, des attitudes et des habilités des démocraties libérales. Les parents n'ont aucune l'obligation d'être libéraux où démocrates.

### **3. Deux types de Fraternité**

Toutes les sociétés ont besoin d'une cohésion sociale et par conséquent, en elle-même, la fraternité n'est pas spécifique aux démocraties libérales. Pour cette raison nous avons besoin de distinguer deux différents niveaux de fraternité - un niveau faible qui est approprié aux démocraties libérales et un niveau important qui ne l'est pas. La fraternité, faible promeut la compréhension des différences entre les groupes, nécessaire pour augmenter l'autonomie et l'égalité. En opposition avec l'intérêt de la fraternité importante, elle ne promeut pas l'unité nationale plus que tout le reste, et n'insiste pas non plus sur le fait que toutes les différences entre les groupes doivent être absorbées pour produire, dans une fusion, dans un seul intérêt national. Elle augmente simplement la confiance mutuelle qui permet que les membres d'un groupe puissent avoir confiance lorsque les membres d'un autre groupe

diffusent des idéaux démocratiques, incluant l'autonomie et l'égalité pour tous, l'attitude et les habilités requises pour soutenir les pratiques démocratiques.

La fraternité est un intérêt dérivé de cette interprétation. Elle est requise pour maintenir la stabilité transversale des différences entre groupe, en éduquant les citoyens sur le besoin de protéger l'autonomie et l'égalité en surmontant les barrières ethniques, sexuelles, religieuses ou de caractéristiques sexuelles. Lorsque des professeurs et élèves d'une diversité de groupes religieux et sociaux sont choisis, comme le font souvent les écoles publiques, une condition pour le développement de la fraternité est rempli - l'occasion d'établir des amitiés concrètes et des relations de tutelle qui surmontent les frontières des groupes.

Les parents n'ont pas à promouvoir cet objectif et ils peuvent sentir légitimement satisfaits « lorsqu'ils se mélangent avec ceux de leur type ».

#### **4. Des tensions entre les Valeurs de la Famille et les Valeurs démocratique-Libérales**

Certaines familles promeuvent des valeurs antidémocratiques comme sont l'inégalité entre les sexes, l'intolérance ethnique et religieuse, l'homophobie et préfèrent les écoles qui ne vont pas à l'encontre de ces valeurs, et qui peuvent peut-être même les soutenir. En tenant compte toutes les autres fonctions importantes que les familles réalisent et vu la relation spéciale entre un parent et son enfant, les États libéraux se montrent réticents à interférer au niveau familial dans ce processus de transmission. Ceci fait qu'il est particulièrement important pour les élèves appartenant à de telles familles : d'être exposés à une scolarité en désaccord aux valeurs transmises par leurs familles.

D'autre part, même dans les familles où le fanatisme et l'intolérance sont absents, les valeurs appropriées à la vie familiale peuvent être en tension avec les valeurs requises par une société démocratique. Par exemple, il est attendu des parents qu'ils avantagent leurs propres enfants, et qu'ils distribuent de l'affection et des biens à leurs enfants en accord avec leurs besoins, et non selon leurs mérites. Un père qui prendrait d'abord en compte les mérites des enfants des autres au lieu de prendre en compte les besoins des siens pourrait bien être considéré comme irresponsable. Les parents qui négligent les besoins de leurs propres enfants pour servir les besoins d'enfants qu'ils n'ont jamais connus ne recevront

aucun éloge au sujet de leur moralité. Par exemple, les parents qui dissuadent leur enfants de solliciter une place à l'université parce qu'ils pensent que d'autres étudiants la méritent et doivent être pris en compte ne recevront aucun éloge au sujet de leur équité.

Toutefois, les écoles doivent enseigner aux enfants les habilités et les attitudes qui sont requises pour vivre dans une société civile, et celles-ci incluent veiller à l'impartialité et à la justice. Les étudiants doivent apprendre à considérer les inconnus comme des égaux, dans beaucoup de situations et à accepter que les récompenses soient distribuées en fonction des normes de performances et d'excellence, et non pas uniquement selon le besoin. Dans la sphère publique, l'idée formative de la démocratie, de l'égalité des opportunités, requiert que les personnes soient récompensées selon leurs mérites et non en vertu de l'affection ou d'un statut spécial. Ainsi, il est attendu des écoles publiques qu'elles instruisent les enfants au-delà des valeurs ancrées dans la vie familiale, en les aidant à développer des valeurs requises par la société civile et la politique démocratique. Il est même exigé aux écoles publiques, ce qui est correct, qu'elles enseignent aux élèves à rejeter l'affection personnelle ou l'orientation religieuse lorsqu'ils jugent leurs compagnons, ceci se fait sur la base du rendement et du mérite. Il y a une tension entre les écoles publiques et les valeurs parfaitement appropriées au cadre familial. Même s'il existe souvent un principe de mérite dans le fonctionnement des écoles religieuses, il est limité parce qu'il est seulement appliqué aux enfants qui partagent déjà la même religion. Une chose c'est choisir le meilleur étudiant catholique pour être le capitaine de l'équipement de football, ou pour jouer le rôle principal d'une œuvre théâtrale. Une autre chose très différente c'est choisir le meilleur étudiant, indépendamment de sa religion, comme il se doit d'être fait dans une école publique.

##### **5. Des tensions entre les Valeurs Religieuses et les Valeurs démocratique-Libérales**

Une tension profonde peut aussi exister au sein des démocraties libérales entre le besoin de récompenser le mérite et le besoin de respecter les différentes croyances religieuses. D'une part, la conservation des formes libérales de gouvernement requiert que les citoyens possèdent, comprennent, et apprécient intersubjectivement les valeurs critiques d'une vie démocratique, des valeurs tel que l'égalité, et l'impartialité. Posséder ces valeurs veut

dire inter-subjectivement et simplement que chaque citoyen non seulement les possède mais peut aussi être assuré que d'autres citoyens les possèdent aussi. Comme nous l'avons déjà vu, ceci est la condition de base de la fraternité. D'autre part, les valeurs démocratiques incluent aussi la liberté de culte et la transmission des croyances à nos enfants, même si ces croyances ne sont pas en accord avec les valeurs démocratiques intersubjectives. Les écoles religieuses, par exemple, peuvent légitimement favoriser les professeurs et les élèves qui partagent les mêmes croyances.

Donner la priorité aux écoles gérées par l'État et aux écoles responsables face à l'État implique la compréhension que la cohésion sociale dans une démocratie doit alimenter certaines ententes intersubjectives tout en permettant l'importance du respect de l'intégrité de la religion. Donner priorité aux écoles publiques signifie que les parents aient la possibilité, disons qu'à travers des bénéfices fiscaux, des classes moins nombreuses et d'autres avantages, sans pour autant les contraindre à ce qu'ils envoient leurs enfants aux écoles qui soutiennent d'une manière transparente l'idéal de l'école publique.

#### **6. L'Éducation n'est pas une Marchandise**

L'idéal de l'école publique a été récemment défié par des arguments qui comparent l'enseignement à d'autres marchandises, en assurant qu'elles sont très semblables, et que les parents devraient pouvoir utiliser le soutien de l'État pour choisir celle qui s'adapte le mieux à leurs idées à propos de l'éducation. Ce défi ajoute du « combustible » à l'idée selon laquelle les parents ont des droits illimités pour contrôler l'éducation de leurs enfants. Selon cette vision de l'éducation, lorsque l'état utilise ses ressources pour donner la priorité aux écoles publiques, il exerce un monopole moralement illégitime. Si l'éducation est perçue comme un autre marché supplémentaire, alors, donner aux parents les moyens nécessaires pour choisir des écoles privées et religieuses est quelque chose qui prend plus de sens.

Concevoir les écoles de l'État comme une marchandise néglige l'obligation particulière de l'éducation à promouvoir l'autonomie, l'égalité et la fraternité, et sert à fragiliser l'idéal de l'école publique en dissimulant la distinction critique, d'une part, entre un droit paternel à éduquer ses enfants dans n'importe quelle école de son choix, et d'autre part une préférence soutenue par l'État. Mettre à nouveau le point de mire sur l'idéal de l'école

publique, signifie que si l'État doit soutenir les écoles homogènes, il devrait faire uniquement dans les cas où les écoles ne violent pas la préoccupation pour l'autonomie, l'égalité et la fraternité. Par exemple, l'égalité et l'autonomie sont peut-être mieux obtenues chez certains groupes opprimés en fournissant des écoles volontaires détachées où ils peuvent maintenir une identité culturelle et s'alimenter d'auto-estime personnelle.

Bien que les gouvernements démocratiques aident souvent des écoles religieuses, la notion d'éducation en tant que marchandise diminue l'importance de l'idéal de l'école publique. La justification des écoles publiques est de promouvoir la démocratie libérale et le pluralisme. Concevoir ces écoles en termes de monopole illégitime, rejette cet idéal. Vu cette idéologie de pure marché, les parents ont droit à une information normalisée, concernant principalement les performances académiques des élèves des différentes écoles aux examens normalisés administrés par l'État et concernant la satisfaction de l'élève et des parents vis à vis des différentes écoles. Ceci permet d'acheter en comparant, et certaines écoles religieuses et privées prospèrent grâce à ces mesures. Toutefois, les normes de base de la démocratie - l'inviolabilité de l'individu, la primauté des droits, l'égalité devant la loi, la ascension selon le mérite, pour en nommer quelques uns, l'enseignement des fondements rhétoriques de base de la nation démocratique est délégué aux écoles indépendantes religieuses et privées, qui ont la liberté d'approfondir ces derniers ou de ne pas le faire.

L'analogie du marché se découpe en deux. Premièrement, le financement du secteur public de la préférence parentale individuelle est différent à une relation traditionnelle de marché. Dans ce cas-ci, l'acheteur investi avec son argent pour acquérir une marchandise et ainsi pouvoir satisfaire un besoin déterminée par lui-même. De cette manière, l'acheteur définit le besoin comme personnel et décide également si le produit l'a satisfait. Dans ce cas-là, les fonds publics apportent le financement aux parents pour qu'ils acquièrent un « produit » (l'éducation) qui a un impact direct sur l'enfant. Dans un échange économique il y a deux parties primaires - l'acheteur et le vendeur. Dans un échange « éducatif » il y a quatre parties, la publique, le parent, l'école et l'enfant. En outre, dans l'échange économique on présuppose que l'acheteur a la capacité de définir ses propres besoins, qu'il a l'information nécessaire pour déterminer quel produit, parmi une liste de

possibilités, lui donnera le plus de satisfaction, et postérieurement, il est capable de déterminer si l'élection a été bonne, si ses attentes ont été comblées.

Ces suppositions ne peuvent pas être faites dans le cas d'un véritable échange éducatif. Peut-être que la famille choisira le produit mais c'est le secteur public, dans le cas des formules d'élection, celui qui payera les factures et c'est l'enfant celui qui, en dernier ressort, subira la bonne ou la mauvaise fortune de l'élection. Dans un tel échange le secteur public à certains intérêts en rapport à la cohérence, la stabilité et la justice d'une société, et l'enfant a certains intérêts en ce qui concerne un futur qui est relativement autonome et autodéterminé. Ceci signifie que l'enfant tient à se transformer en une personne capable de penser et d'évaluer les différentes conceptions d'une vie agréable, y compris celles qui ont été forgées et transmises par ses parents et sa communauté religieuse.

Toutefois, ces intérêts ne sont pas encore à jour en ce qui concerne les enfants les plus jeunes, et puisque le développement d'une élection réfléchie peut signifier qu'un enfant développe une distance critique en ce qui concerne les valeurs des parents, beaucoup d'entre eux verront d'un mauvais œil une école qui promeut l'autonomie. Concevoir les écoles comme s'ils étaient de simples marchandises peut produire une anomalie de marché lorsque l'acheteur (la famille) choisira un produit qui n'est pas adapté au consommateur (l'enfant), et se fait en utilisant l'argent qui appartient à une tierce part (le contribuable) dont les intérêts ne peuvent pas être pris en considération.

La deuxième forme d'échec de l'analogie de marché est la manière dont est classée l'éducation. La société protège sagement certaines choses, en empêchant qu'ils soient exclusivement définis en tant que marchandises. Parmi celles-ci sont inclus les parties du corps d'une personne, ses enfants, et ses faveurs sexuelles. Ce sont des choses qui sont correctement inclus, et n'appartiennent à aucun marché. Dans d'autres cas, le mercantilisme est limité. Les professionnels peuvent vendre leurs services mais ont interdit la vente de certaines choses qui apparaissent comme étant les conséquences de tels services. Les psychologues et les avocats ne peuvent pas vendre l'information fournie par leurs clients, même s'ils y consentent. Elizabeth Anderson affirme quelque chose de semblable concernant l'État :

Si l'État promouvrait la liberté et l'autonomie de l'individu, il ne devrait pas considérer qu'il est le client de tous les projets qu'il finance. En finançant ces projets, son principal objectif n'est pas de servir les intérêts politiques de l'État, ou encore l'intérêt personnel de ses fonctionnaires, non plus les goûts d'une majorité, mais serait plutôt d'étendre l'éventail des opportunités significatives à la disposition de ses citoyens, en soutenant les institutions qui les forment pour se régir par eux-mêmes, selon les normes internes adaptées aux différents types de biens.

Les marchés sont adaptés seulement dans la mesure où ils donnent un support à des biens qui peuvent satisfaire les buts internes à l'activité en question. Dans l'éducation, il y a deux biens internes qui limitent leur commercialisation.

Au niveau individuel, la valeur éducative interne est le développement de la capacité d'analyse et de réflexion orientées à la prise des bonnes décisions et vers une vie prospère. Comme il l'a été mentionné, celui-ci est le bien de l'autonomie, qui est intimement lié à la deuxième valeur interne de l'éducation.

Au niveau de société, la valeur éducative interne est le bien de l'égalité ou du besoin de reconnaître et de prendre conscience du droit des autres à développer une capacité d'analyse et de réflexion leur permettant de prospérer. Ces deux valeurs, l'autonomie et l'égalité, sont les deux valeurs qui doivent délimiter toute l'assertion concernant l'élection éducative. Ce sont les conditions requises pour que le choix soit considéré éducatif en opposition à ce que pourrait être un choix professionnel ou religieux. Toutes les démocraties libérales ont la responsabilité de poursuivre ces objectifs à travers l'éducation.

## **7. Les Écoles Religieuses n'ont aucune raison d'être Démocratiques**

Bien qu'il en existe certaines, peut-être beaucoup, des écoles religieuses qui promeuvent les valeurs démocratiques, la promotion de la démocratie ne l'est pas ce qui les converties en écoles religieuses. Les écoles religieuses ont généralement besoin d'un certain éloignement de l'État pour enseigner leurs propres croyances et pratiques sans aucune interférence inutile. Ainsi, tandis que les écoles financées par l'État doivent répondre devant les organismes publics, les écoles religieuses maintiennent un certain éloignement en ce qui concerne ces organismes dans le but de pouvoir enseigner leurs propres croyances et pratiques. En outre, beaucoup de

religions enseignent la croyance selon laquelle leurs propres paroissiens occupent une position spéciale dans l'ordre des choses, et ces religions ne conçoivent peut-être pas l'égalité ou la fraternité comme des objectifs de base de l'éducation de leurs enfants. Ces religions promeuvent souvent une identité en marge, qui exclut les membres des autres religions, les considérant des personnes de moindre valeur.

Plus encore, l'égalité des sexes est un problème pour certaines religions qui considèrent que la femme devrait être soumise à l'homme. D'autres religions conçoivent l'autonomie comme une valeur extrêmement individualiste et égoïste, et par conséquent, elle n'occupe pas une place prioritaire dans leur échelle des valeurs. En résumé : les écoles religieuses peuvent considérer avec légitimité que leur principale fonction est la reproduction de paroissiens et non pas la reproduction de citoyens méditatifs. Ceci pourrait en effet arriver, et pourrait arriver intentionnellement, mais n'est pas la qualité de l'enseignement religieux. Ironiquement, dans la mesure où l'éducation publique réussit à créer et maintenir une culture démocratique robuste dont l'influence s'étend au-delà de l'école, de l'État, elle pourra avoir davantage de confiance concernant l'influence de la culture démocratique, mais aussi les élèves des écoles religieuses.

#### **8. Les différentes Charges de preuve**

Le raisonnement préalable ne doit pas être pris comme un raisonnement allant à l'encontre de la reconnaissance de la légitimité des écoles religieuses à temps complet. Il ne devrait pas être non plus compris comme un argument catégorique contre le soutien financier de telles écoles par l'État. C'est plutôt un raisonnement à propos de la base logique de ce soutien, rejetant autant les parents qui ont un droit illimité d'éduquer leurs enfants comme ils souhaitent, que ce raisonnement à propos de l'efficacité qui considère que l'éducation est simplement un autre marché de plus, et que l'enseignement n'est autre qu'une simple marchandise.

La légitimité et le soutien sont en une grande mesure des questions différentes parce qu'elles impliquent des charges de preuve différentes. L'idée en elle-même de la diversité religieuse, critique pour l'État libéral, place une lourde charge de preuve sur l'État, démontrant qu'une école religieuse n'est pas particulièrement légitime. Au bout du compte, la religion est un des générateurs du pluralisme que l'État libéral a le devoir de protéger. Ceci accorde

aux parents le droit présumé d'éduquer leurs enfants dans le cadre de leur propre religion, et peu mettre en doute le droit des parents à reproduire leurs propres croyances et pratiques religieuses chez leurs enfants.

En outre, l'autonomie et la réflexion ne fonctionnent pas dans un vide. Elles dépendent du développement d'un ensemble initial d'habilités et d'un concept spécifique hérité du bien. Nous sommes autonomes dans la mesure où nous pouvons réfléchir et modifier notre concept du bien ou ajuster notre mode de vie. Mais ce concept du bien provient de quelque part - habituellement de nos parents et de leurs communautés, ainsi, la révision se base sur une forme concrète de vie déjà établie.

Toutefois, le soutien financier d'une école religieuse réduit les ressources destinées aux écoles publiques, ce qui signifie qu'un tel soutien est potentiellement soustrait aux ressources requises pour la reproduction des valeurs libérales. Ceci ajoute une charge différente aux écoles religieuses quand arrive le moment d'analyser la question du soutien de l'État, certains pays peuvent tout simplement décider, et avec une pleine légitimité, de n'accorder aucun soutien aux écoles religieuses en se basant sur des raisons diverses, historiques, politiques ou sociales. Il s'ensuit, qu'y compris ces pays qui destinent des fonds publics au soutien des écoles religieuses, devraient exiger une forte justification basée sur les idéaux libéraux.

Puisqu'un tel soutien ne peut pas être réclamé en tant que *droit* et puisque l'éducation n'est pas une autre *marchandise* qui doit être achetée et vendue sur un marché, il est important que la justification du soutien des écoles, en particulier des écoles religieuses, réunisse certains critères généraux. Premièrement, les raisons devraient être durables, et aller au-delà de tout avantage immédiat, se prolongeant dans le temps surtout en ce qui concerne les écoles religieuses ; deuxièmement, même les personnes qui n'appartiennent pas à une communauté religieuse spécifique devraient être d'acceptées ; troisièmement, les normes et les objectifs nécessaires devraient être inclus ; et finalement, il ne devrait y avoir aucune incompatibilité avec les besoins des sociétés démocratiques libérales.

Par exemple, récemment certains ont affirmé empiriquement, que les enfants appartenant aux écoles catholiques sont plus performants aux examens normalisés que les enfants provenant des écoles publiques. Cette unique raison pourrait être

suffisante pour qu'un parent envoie ses enfants à une école catholique, mais elle n'est pas suffisante et ne justifie pas le soutien de l'État parce qu'elle ne remplit pas la condition de la durabilité. Les performances changent au fil du temps, une école qui obtient de bons résultats durant une année n'aura peut-être pas les mêmes résultats l'année suivante. Donc, il n'y a aucune raison qui justifie le retrait du soutien des fonds publics aux écoles de l'État en faveur des écoles catholiques, ou qui permette de discriminer les écoles religieuses, non catholiques, où les élèves ne sont pas à la hauteur des élèves provenant des écoles publiques. En effet, ceci peut être bien vu comme étant une raison pour donner un plus soutien plus ample à l'éducation publique dans le but d'aider à améliorer ses performances dans le futur.

Une autre argumentation influente qui remplit la condition de durabilité mais pas la condition de précision, est celle qui affirme qu'il est aussi injuste de soutenir les écoles non religieuses que de soutenir les écoles religieuses, et lorsqu'il s'agit de sujets en rapport avec nos croyances, nous sommes tous paroissiens -que nous soyons créationnistes ou évolutionnistes. Selon cette vision, les écoles, financées par les fonds publics, qui enseignent certaines doctrines en sciences comme par exemple l'évolution comme une vérité, sont avantagées au détriment des écoles religieuses financées par des fonds privés. Ceci est le point fort de l'accusation selon laquelle les écoles publiques sont « les Églises de l'Humanisme Séculaire », et obliger les parents à les soutenir sans offrir aucune autre alternative religieuse, financée par l'État est une forme de tyrannie. Si cet argument était déterminé, il pourrait être une raison acceptable pour le soutien de l'État des écoles religieuses. Toutefois, cet argument a été construit sur la confusion existant entre ce qui est non religieux et ce qui est antireligieux.

Il y a au moins deux raisons pour lesquelles l'accusation faite à l'école publique, la qualifiant de tyrannique n'est pas appropriée. D'abord, les écoles publiques sont responsables (ou devraient l'être) devant tous les citoyens, et leurs programmes (ou devraient l'être) doivent être disponibles pour être inspectés, défiés et débattus à travers le processus politique. Il se pourrait bien que finalement certains parents aient des objections en ce qui concerne l'attitude des écoles, mais ils existent voies vers un changement collectif de la part les citoyens. Deuxièmement, les écoles publiques n'enseignent pas les doctrines de l'Humanisme Séculaire. Elles enseignent, ou devraient enseigner, la biologie, la chimie,... etc. Les Humanistes

séculaires croient que ces matières laissent peu de place, si elles en laissent, au surnaturel. D'autres, toutefois, croient que la complexité et l'ordre que révèlent de telles matières sont un signe de l'intervention divine. Le fait que les écoles publiques maintiennent le silence par rapport à ces questions, n'est ni un soutien aux idées humanistes séculaires, ni une compréhension théiste de la nature. Elle enseigne aux élèves ce que les scientifiques comprennent du monde naturel et comment ils développent acquisition de telles connaissances - à traversée les méthodes de la science.

Défendre l'école publique d'une accusation globale de tyrannie ne devrait pas être confondu avec les actions individuelles des professeurs ou des gestionnaires, qui peuvent, en effet, être incorrects, incompetents, dépourvus de professionnalisme ou tyranniques. Si un professeur méprise les croyances d'un enfant, la religieuses ou non, c'est une forme de tyrannie professionnelle et ceci devrait être considéré comme un manque de professionnalisme. Cependant, les professeurs des écoles publiques peuvent utiliser leur position professionnelle pour centrer leur attention sur une tradition religieuse, comme lorsqu'un professeur chrétien se réunit avec des élèves chrétiens pour prier avant le début de la classe dans l'enceinte scolaire, montrant ainsi un compromis que les non chrétiens peuvent souvent concevoir comme une action hostile et offensive.

Dans une société libérale l'ensemble de la population a un intérêt au sujet de la promotion d'une éducation qui permette aux élèves d'apprennent les normes de base démocratique-libérales, y compris les normes qui plaident pour le respect des personnes qui sont différentes. Les parents qui possèdent des compromis religieux forts peuvent partager de tels intérêts ou peuvent ne pas le faire, et les principes de base de la société libérale requièrent que leurs propres croyances et attitudes soient respectées. Néanmoins, ils n'ont besoin d'aucun soutien de l'État pour les aider à transmettre des croyances et des attitudes antilibérales à leurs enfants, et ils n'ont pas non plus besoin que du droit exclusif d'éduquer leurs propres enfants selon leurs croyances. La question de savoir si les écoles à temps complet autofinancées qui promeuvent des valeurs antilibérales doivent être autorisées, n'est pas seulement un sujet en rapport avec la liberté de conscience. C'est aussi une question d'obligation de l'État qui doit protéger les droits d'autonomie des enfants, de la société et les droits d'égalité de la société.

Il est vrai que la liberté de conscience s'applique au développement et à l'expression des croyances propres à chacun, elle ne peut pas être appliquée, sauf indirectement, à la transmission de ces croyances aux enfants par des institutions financées publiquement. Les enfants ont le droit de grandir avec une possibilité raisonnable d'avoir l'occasion de développer des croyances différentes à celles de leurs parents et l'État libéral n'exige pas des élèves qu'ils assistent à l'école - qu'elles soient privées ou publiques dans le but de reproduire les idées de leurs parents.

Le sujet du soutien des écoles religieuses aux caractéristiques les plus tolérantes et ouvertes est un sujet compliqué étant donné les nombreux facteurs qui entrent en compte. Il y a entre autre la préférence de la part de la majorité des écoles religieuses à engager des professeurs qui ont la même foi. Ceci signifie que des fonds publics sont destinés à des pratiques d'embauche sélective. Cette préférence est parfaitement compréhensible vu le désir de maintenir l'environnement de la confession spécifique de l'école. Toutefois, ceci présente de sérieux problèmes lorsque les fonds publics en sont affectés. Ceci devrait créer des doutes considérables à ceux qui envisagent étendre le financement de l'État aux écoles religieuses et produire également des doutes sérieux chez les éducateurs religieux qui envisagent de solliciter de telles aides. Dans le cas où les écoles religieuses seraient financées par des fonds publics, une pression se matérialiserait probablement pour exiger des embauches ouvertes se basant sur des dossiers académiques. Sans un suivi des organismes publics, il serait impossible de déterminer si une école promeut des valeurs libérales de manière consistante et effective.

Puisque le soutien de l'État d'une éducation religieuse n'est pas un droit sans restriction, les États libéraux peuvent décider de financer certaines écoles religieuses, en se basant sur un compromis avec les valeurs libérales, mais n'ont aucune obligation à ne soutenir aucune école religieuse, et n'ont pas à les soutenir toutes. Les écoles qui réunissent les critères de justification doivent pouvoir démontrer qu'elles ne contredisent pas les idéaux du libéralisme, même lorsque la religion se sent inconfortable par rapport à certains principes. Comme par exemple, des étudiants catholiques pourraient être informés sur le rejet de l'homosexualité que défend l'Église, même lorsqu'elle enseignera à ces élèves à ne pas rabaisser les homosexuels, à ne pas les discriminer dans la sphère politique et

économique, ne tenant pas en compte où est-ce que l'Église pense qu'ils finiront dans une vie ultérieure. Les écoles religieuses antilibérales, des écoles qui rejettent les principes d'autonomie et d'égalité, et qui prétendent monopoliser la pensée peuvent être discriminées et les États peuvent leur refuser le soutien économique. Pour cette raison, même si les droits parentaux et l'efficacité du marché ne sont pas des raisons fondamentales pour donner un soutien aux écoles religieuses, le soutien peut-être autorisé lorsqu'elles remplissent certaines conditions de libéralisme.

La grande question n'est pas celle du soutien, mais plutôt la suivante : devrait-il être permis que les écoles, antilibérales à temps complet, ou religieuses ou non, opèrent dans le cadre de l'État libéral ? Puisque les parents n'ont pas le droit de nier à leurs enfants l'autonomie qui développe leur éducation, ils n'ont pas le droit d'envoyer leurs enfants à une école qui retarde exclusivement l'autonomie. Mais l'État libéral doit accorder beaucoup de marge de manœuvrabilité aux parents, et ceci place une grande charge de preuve sur l'État libéral.

Les principes du libéralisme limitent l'interférence des gouvernements dans l'espace privé de la famille, même si des preuves concluantes existent que les parents enseignent des idées antilibérales. Toutefois, une école, qu'elle soit religieuse ou non, a un statut différent de celui d'une famille. C'est un organisme de transition qui sert à aider à l'enfant dans les ajustements qu'il doit faire pour pouvoir interagir dans la société civile et politique. Vu sa fonction de transition, l'État a une plus ample autorité dans la supervision du développement de l'enfant dans l'école que dans la famille et cela implique qu'il a un rôle légitime d'implication dans la transmission des valeurs antilibérales dans le cadre d'une école.

La question qui se pose de savoir s'il devrait être permis que les écoles antilibérales opèrent, dépendra du caractère de l'« antilibéralisme » de l'école. Si une école promeut simplement les valeurs religieuses plus que ce qui est démocratiques, le coût du pluralisme serait trop cher pour que l'État interfère dans son fonctionnement et devrait être permis que l'école continue à fonctionner. Comme je l'ai précédemment mentionné, la religion est un des moteurs du pluralisme que l'État doit protéger. Si ce moteur doit être maintenu dans un libéralisme robuste, les écoles qu'ils promeuvent un système préféré de valeurs doivent être distinguées de celles qui inculquent l'intolérance de tous les modes

de vie différents aux siens. Celles-là doivent être tolérées, celles-ci non.

Puisque le libéralisme implique un compromis de coexistence entre des doctrines et des modes de vie très variées, l'État libéral doit s'exercer avec précaution avant d'interférer dans les préférences éducatives des parents. Quand la légitimité des écoles religieuses à temps complet sera évaluée il est certain qu'il existera un certain degré de chauvinisme et, à condition que ces écoles ne reçoivent pas un financement public, elles devraient être tolérées. Selon certains chrétiens, les juifs et les musulmans ne peuvent pas entrer au paradis ; selon un professeur fondamentaliste, les Unitaires admettent qu'Hitler entre dans son paradis ; selon certains professeurs musulmans, le christianisme est polythéiste ; selon certains juifs, les juifs ont un droit accordé par Dieu sur l'Israël. Même si ces affirmations peuvent nous sembler étranges, si nous ne partageons pas le système de croyances, en elles-mêmes elles ne sont pas une menace pour le pluralisme démocratique. Même s'il y a des raisons d'objecter de tels enseignements, elles font partie du plan d'études de quelques institutions religieuses, et elles servent peut-être même à alléger la pression idéologique sur les écoles publiques.

Le règlement strict de ces institutions, un règlement qui va au-delà des critères minimum de sécurité et académiques, est problématique parce que le règlement de la part de l'État des enseignements religieux présume un sérieux problème pour les démocraties libérales. Ici, une charge de preuve est placée sur les épaules de l'État lorsque à l'heure de superviser les écoles religieuses au-delà des standards minimums de sécurité et académiques, de plus, il a souvent été permis aux écoles religieuses privées de fonctionner hors du consensus social. Cette charge, consiste toutefois, à la tolérance, et non pas au soutien à de telles écoles.

En outre, l'intensité du compromis ne devrait pas être confondue avec l'endoctrinement. Une preuve importante consiste à vérifier s'il a été donné aux étudiants la perspective requise pour qu'ils puissent décider s'ils veulent abandonner une tradition et les habilités nécessaires pour le faire s'ils se décidaient. Ces habilités incluent autant l'enseignement académique et la formation professionnelle nécessaire pour pouvoir pratiquer une profession dans la société et la capacité à considérer la valeur des différentes pratiques traditionnelles. Les législateurs doivent donc faire une

distinction entre les écoles qui reflètent l'intensité du compromis des parents, et celles qui emploient la manipulation psychologique, un entraînement limité des habiletés ou l'intimidation pour inhiber aux futurs adultes l'abandon d'une tradition religieuse.

Cependant, si de telles écoles agissaient dans le but de nier un niveau minimum d'autonomie, de promouvoir une intolérance significative ou de retarder le développement d'une capacité raisonnement permettant l'abandon d'une certaine tradition ou le rejet d'un système particulier de croyances, le droit présumé accordé aux parents il ne devrait pas être suffisant pour empêcher de fermer une école. Une mesure moins dramatique serait de permettre que l'école soit maintenue ouverte les après-midi ou les fins de semaine comme un enseignement supplémentaire aux écoles d'enseignement publics acceptables auxquelles l'enfant est obligé d'assister. Comme l'indique Brighthouse, un défenseur de choix d'élection : « Les parents ont le droit fondamental d'avoir des relations intimes avec leurs enfants, lesquelles sont conditionnées par la protection de certains intérêts des enfants. Manquer à la protection de ces intérêts équivaut à confisquer un droit, de même que manquer à l'accomplissement des lois équivaut à confisquer le droit de chacun à la liberté d'association ».

Un argument problématique est celui qui unit l'éducation religieuse à une préoccupation pour les droits des minorités en danger d'extinction et le maintien de leur culture grâce à l'éducation. Cependant, l'État ne s'expose pas à un manque de respect s'il refuse de soutenir une école religieuse, contrairement à ce qu'il arriverait s'il ne procurait pas un soutien extraordinaire aux minorités ou aux cultures en danger d'extinction. Un manque de respect serait encouru si un climat de sécurité dans lequel les paroissiens peuvent pratiquer, exprimer leurs croyances et impliquer leurs enfants, n'était pas garanti. Cette conception du respect permet que toutes sortes de croyances prospèrent sans exiger le soutien de ceux qui d'une certaine manière ne partagent pas de telles croyances. Néanmoins, le respect des traditions religieuses ne compromet pas l'État à payer le salaire des prêtres ou des professeurs.

### **9 Conditions du Soutien de l'État aux Écoles Religieuses**

Bien que le droit des parents à éduquer leur enfant selon leur propre religion n'oblige l'État à aucun soutien économique pour le respect de ce droit, beaucoup de pays démocratiques libéraux

donnent effectivement un soutien d'un certain type aux enfants qui vont aux écoles religieuses. Dans ces situations le soutien est autant apporté par les citoyens comme que par les paroissiens, autant par les non croyants que par les croyants et il est important que les conditions du soutien ne soient pas en contradiction avec les idéaux libéraux de base. Certaines de ces conditions seront spécifiques aux écoles, tandis que d'autres seront pertinentes au climat social dans lequel sont forgées les écoles. L'idée principale est que l'école ne devrait pas entrer en contradiction avec les idéaux d'autonomie, égalité et fraternité, et qu'elle ne devrait pas servir à délégitimer la politique libérale. À la suite quatre de ces conditions sont énumérées : A. Croissance dans l'autonomie et dans la primauté de l'objectif éducatif. B. Égalité politique. C. L'intégration de divers groupes dans la société. D. La légitimité et la cohérence du système. Ces points sont analysés par la suite.

### **10. Autonomie, Croissance et la Priorité de l'Objectif Éducatif**

En répétant ce qui a déjà été dit, l'autonomie est mise en rapport avec la capacité de développement d'un enfant à choisir une vie en accord avec son concept du bien, développé par lui-même. L'autonomie requiert de l'habilité à réfléchir sur le processus de socialisation propre à chacun, et à long terme prendre un plus grand contrôle sur ce processus. La croissance de l'enfant se rapporte sa capacité à incorporer des nouvelles informations et aux influences sur sa vie au fur et à mesure que son interaction avec son environnement physique et social acquiert une plus grande intentionnalité, en s'orientant vers un objectif. La croissance de l'enfant requiert l'adulte pour le guider, mais l'objectif de la société libérale est de développer une volonté et un contrôle indépendants. Le contrôle parental est donc le contrôle consacré au développement de l'indépendance.

Un père, pour la première fois, guide les mains de ses petits sur la souris de l'ordinateur. Le petit ne comprend rien aux intentions de son père, mais jouit du contact physique et permet que sa main soit guidée. Quelques mois plus tard le père remarque que son enfant a pris la relève de ses intentions. La main du père joue un rôle chaque fois plus petit dans le contrôle de la souris et la main de l'enfant se charge progressivement d'un plus grand effort. Bientôt l'enfant utilise l'ordinateur tout seul, en ouvrant le jeu sans aucune aide. Alors, au fil du temps, il choisit ses propres jeux. Postérieurement, il utilisera l'ordinateur pour communiquer avec

d'autres, et il oubliera même du jeu initial et le plaisir obtenu par le contact de la main de son père sur la sienne alors qu'ils travaillaient en orientant à la souris. C'est ainsi, que l'enfant se libère de la dépendance initiale de la main et des intentions de son père.

Éduquer les enfants en faisant en sorte qu'ils maintiennent une dépendance initiale et reproduisent les objectifs des parents est, sans aucune critique, une forme de tyrannie. Ce n'est pas obliger l'enfant à faire quelque chose contre sa volonté. Mais c'est plutôt refuser que l'enfant ait l'occasion de développer une volonté par lui-même. La citoyenneté des démocraties libérales a intérêt à éviter ce type d'éducation parce que ce qui l'intéresse c'est de reproduire les conditions subjectives qui sont essentielles à sa propre reproduction en tant que société libérale.

Qu'il soit permis aux parents de choisir une école pour leurs enfants qui crée une dépendance et retarde le développement d'un jugement indépendant, est un jugement de valeur. Le jugement doit évaluer les conséquences du bouleversement dans la relation parents/enfants, en contraste à la probabilité que le développement des habilités et des dispositions requises par une vie de citoyen autonome manque à l'enfant. Le droit présumé est du côté de l'autorité parentale. Néanmoins, comme je l'ai été précédemment indiqué, le droit des parents éduquer leurs enfants n'est pas un droit absolu et peut être ignoré si il nuit sérieusement l'enfant, et retarde sa capacité à développer un jugement indépendant, mais aussi l'utilisation de la manipulation pour rendre une personne trop de dépendante et servile.

Il est important de rappeler que les critères qui définissent la manipulation ne sont pas faciles à cerner avec précision. Ceci implique souvent un bénéfice pour les enfants, même pour ceux dont les parents ne sont pas spécialement compétents lorsqu'il s'agit de comprendre leurs propres motivations manipulatrices ou ce qui convient le mieux à l'enfant, il faut agir avec précaution au moment de soutenir le contrôle de l'État sur l'autorité des parents, au sujet du choix des écoles spécifiques. La tragédie de l'éducation des enfants américains indigènes dans des internats gérés par l'État aux États-Unis et celle des aborigènes en Australie devraient être des preuves suffisantes que le gouvernement n'est pas nécessairement plus compétent que les parents, ni même plus que des parents insensés. Toutefois, dans ces cas particuliers, la priorité de l'objectif éducatif a été subordonnée par un objectif social plus important de l'assimilation totale et les enfants ont été séparés de

l'environnement protecteur de la maison pour être placés dans un environnement totalement institutionnel fourni par l'État.

Toutefois, bien que la question de savoir si les parents devraient pouvoir choisir des écoles pour leurs enfants qui produisent une dépendance et un retard du développement d'un jugement indépendant soit un jugement de valeur, la question de savoir si les États libéraux devraient soutenir de telles écoles ne l'est pas. Une condition du soutien des écoles religieuses dans la société démocratique libérale est qu'elles ne bouleversent pas les conditions subjectives nécessaires à la reproduction de citoyens démocratiques libéraux et qu'elles fournissent des mesures éducatives pour que les enfants puissent grandir en tant que citoyens autonomes capable de réfléchir. Une de ces conditions est qu'à un âge approprié à l'enfant il lui soit permis de s'éloigner émotionnellement et intellectuellement du mode de vie avec lequel il est le plus familiarisé, pour qu'il comprenne qu'il existe beaucoup d'autres formes de vie raisonnables. Les écoles religieuses qui rejettent l'embauche de gens appartenant à d'autres religions sans considérer les mérites ou la matière en question, ou qui empêchent la considération d'autres points de vue raisonnables sont des écoles où l'objectif religieux a supplanté l'objectif démocratique. Il est juste de refuser le soutien à de telles écoles même quand il y aura d'autres écoles religieuses qui en effet le recevront.

### **11. Une Égalité Politique**

Une des caractéristiques de beaucoup d'écoles religieuses est qu'elles favorisent les étudiants qui partagent leur orientation religieuse au détriment de ceux qui ne la partagent pas. Le message fondamentaliste selon lequel les athées et les membres de d'autres croyances religieuses iront à l'enfer ; la vision musulmane selon laquelle Mahomet a été le dernier prophète et le plus grand, en possession d'une version plus complète que le message de Dieu que celui de Moïse ou de Jésus ; la croyance juive selon laquelle les Juifs sont le peuple choisi par Dieu, sont toutes, d'une manière ou d'une autre, des croyances qui prône l'exclusion. Les effets de l'exclusion peuvent être y compris plus nocifs lorsqu'ils s'adressent à de jeunes enfants qui n'ont pas encore eu beaucoup contact avec des membres d'autres religions et qui ne comprennent pas encore les fonctions métaphoriques du langage. Puisque les membres de la citoyenneté appartiennent à des doctrines très différentes ou à aucune, ils ont un intérêt à mitiger l'effet de ces messages exclusifs et à fortifier

les possibilités de coopération entre des personnes appartenant à différents groupes de la société.

Autant les écoles religieuses que celles qui ne le sont pas peuvent le réaliser. Par exemple, indépendamment du message religieux, les écoles peuvent promouvoir un message d'égalité politique où les étudiants apprennent à séparer leur position religieuse auto-défini de leur position politique et où ils prennent conscience que leur penchant politique, même lorsqu'il est nourri par leur foi, il ne devrait pas avoir plus de valeur que celle de tout autre citoyen.

Ceci peut être enseigné de plusieurs manières dans le cadre d'un contexte religieux. Dans certaines religions ceci peut être vu comme une manifestation du respect venant de la valeur morale de chaque individu. Pour d'autres religions, ceci peut être conçu comme une des implications de l'« auto-faillibilité » qui émerge du péché originel. En promouvant cette distinction, les éducateurs religieux devraient stimuler les étudiants, ils se transformeraient en personnes critiques exposant les erreurs doctrinales commises par des chefs religieux du passé. Par exemple, les écoles baptistes méridionales pourraient avoir des sujets qui exploreraient la défense erronée de l'esclavage par leur propre Église et leur rétractation tardive. Les mormons, suivant les leçons leur propre persécution pourraient explorer l'échec de leur Église qui rejette les personnes noires comme membres. Les écoles catholiques pourraient étudier le comportement de l'Église pendant l'inquisition et les croisades. Et les écoles Juives pourraient encourager les étudiants à exposer la relation existante entre les juifs et les palestiniens et la question de la justice sociale. Les écoles islamiques pourraient explorer le sujet de l'Islam et de la liberté d'opinion.

Dans toutes les écoles religieuses la distinction entre l'orientation à favoriser les croyants semblables à eux-mêmes, pourrait être calmé par des appels à l'humilité et par la possibilité toujours présente que quelqu'un, y compris un de leurs propres chefs religieux, puissent se tromper sur la volonté de Dieu. De tels programmes dans le cadre des écoles religieuses pourraient parcourir un long chemin vers l'ouverture d'un espace pour le développement postérieur d'une amitié civique. Toutefois, sans l'existence de ces messages apaisants il y a peu de voies vers la promotion de l'idéal d'amitié civique transversale entre les congrégations.

Les écoles religieuses pourraient reconnaître l'humanité de tous, des croyants et des non croyants également, et de l'obligation que chacun de nous à former les autres pour qu'ils prennent part la définition de nos avenir individuels et collectifs. Aimer son prochain comme s'aimé à soi-même permet que son prochain et son égal prennent part ensemble sans peur ni haine à la conception d'un avenir commun dans une société libérale démocratique. Comme a dit un savant talmudique :

L'inviolabilité de la vie n'est pas une fonction d'origine nationale, d'affiliation religieuse ou statut sociale. Aux yeux de Dieu, le citoyen le plus humble est égal à la personne qui occupe le poste plus haut... « Je prends à témoin le ciel et la terre qu'il soit, israélite ou païen, homme ou femme, esclave ou homme libre, le Saint Esprit emplit l'être humain uniquement en fonction de ses actes ».

## **12. Le Facteur de Bienvenue**

Les sociétés démocratiques libérales ont besoin de personnes bien informées et comprises pour prendre part aux discussions politiques, pour écouter le point de vue des autres, pour défendre et amender leur propre point de vue lorsque la raison et les considérations plus vastes le suggèrent. Les sociétés démocratiques libérales ont aussi besoin de citoyens capables de prendre part à l'économie, capables de profiter des opportunités disponibles, et capables de définir de nouvelles opportunités et de fixer des nouvelles priorités économiques.

Les écoles religieuses peuvent offrir ces services aussi bien que, et parfois mieux, que les écoles publiques. Cependant, l'éducation c'est un peu plus que les services qu'une école peut offrir à ses élèves. Les citoyens des sociétés démocratiques libérales doivent avoir la liberté psychologique, ainsi que la liberté politique, de pouvoir se déplacer d'un endroit à un autre dans leur pays, et cette mobilité requiert que l'éducation soit conçue comme une chose à la disponible pour leurs enfants.

La disponibilité implique non seulement qu'il existe une école où ils vont s'établir mais aussi que l'école en question soit un centre à auquel l'enfant puisse assister sans être discriminé, mais aussi des attentes d'être admis soient raisonnables. En raison d'une population à grande mobilité, les citoyens des sociétés libérales doivent s'assurer que toutes les régions de leur pays aient des

écoles qui puissent faciliter une atmosphère hospitalière aux enfants de diverse origine.

Cette demande soulève un problème particulier dans certaines sociétés. La manière dont la religion est utilisée (ou l'interprétation de son utilisation) est comme signe de bienvenue pour les croyants d'une confession et comme signe hostile pour ceux qui n'en sont pas membres. Ainsi la présence d'une école religieuse financée uniquement par l'État, pratiquant une ou de deux confessions peut servir d'avertissement, à ceux qui appartenant à d'autres confessions, impliquant qu'ils y vivront des temps difficiles.

Dans les sociétés qui ont des densités de population élevées, ou dans celles qui ont des possibilités de mobilité très limitées, ceci n'est peut-être pas un grand problème. Ainsi, la Hollande, une petite nation densément peuplée, peut offrir un grand nombre d'écoles religieuses différentes dans un petit secteur. Si un élève n'est pas le bienvenu dans l'une d'entre elles, il peut choisir d'en fréquenter une autre. Ce rapprochement fonctionnera selon est le sens commun de la population et son habilité à développer des voies de coopération entre les confessions religieuses.

Les pays les plus grands où dans certaines zones la population est dispersée peuvent avoir davantage de difficultés avec ce type d'organisation. Les gens dans les sociétés libérales ont besoin d'être libres de se déplacer là où la situation le demande ou, où ils en ont envie, et lorsqu'ils le font ils doivent avoir la certitude de trouver pour leurs enfants des écoles disponibles où il n'y a pas aucune discrimination en raison de leur race, de leur doctrine, de leur couleur ou de leur religion. En outre, ils ont besoin d'avoir la certitude que les écoles disponibles n'attaqueront pas l'identité religieuse ou non-religieuse de leurs enfants en leur exigeant de remodeler leurs vies pour se conformer à une image particulière de bonté. Les étudiants gays n'auront pas l'intention d'écouter que nous aimons le pécheur, mais que nous haïssons le péché. Nous devons permettre aux étudiants juifs et musulmans la vénération sans les harceler avec la figure Jésus dans les salles de classe, les étudiants catholiques ne devraient pas avoir à écouter les enseignements qui rejettent le statuts divin de Jésus ou qui affirment que croire en Jésus est une violation du Premier Ordre et les enfants non croyants ne devraient pas être exposés au prosélytisme ou être traités comme des intrus.

Lorsqu'une communauté n'a seulement que quelques écoles publiques, il est important quiconque soit le bienvenu, avec ses

raisons pour être transféré dans cette communauté, et ceci est peu probable si toutes les écoles transmettent un message sectaire. Le fait que de telles écoles ne produisent aucune contestation significative n'est pas une raison suffisante pour les soutenir puisque les possibles manifestants ont peut-être compris leur présence comme un message hostile. Ceci peut être difficile pour certains pays qui ont été dominés par une seule tradition religieuse. Toutefois, la propriété totale implique que les personnes de diverses confessions et les non croyants considèrent que le pays tout entier, et non pas une portion, leur appartient.

### **13. Légitimité, Responsabilité et Cohérence**

Une des questions critiques du soutien de l'État des écoles religieuses implique le besoin de développer la fraternité entre les groupes religieux et non religieux créant une voie vers la production d'une cohésion sociale adéquate. Celle-ci a historiquement été une des raisons critiques pour lesquelles certaines nations ont donné priorité à une religion ou une autre. Elles voulaient donner au citoyen émergent le résultat et les loyautés des citoyens déjà établis et ceci impliquait unir les écoles publiques avec un seul programme religieux, ce qui était une façon effective d'y parvenir.

Au fur et à mesure que les populations globales augmentent leur mobilité et que les affiliations religieuses se diversifient dans les nations, au fur et à mesure que des questions se posent au sujet de l'hégémonie du groupe dominant, la connexion entre solidarité nationale et compromis religieux ne peut pas être considérée réglée, de plus, elle est parfois un facteur de bouleversement entre certains groupes religieux et ethniques. Réduire la connexion entre la loyauté nationale et une seule affiliation religieuse favorisera plus la masse qu'une union entre les deux.

Les enfants peuvent développer la loyauté envers le principe selon lequel l'État libéral permet à chaque personne de vénérer ce qu'elle veut et ils pourront avoir la tranquillité de savoir aucune croyance ne sera favorisée plus que la sienne. Ceci signifie que tout soutien sera conditionné par la promotion de l'excès de fidélité qui est requis pour que les sociétés libérales, multi-religieuses continuent à fonctionner. Dans certaines circonstances ceci peut-être obtenu avec plus de facilité soutenant financièrement les écoles religieuses. Dans d'autres circonstances ceci peut-être obtenu en leur refusant ce soutien.

Toutefois, l'excès de fidélité de chacune des religions vis-à-vis de l'État apporte une structure hiérarchique puissante mais une structure horizontale faible, et crée une instabilité parmi les divers groupes. La cohérence requiert de connexions entre les différences religieuses ainsi qu'entre les membres de chaque religion et de l'État. Les écoles publiques apportent ce soutien lorsqu'elles confectionnent des salles de classe avec une diversité religieuse et fournissent les conditions pour la formation d'amitiés entre les frontières religieuses (et non religieuses). Les écoles religieuses peuvent peut-être apporter ce soutien de manières différentes, par exemple en développant contact formel avec des écoles appartenant à des confessions différentes et en encourageant les étudiants à ce qu'ils prennent part aux événements civiques et interreligieux. Plus ces développements seront stimulés, plus l'argument pour le soutien et le financement publics sera grand.

#### **14. Responsabilité Publique et Transparence**

Si les écoles religieuses doivent être soutenues par les fonds publics, elles devraient alors se responsabiliser devant un organisme public, et le problème qui se poserait serait de trouver les façons de l'obtenir sans sacrifier le caractère unique des différentes orientations religieuses. Il existe au moins trois façons d'atteindre cet objectif. 1. Utiliser des examens normalisés des matières clés pour s'assurer que les élèves possèdent les connaissances minimales tout en évitant une supervision directe de l'enseignement par la communauté. 2. Apporter des fonds pour soutenir et superviser la partie séculaire de l'éducation tout en exigeant un soutien de la part de la congrégation religieuse, libre de la supervision du gouvernement, la partie dévote et sectaire de l'éducation. 3. Exiger des écoles participantes qu'elles incluent des membres de l'ensemble de la population dans leur département de direction. Ces départements pourront alors fixer les critères et décider comment les écoles doivent être supervisées.

Même s'ils ne sont pas la panacée que les législateurs imaginent, dans la mesure où les examens normalisés fournissent un guide d'orientation pour évaluer le succès d'une école dans sa préparation des élèves, ce qui est certain c'est qu'ils ont une utilité certainement limitée. Cependant, leur utilité devrait être évaluée dans des situations spécifiques en ce qui concerne les écoles religieuses. Par exemple, imaginons une école qui défend que les examens normalisés produisent une compétitivité néfaste et

confronte les élèves entre eux de sorte que des bouleversements dans la totalité de la communauté religieuse se créent. Si une école de ce style souhaite être autosuffisante et aussi être exclue de l'évaluation par l'État, alors l'État aurait la charge de montrer les raisons pour lesquelles elle ne doit pas de le faire ou bien offrir des moyens moins compétitifs pour mesurer les performances des élèves. Si toutefois, l'école souhaiterait profiter du soutien des fonds publics elle devrait développer, pour obtenir l'approbation de l'État, des méthodes alternatives d'évaluation. Par exemple, l'école pourrait être ouverte aux membres de la communauté, à l'instruction à l'aide de vidéo et par le développement de méthodes non intrusives qui évalueraient les performances des élèves. Bien que les examens normalisés soient de plus en plus habituels au fur et à mesure que les États exercent un plus grand contrôle sur les écoles, ils nous donnent très peu d'information sur le climat dans l'école, sur leurs mérites ou leurs démérites et ils ne peuvent pas révéler grand chose sur l'autonomie et la croissance, ou sur l'égalité et le respect entre les différences des groupes.

La seconde possibilité -soutenir uniquement la partie de l'éducation de l'école religieuse qui a un objectif séculaire- présente les mêmes problèmes. Pour beaucoup d'écoles confessionnelles il n'est pas possible de séparer ce qui est dévot de ce qui est séculaire parce que le climat global de l'école est orienté vers la promotion du compromis avec une foi spécifique. Ainsi, quand les enfants étudient les mathématiques, ils le font dans une salle de classe qui a un grand crucifix accroché à la paroi ou face à un professeur orné avec d'une kippa, ou bien dans une salle de classe où les filles et les garçons sont séparés selon certaines traditions orthodoxes. Les leçons d'Anglais peuvent tourner autour des vertus religieuses, et l'enseignement des sciences sociales peut souligner l'importance de certains héros religieux tandis qu'une grande partie du discours est présupposé assumer une certaine orientation religieuse comme le montre l'exemple suivant d'une école catholique en Irlande.

J'ai envoyé fils âgé de quatre ans à une école locale pendant un an. Malheureusement, il retombait sur moi la responsabilité de le sortir de l'école pendant la classe quotidienne de « religion » [à laquelle elle ne voulait pas que son fils assiste et dont la dispense est permise par la loi]. Ceci impliquait que quelqu'un devait aller à l'école quotidiennement à midi pour l'en sortir... Et lorsque des voyages à l'église étaient organisés, bien souvent à un horaire

externe au temps scolaire de la classe de religion, je n'étais pas informée.

Les écoles religieuses impliquent certaines attentes. Elles établissent les prémisses à partir desquelles sont développées d'autres discussions. Par exemple :

Un prêtre est entré dans la classe de mon fils et a dit, « je suppose que vous allez tous être confirmés ». À ce moment là, certains élèves ont signalé mon fils en plaisantant, en disant qu'il n'était pas religieux. Le prêtre lui a demandé pourquoi il n'allait pas être confirmé. Mon enfant répondit qu'il ne pratiquait pas la religion. « Pourquoi ? » a demandé le prêtre. « Ce n'est pas une affaire de votre ressort et je ne veux pas répondre à d'autres questions ». Il y a eu un silence long et froid.

La tâche difficile est d'offrir un système de soutien et de responsabilités grâce auxquels le mécanisme interne de l'école peut maintenir son caractère religieux sans discriminer subtilement ceux qui, pour une raison ou une autre, souhaitent assister à l'école, sans partager son orientation religieuse.

La troisième possibilité requerrait des écoles qu'elles reçoivent des fonds de l'État pour inclure dans leur directive des membres choisis par une communauté nationale plus ample qui représenterait les intérêts de l'ensemble de la population majoritaire et qui servirait à négocier entre les requêtes religieuses et démocratiques. Les membres externes de la direction pourraient être les responsables de superviser uniquement les cours académiques tandis que les cours religieux seraient le terrain exclusif des membres confessionnels de la direction. Il existe ici aussi des risques puisque tout dépendrait dans une grande partie de la qualité et de l'orientation des membres de la direction, et de leur habileté à délimiter clairement l'aspect religieux et l'aspect académique. Les classes de religion continueraient à être opaques, de plus des problèmes pourraient se produire si des conflits externes n'étaient pas filtrés avant de passer à l'intérieur de l'école ou si certains problèmes internes étaient diffusés à l'extérieur jusqu'à la communauté. Cependant, ce rapprochement permettrait davantage de possibilités et de transparence tout en permettant la croissance du programme religieux.

## 15. Transparence

J'ai exposé certaines des conditions qui pourraient permettre qu'un soutien de l'État aux écoles religieuses soit acceptable. Chacune de ces possibilités demande, toutefois, qu'il soit permis que certains aspects de l'éducation religieuse continuent dans l'opacité, occultes de la vision de l'ensemble de la population. Le manque de transparence est une des raisons de cette vision inclinée vers les écoles publiques non religieuses. Par exemple, les États libéraux démocratiques doivent calibrer tout bénéfice fiscal que les partisans des écoles religieuses pourraient accorder aux parents en les contrastant avec les dommages potentiels qui pourraient être causés à l'enseignement public.

Mon argument en faveur des écoles publiques ne suppose pas que si une école est tout simplement financée par l'État, elle doit répondre devant l'État qu'elle soutient la démocratie. Il se produit trop souvent le contraire. Il suppose uniquement que les valeurs de base de l'autonomie, l'égalité et la fraternité sont les composants essentiels pour évaluer de telles écoles et que celles-ci sont obligées de montrer avec transparence leurs performances à l'ensemble de la population. Lorsqu'une école publique ne réussit pas du tout à atteindre l'idéal de ses performances elle est soumise à un débat et à une délibération. La transparence des écoles publiques permet qu'il y ait une sanction publique lorsqu'elles ne réussissent pas à promouvoir les idéaux démocratiques les plus basiques, des normes peuvent être établies pour réexaminer les performances.

Le manque de transparence publique dans beaucoup d'écoles religieuses retarde l'argument en faveur du soutien de l'État. L'autonomie est menacée lorsque la science est dénaturée pour l'adapter à la doctrine religieuse. L'égalité est affaiblie quand une école dégrade le statut des femmes ou des homosexuels, et la fraternité est rompue lorsqu'il est enseigné aux élèves que leur propre religion est la seule vraie et que toutes les autres sont fausses.

Puisque les écoles sont des institutions complexes, la transparence doit être demandée à différents niveaux. Le contenu de l'enseignement est le plus évident et aussi le plus facile à contrôler. Ici la transparence requiert seulement de l'analyse des textes employés dans la classe et d'un examen pour pouvoir déterminer dans quelle mesure le contenu objectif a été absorbé par les élèves. Beaucoup de théoriciens conservateurs croient que la

transparence est obtenue lorsque les résultats des examens obtenus par une école sont publiés. Toutefois, l'autonomie et l'égalité sont des caractéristiques du caractère plus que du contenu de l'esprit, qui sont transmises autant par la pédagogie que par le contenu.

Même si la transparence du contenu requiert seulement l'inspection des livres de texte et la communication des résultats obtenus par les élèves aux examens normalisés, il existe trois autres aspects de l'éducation qui sont critiques pour la compréhension de l'importance qu'une école accorde au développement de l'autonomie, à l'égalité, et la fraternité. Ce sont les suivants : la pédagogie du professeur, le climat dans la salle de classe, et la culture de l'école.

### **16. Transparence et Pédagogie**

La pédagogie est le moyen par lequel le contenu de l'enseignement est transmis. Un « même » fait peut être raconté ou découvert. La formule de multiplier  $10 \times 10 = 100$  peut être enseignée de sorte que chaque fois qu'un élève l'entende, il réponde « 100 » comme le ferait un perroquet, mais elle peut aussi être expliquée de sorte que quand l'élève écouterait pour la première fois  $10 \times 11$  il sera capable de la résoudre parce qu'il aura appris ce que signifie multiplier. La pédagogie est importante non seulement en ce qui concerne la quantité de la transmission d'un contenu. Elle est aussi importante parce que la nature du contenu en lui-même change suivant la pédagogie. Ceci arrive parce qu'en plus d'une transmission d'un contenu direct - par exemple,  $10 \times 10 = 100$ , la pédagogie transmet aussi un contenu indirect sur la nature de l'apprentissage et de la connaissance. Bien que la pratique joue un rôle important dans l'éducation, les professeurs qui emploient uniquement des exercices de répétition qui demandent une simple mémorisation de la part des élèves, leur communiquent indirectement que la connaissance est un système fermé et que l'apprentissage est une matière dont le rôle est futile. Par contre, les professeurs qui favorisent la recherche et l'application transmettent que le but de la connaissance est l'ouverture et que l'apprentissage implique l'initiative, la spéculation et une observation prudente. C'est pour cette raison que la transparence de la pédagogie demande un contact avec le professeur et la salle de classe. Qu'un texte commente l'autonomie et l'égalité est certainement une aide mais si les étudiants n'ont pas l'occasion de faire des élections approximatives, s'ils sont constamment entraînés à être à répondre

avec une « réponse correcte » en excluant des modes de recherche plus actifs, alors l'école ne forme pas les élèves à l'autonomie.

### **17. Transparence et le Climat de la Salle de classe**

En plus du contenu et de la pédagogie chaque salle de classe a un certain climat que reflète d'une certaine façon le processus de transmission. Le climat d'une salle de classe reflète les conditions de fond avec lesquelles l'enseignement est façonné et qui forge la perception de l'importance et de l'identité des élèves. Lorsque le professeur regroupe toutes les filles à une extrémité de la salle de classe et tous les garçons à l'autre pour faire un examen d'orthographe, l'enseignement est livré dans un climat particulier, où les élèves apprennent que leur identité en tant que fille ou garçon est un facteur important pour les performances académiques. Un climat peut être compétitif ou coopératif, peut être patient ou impatient, partiel ou impartial, entre autres. Il est marquée par les caractéristiques de la façon par laquelle des élèves de différents niveaux d'habileté sont groupés - de façon homogène ou hétérogène, pour le temps que le professeur consacre aux différents groupes d'élèves, encourage les élèves timides à parler ; si les garçons ont un traitement de faveur par rapport aux filles. Quels sont les élèves à auxquels il est permis de vaguer, d'interrompre et auxquels non. Ceci peut être établi grâce à des actes informels entre étudiants et professeurs comme il est déjà arrivé lorsqu'un professeur fondamentaliste dans une école chrétienne a apporté une caricature d'un Paradis Unitaire auquel accédaient Hitler et Darwin. Chacun de ces facteurs influence le type de valeurs qui sont transmises et détermine qui les reçoit et comment. C'est ce qui arrive avec la pédagogie, le climat d'une école n'est pas transparent depuis l'extérieur, mais requiert d'une observation de la salle de classe pour être discerné.

### **18. Transparence et la Culture de l'École**

Indépendamment du contenu, de la pédagogie et du climat dans les salles de classe, les écoles ont une culture différente pour laquelle les modèles de budgets et autosuffisance ont un sens et une interaction personnelle qui imprègnent l'environnement à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe. Les éléments d'une culture peuvent parfois être observés avec clarté dans la politique et les actes officiels de l'école. Une école catholique renvoie une professeure enceinte parce que sa compagne est une femme et la

politique de l'école est contre les relations lesbiennes. Toutefois, ceci peut être assez subtil, et transmis par des comportements anodins. Par exemple, en plaisantant un enfant appelle un autre « pédale » juste au moment où un élève gay entend le commentaire burlesque il leur tourne le dos, honteux et un professeur qui assiste à la scène sourit en silence. Peut-être est-ce la culture d'une école, plus que le contenu et la pédagogie de l'enseignement ou le climat d'une salle de classe, l'élément le plus opaque et le plus difficile à traiter depuis l'intérieur. Étant donné que chaque élève et chaque professeur ressent la culture, elle est le transmetteur de valeurs le plus perçant, qui aura l'influence la plus durable dans la mesure où l'autonomie, l'égalité et la fraternité seront transmises avec efficacité à l'école. Parce que la culture est en grande mesure une caractéristique qui est présumée dans une école, sans qu'il existe des sanctions internes pour punir les contrevenants.

La transparence totale requiert que ces quatre aspects du système scolaire soient disponibles et puissent être examinés par un organisme public au-delà de l'analyse superficielle de livres de texte et de la communication des résultats obtenus aux examens.

### **19. Participation de l'État dans l'Éducation Religieuse**

Les États démocratiques peuvent préférer ne pas exiger la totalité des conditions de transparence requises et prendre des risques vis-à-vis du fonctionnement des écoles antilibérales, mais non financées, comme un prix que doit payer le libéralisme pour obtenir la pluralité. Mais ce prix ne peut pas être trop cher et l'État doit au moins exiger que les élèves soient exposés académiquement aux idées de base de la science et aux principes de base de la démocratie. Au nom de la pluralité, l'État peut permettre qu'une école s'abstienne de d'approuver ces idées, mais les étudiants doivent être familiarisés avec ces concepts et avec le rôle qu'ils jouent dans la société. Pour les écoles non financées la transparence du contenu des matières académiques est peut-être suffisante pour qu'elles obtiennent l'approbation de l'État.

Dans ce cas l'État fixerait des niveaux minimaux académiques aux écoles religieuses en ce qui concerne la taille de la classe, la sécurité et les matières de base comme par exemple les mathématiques et la lecture. Dans des cours plus avancés il serait exigé des étudiants qu'ils comprennent les bases de la constitution, les documents fondateurs ou les lois de la société et qu'ils comprennent aussi les conséquences que leur inaccomplissement

entraîne. Le contrôle de l'État se ferait uniquement lorsqu'il y aurait eu des preuves que les droits de base des enfants auraient été violés, ou quand il aurait des raisons de croire que l'éducation ne prépare pas correctement les enfants pour qu'ils aient un certain type raisonnable, même s'il est irréflecté, de mode de vie.

Il n'existerait aucune obligation pour que les écoles enseignent aux enfants à penser par eux-mêmes, et les mener à interroger les valeurs de la communauté. Il ne leur serait pas non plus exigé que les enfants entendent que les autres groupes sont égaux au leur. Cependant, ce qui leur serait exigé c'est qu'ils apprennent à respecter les droits politiques de base des autres et d'accomplir la loi. L'avantage de ce rapprochement, est qu'en réalité il sert à optimiser le pluralisme, même si cela doit être fait en renonçant à la transmission de certaines valeurs importantes pour la démocratie.

Ces exceptions seraient, avec un peu de chance, peu et pour cela il faudrait favoriser les écoles publiques de religions diversifiées, responsables devant un organisme public à condition de maintenir et de comprendre le climat démocratique. Par exemple, Il se passe la même chose lorsqu'il est demandé à des personnes qui n'ont pas d'enfant de contribuer au financement du système public éducatif, et lorsqu'il est attendu que des parents qui envoient leurs enfants aux écoles exclusivement religieuses payent les impôts des écoles publiques alors qu'ils ont la charge de la scolarisation de leurs propres enfants. Quel que soit la méthode appropriée, l'État a l'importante obligation de maintenir l'idéal de l'école publique et ceci suppose que les écoles religieuses et privées ont la charge de démontrer pourquoi des exceptions sont autorisées.

## **20. Résumé de l'argumentation :**

### **Marchés, Éducation et Écoles Religieuses**

C'est un bon moment pour résumer l'argumentation avant de conclure. L'idée que les écoles ne sont pas simplement une marchandise supplémentaire, et la vision selon laquelle les parents ont un droit égal au soutien économique de l'État pour l'enseignement à temps complet de leur choix, sont erronées. D'abord, l'éducation n'est pas une marchandise, malgré ce que font valoir certains économistes, qui s'achète et qui se vend sans respecter les bénéfices spécifiques de l'éducation. Qui sont l'autonomie et l'égalité.

Deuxièmement, le droit d'éduquer ses propres enfants n'autorise pas les parents à être les éducateurs exclusifs des enfants, et l'État a également le devoir d'enseigner des valeurs qui sont importantes pour le développement des démocraties libérales, et de la pluralité religieuse. Vu cette obligation l'État a aussi un intérêt dans l'éducation de l'enfant et peut et devrait légitimement donner la priorité à l'éducation publique par rapport à l'éducation privée et religieuse. Cela ne signifie pas que l'État libéral puisse ou doive nier aux parents qui souhaitent l'opportunité d'éduquer leurs enfants dans des écoles religieuses. En effet, le droit des parents à éduquer leurs propres enfants leur donne un droit présumé à envoyer leurs enfants dans des écoles religieuses à temps complet.

Cependant, cela signifie toutefois, que l'État libéral peut apporter des stimulants pour les parents qui choisissent des écoles publiques, et que sous certaines conditions limitées il peut restreindre les activités des écoles religieuses à temps complet. Ce qui s'ensuit est un raisonnement de marché insuffisant pour établir un droit parental à recevoir un soutien de l'État pour une éducation religieuse.

La préférence des parents d'une éducation religieuse pour leurs enfants s'en tient autant à l'intérêt d'autonomie de l'enfant qu'à l'intérêt de l'égalité dans l'État libéral démocratique. Même si l'État a l'obligation de traiter toutes les religions avec le même respect, il a un autre devoir qui consiste à discriminer en faveur des écoles qui ont un intérêt transparent à promouvoir l'autonomie, l'égalité, et la fraternité.

En raison de leur compromis légal avec la transparence, les écoles publiques sont le modèle du statut privilégié, mais elles ne doivent pas être les seules écoles qui enseignent ces idéaux. Si l'État fournit un soutien aux écoles religieuses, il ne peut pas simplement discriminer un type d'école religieuse par rapport à un autre en se basant sur des facteurs confessionnels. Les écoles chrétiennes ne peuvent pas être favorisées plus des écoles musulmanes ou juives. Toutefois, si décidait de donner un soutien aux écoles religieuses l'État il doit discriminer en faveur de celles qui promeuvent de manière transparente l'autonomie, l'égalité et la fraternité et contre celles qui ne le font pas.

Une implication de cette vision est que plus l'éducation se rapproche de la participation à temps partiel des parents ou de leurs tuteurs désignés, plus elle s'approchera du statut d'un droit illimité. Plus elle se rapprochera de la scolarisation à temps

complet, plus elle sera limitée par l'obligation de l'État à protéger les intérêts d'autonomie, d'égalité et de fraternité, et plus des fonds importants seront destinés aux écoles religieuses, plus l'obligation de l'État à superviser dans les écoles la promotion de l'autonomie, l'égalité et la fraternité sera importante.

Les pratiques éducatives dans les démocraties libérales doivent aussi être étudiées pour évaluer si elles sont soit une manière appropriée et effective de reproduire les ententes intersubjectives et les pratiques institutionnelles qui sont nécessaires pour soutenir une société libérale et démocratique dans laquelle il sera permis que fleurisse une pluralité de différentes conceptions du bien. Les éducateurs qui représentent les intérêts d'une société de ce type doivent non seulement être préoccupés par la future autonomie de l'enfant, mais aussi par la formation d'un type d'entente sociale dans laquelle les futurs adultes peuvent développer les habilités politiques requises pour maintenir une autonomie à des niveaux acceptables pour tous.

Beaucoup d'écoles religieuses partagent une préoccupation concernant le développement d'individus autonomes et maintenir les structures politiques grâce auxquelles l'autonomie est cultivée. Lorsque ces écoles ne réussiront plus à produire des adultes raisonnablement autonomes, ceci signifiera que tout comme les écoles publiques non-religieuses, elles auront échouées face à leurs propres buts. D'autre part, il existe des écoles publiques qui ne réussissent pas à promouvoir l'autonomie de façon adéquate ou à cultiver une certaine considération pour le type d'institutions politiques et culturelles grâce auxquelles l'autonomie peut fleurir. Dans ces cas elles aussi ont échoué à leurs propres conditions.

Certaines écoles de l'Église n'ont pas pour but la préparation de citoyens démocratiques, et elles ne se préoccuperaient pas si elles étaient considérées non-démocratiques. Pour les écoles publiques cette dénomination, voudrait dire qu'elles ont échoué dans leur tentative d'offrir une éducation adéquate à la vie en démocratie, ce serait une critique maudite. Une école publique implique l'idée qu'il s'agit d'un lieu où chacun devrait acquérir les habilités et les attitudes nécessaires pour coexister dans une démocratie. L'école publique doit aspirer à reproduire l'ensemble de la population. Ce n'est pas une idée qui peut être extraite des « écoles religieuses », comme tel, même s'il y a des écoles religieuses qui l'adoptent comme un important objectif à réaliser.

La partialité pour une éducation publique ne signifie pas que toute l'éducation devrait être publique et séculaire. Toutefois, ceci implique que l'État libéral doit promouvoir les intérêts éducatifs et que, en raison de la transparence de l'éducation publique, ces intérêts sont plus faciles à superviser dans les écoles publiques que dans les écoles privées ou religieuses. Le fait que le soutien aux écoles religieuses ne soit pas un droit lié au droit d'instruire ne signifie pas qu'il ne puisse pas être justifié sur la base d'autres raisons et que certains États veuillent accorder aux parents l'opportunité de donner une éducation religieuse à leurs enfants. En effet ce qu'il signifie, c'est que ces opportunités, qu'elles soient financées ou pas par l'État, doivent être justifiées en rapport aux intérêts à long terme des démocraties libérales de pluralité religieuse.

### **21. Possible Résolution**

Une partie du problème apparaît à cause de la manière dont nous continuons à conceptualiser ce qui est public et ce qui est privé comme s'ils étaient deux espaces complètement séparés par une frontière robuste. Ainsi, d'un côté nous avons les écoles publiques, financées avec des fonds publics, avec administrateurs responsables devant une organisation choisie un financement qui dépend de la volonté de l'électorat. De l'autre côté de la frontière se situent les écoles privées, dont beaucoup sont religieuses, et avec lesquelles l'État joue seulement un rôle minimal de supervision. Dans ce cas particulier, il faut seulement respecter des demandes minimales académiques et de sécurité, en dehors desquelles les écoles peuvent tracer leur chemin propre. Remplir toutes les conditions requises par le libéralisme qui consiste à maximiser la sphère de tolérance implique minimiser l'intervention de l'État dans l'éducation religieuse.

Là où l'État considère souhaitable de promouvoir le pluralisme en apportant un soutien aux écoles religieuses fonctionnant à temps complet, les écoles qui voudraient en bénéficier devraient se soumettre à une supervision plus stricte de la part l'État. Par exemple, les États pourraient développer des organismes publics qui superviseraient le contenu des matières et pour les inspections in situ qui garantiraient que les valeurs d'autonomie, d'égalité et de fraternité se diffusent à tous les niveaux de l'expérience scolaire. Les écoles qui y prendraient part pourraient avoir l'opportunité de désigner, peut-être avec un système de rotatif, une minorité des

membres de l'organisme surveillant tandis que le reste serait désigné par des représentants choisis par la majorité des citoyens. Les écoles qui décideraient d'y participer, recevraient alors un certain degré de soutien de la part de l'État et il serait convenu qu'elles auraient l'autorisation d'exprimer leur identité religieuse et de promouvoir une culture confessionnelle d'une manière non discriminatoire. L'organisme pourrait fournir certains stimulants pour que soit maintenu un professorat de religiosité plurielle, mais dans les cas où les écoles religieuses recevraient un financement les écoles participantes devraient pouvoir engager des personnes qui enseignent de matières significatives, y compris l'Histoire, et promeuvent une orientation religieuse. Cependant, pour maintenir le soutien de l'État il serait exigé aux écoles qu'elles favorisent les demandes d'inscription des étudiants appartenant à d'autres orientations religieuses et non religieuses, pour garantir un climat accueillant et engager des professeurs pour les matières non religieuses sous le critère de leur performance en la matière, en permettant qu'ils ne soient pas hostiles envers l'orientation religieuse du groupe. L'instruction religieuse et les activités confessionnelles seraient données par des membres de la confession.

Les écoles qui ne voudraient pas prendre part ce programme seraient soumises à des demandes d'une certification minimale, et ne recevraient aucun soutien de la part l'État. Il leur serait permis de maintenir des Conseils de direction indépendants pourvu que les élèves montrent des preuves de connaissances objectives suffisantes et d'habiletés pour émettre des jugements avisés sur leurs vies. La différence entre les écoles financées et non financées serait en une grande mesure une différence dans la preuve de charge. Pour maintenir leur soutien, il serait attendu des écoles religieuses qu'elles démontrent qu'elles servent à promouvoir la démocratie et l'autonomie, et il existerait des mécanismes de supervision pour garantir qu'elles en font ainsi. Pour pouvoir fermer une école non financée, l'État aurait la charge de preuve de devoir démontrer que cette école promeut activement des idées et des pratiques antidémocratiques.

## **22. Conclusion**

La préférence des parents pour une éducation religieuse pour leurs enfants est autant limitée par l'intérêt d'autonomie des enfants que par l'intérêt d'égalité de l'État libéral démocratique. Même si l'État a

l'obligation de traiter toutes les religions avec un même respect, il a une autre obligation qui consiste à discriminer au bénéfice des écoles qui ont un intérêt transparent de promotion de l'autonomie, de l'égalité et de la fraternité. En raison de leur transparence inhérente, les écoles publiques sont le paradigme du statut privilégié, mais elles ne doivent pas être les seules écoles qui promeuvent ces idéaux. Le droit d'éduquer un enfant dans une société libérale est plutôt perçu comme un droit respecté par l'État est accordé aux parents sous certaines restrictions d'autonomie, d'égalité et de fraternité, mais pas comme un droit que les parents possèdent d'une manière absolue ou inviolable. L'État n'est pas autorisé à discriminer en faveur d'une religion ou d'une autre en se basant sur leur culte, mais il doit discriminer en faveur des écoles publiques et peut discriminer en faveur de ces écoles religieuses qui promeuvent, de manière transparente, l'autonomie, l'égalité et la fraternité au détriment de ces écoles religieuses qui ne le font pas.

# 6

## Le labyrinthe Religieux

Laia Carol  
Journaliste

### 1. La négation des évidences

Le labyrinthe global difficile à définir dans lequel nous nous sommes situés, nous les hommes, semble être le résultat de multiples labyrinthes partiels concrets et parfaitement définissables. Étudiés depuis des points de vue qui - comme dans toutes les problématiques - non seulement diffèrent, mais s'opposent frontalement étant ainsi la cause de luttes personnelles et collectives qui répondent à des intérêts considérés légitimes. Beaucoup d'entre eux, pour les accepter comme tels, doivent faire appel aux explications des dernières intentions qui les meuvent. Il n'y a pas de telles exigences, et par conséquent il n'y a pas non plus d'explications. Le résultat a des conséquences funestes qui augmentent et fortifient le labyrinthe global, bien que dans beaucoup de cas elles favorisent des bénéficiaires concrets et identifiés.

Malgré ce processus, de moments positifs, négatifs, et de longues périodes neutres, l'évolution vers des niveaux de civilisation plus élevés, est une réalité.

Non pas à titre d'inventaire, mais avec l'intention de proposer un projet pour nous libérer de tous les labyrinthes qui nous emprisonnent, parallèlement aux propositions qui existent de la part d'autres auteurs, qui indiquent le chemin de l'éducation en tant que facteur essentiel de libération labyrinthe, je crois qu'il est intéressant de comprendre le processus de création de chaque labyrinthe.

La réalité discutée du processus évolutif découvert par Darwin, a été freinée par les intellectuels conservateurs, et c'est seulement après un siècle et demi de la publication du livre « l'Origine des Espèces », qu'un mouvement d'acceptation et de rectification de leur théorie a débuté. Et pas seulement de la part des intellectuelles progressiste, mais aussi de manière importante par la masse humaine qui vit en marge de ces intellectuelles. La faible argumentation contraire à cette réalité évolutive, a été renforcée par le manque de bases empiriques, ou tout du moins rationnelles

de ce processus évolutif. Étant donné que se sont généralement des personnes conservatrices, celles qui le refusent, par paresse mentale, l'autre réalité a été contournée. Celle qui implique que les idées créativistes qui sont leur argument, en plus de n'avoir aucune base rationnelle, ont été nié par la connaissance empirique, indiscutablement par les sciences de l'astronomie, de la paléanthropologie, et analytiques, y compris après qu'une autre science, la biologie, ait établi la réalité du changement incessant, non seulement de la morphologie humaine, mais aussi des systèmes essentiels : le système central nerveux, génétique, et en général celui de tous ce qui régit le développement vital humain. Jusqu'à quel point grandira notre crâne-cérébral ?

La connaissance apportée par les fossiles, par exemple celle de la croissance du crâne à la suite de la croissance cérébrale, est cruciale pour la transmission de l'attention humaine de la croyance - moins que l'idéologie- à la réalité du processus évolutif non compris, mais découvert par Darwin.

Les croyances qui sont à présent religieuses, plus particulièrement celles qui ont été développées autour de la Bible et autres textes semblables -démontrées irréfutables grâce aux connaissances paléontologiques qui nient toute possibilité d'adaptation des croyances religieuses aux réalités indéniables- elles ont été les inspirations de personnes souffrant d'impatience intellectuelle. Nous pouvons aujourd'hui assurer l'existence de l'évolution, même si les sciences anthropologiques et paléanthropologiques sont encore incapables d'expliquer le processus évolutif de la vie, dans toute son extension depuis ses débuts. Ces sciences avancent sur le chemin de la recherche. Les paléanthropologues ont aussi une certaine tendance à romancer. Cette tendance est la bienvenue si elle attire l'attention des hommes sur la rationalité de la science, et l'irrationalité des religions. Le principal indice romanesque dans la Bible se situe au niveau de la datation des événements bibliques. La narration paléanthropologique est évidemment peu explicite -elle exagère et se perd là où elle a exagéré-, néanmoins le crédible l'est grâce à la datation des réalités établies par les analyses fossiles qui nient absolument les narrations bibliques. L'analytique a été décisif pour démonter le « roman » des religions monothéistes, et de toutes les autres en général, sauf les orientales qui n'expliquent pas du tout le commencement, ni déterminent le futur, se limitant à essayer

d'établir des présents, les plus favorables possibles pour les hommes.

De toute manière, le refus décisif des croyances religieuses n'est pas seulement en rapport aux découvertes scientifiques qui se sont produites à un rythme de plus en plus rapide à partir de la moitié du XIX siècle. C'est, sans aucune contreproposition, simplement à cause de leurs contradictions internes. Les historiques, les existantes, et celles de toutes les religions, même en ce qui concerne les monothéistes abrahamiques. Et parmi toute la détection de l'héritage des syncrétismes à travers des millénaires, jusqu'à arriver à l'ancienne religion du bien et du mal d'origine orientale. Bien que ce ne soit pas un sujet qui puisse s'insérer dans le présent travail, vu son extension il mérite un livre spécifique, il suffit de considérer la répétition des idées entre certaines religions et d'autre en raison du transfert de syncrétisme durant des millénaires qui mettent en évidence, qu'il n'y a eu aucune communication directe entre un supposé Dieu et Abraham, Moïse, le Christ ou Mahomet.

De la même façon que la science est actuellement romancée, auparavant, dans un passé très lointain, les romances se faisaient avec la divinité. Dans les deux cas, les résultats sont négatifs. Science et fiction, Dieu et fiction, n'apportent aucun facteur évolutif ou stimulant la recherche et ils ne devraient pas exister, ni avoir existé. C'est l'éternel obstacle du conservatisme, pour ne pas créer d'expectatives dans les deux cas, en évitant des sentiments de frustration à un âge avancé, surtout parmi les ecclésiastiques, qui découvrent d'eux-mêmes qu'ils ont été manipulés sans aucune justification, bien que la fraude est été faite avec les meilleurs intentions. Mise à part les gays et pédérastes, qui font de leur ministère un recrutement de compagnons sexuels. Le confessionnal est pour beaucoup d'ecclésiastiques, l'incarnation authentique du supplice de Tantale. Que se soit avec une bonne intention de la personne confessée ou avec une intention malveillante ou provocatrice.

Un argument plus ample et qui peut être prouvé scientifiquement démonstratif dans le but de ne pas créer de fausses expectatives : les religions qui sont appelées monothéistes à partir d'Abraham, sont toutes dispersées et opposées de manière fratricide. Contrairement à ce qui est désirable dans un mouvement, une tendance visant à canaliser de la paix et la coexistence entre les hommes, par manque de philosophie et un

excès de romance pour se rendre intelligible, en ligne divergente avec la rationalité, la religion depuis Abraham s'est positionnée en pleine fabulation. Ceci est compréhensible à ses débuts, il y a quatre millénaires. Mais pas au XXI siècle alors que le rationalisme actualise l'évolution pour s'adapter aux changements qui se succèdent constamment dans la vie réelle, tout particulièrement en Occident. Ce n'est pas la même chose en Orient où la religion possède plus de philosophie que de romance, et où il apparaît sans doute des mouvements qui ne cassent pas les liens avec ce qui est cru actuellement, et peuvent introduire des changements essentiels dans le développement de la rationalité dans le monde. Parce que, qu'est-ce que la religion ? Les définitions théologiques de la religion sont inévitablement dans toutes celles d'Occident contraires à la rationalité, faculté maximale des hommes leur permettant d'évoluer positivement. Ce qui est sacré, le mystère, le miracle, sont des concepts opposés à la rationalité. Ils sont essentiels pour créer la FOI nécessaire qui permet d'identifier le sujet -l'être humain- et l'objet -le bonheur éternel après la mort. La divinité religieuse occidentale s'oppose au Tao (Chemin-Voie-Orientation, concept présent dans toutes les religions), avec des acceptations similaires, qui opposent profondément dans le fond : Le Tao parle des aspects concrets de la vie. Rien de relatif au phénomène, comme les concepts de « miracles » qui « expliquent » l'inexplicable. Les « chemins » de la FOI des dernières phases religieuses en Occident, n'ont rien gagnés au niveau de la compréhension aux initiés, une majorité accablante des actuels êtres humains. Les divers « Taos » orientaux n'ont pas non plus gagnés beaucoup en compréhension. La différence repose sur l'impossibilité d'avancer sur le chemin relatif au phénomène des religions qui sont les résultats d'un grand nombre de syncrétismes occidentaux, issus du bien et du mal de l'Ancien Orient. C'est pourquoi, vu que contrairement aux possibilités d'avancer sur la voie taoïste, et par ce qui est développé à partir de la FOI chrétienne, en vérifiant les Japonais et l'effet de domination des masses par la religion lorsqu'ils ont entamé leurs mouvements de « démassification », en des temps relativement modernes coïncidents avec les actions Javier en Orient, une chrétienté timide a été établie. Ceci n'a ni été et ne terminera probablement pas en étant un lien vers une avance ou un recule, anthropologiquement aucun Dō -version du TAO au Japon. Mais peut résulter être un facteur positif si son idée centrale est approfondie et si en même

temps le rationalisme et ses racines sont récupérés, les bijoux du sentiment familiale.

Nous donnons de la prééminence aux trois religions étant monothéistes - qualité non jouie exclusivement, ce pourquoi il est plus approprié de les nommer abrahamiques-, bien qu'en convenant cette classification, il n'existe aucune simplification des branches religieuses. Dans la synopsis qui se trouve à la fin de ce chapitre nous essayons de montrer le gaspillage intellectuel de la théologie. Nous jetterons un coup d'œil sur la complexité d'une centaine de religions, une petite partie des religions passées et existantes. Mais nous prêterons une attention immédiatement aux trois religions abrahamiques, particulièrement celle fondée par Abraham, premier noyau du complexe abrahamique imposant du triple ensemble judaïque-chrétien-islamique.

## **2. Judaïsme**

Abraham a entamé le mouvement judaïque durant le premier exode de l'éternel et paradigmatique exode juif dans le monde, dans ce cas celui d'Ur à Canaan. Durant ce premier exode ils laissèrent inévitablement des racines en Canaan qui agirent positivement lors de l'exile suivant lorsqu'ils furent au retour déportés de ce qui était qui d'une certaine manière leur pays, la Babylonie, où ils ont vécu les avantages de multiples coexistences tout au long de leur histoire d'éternels exilées. La relation extraordinaire entre Dieu et Abraham, fut le début de la religion normative située au-delà des croyances d'autres intellectuels impatientes comme Abraham. Jamais spontanément. Au contraire, toujours laborieusement mais avec certitude. Quatre millénaires ont passé pour que les trois religions abrahamiques aient presque monopolisé le monde ésotérique de la croyance gratuite.

Mais ce ne sont pas trois religions celles qui régissent ce monde multi-religieux. Mise à part le fait qu'elles soient appelées des religions orientales, dans chacune des trois religions abrahamiques, il en existe un nombre important causé par des schismes.

D'autre part, si la foi des 1.300-1.500 millions de musulmans, pouvait être mesurée, elle serait la plus grande en comparaison à la somme des deux milliards de chrétiens qui se trouvent en grande majorité en Occident. Ceux qui ont été baptisés en tant que chrétiens seraient réduits à un pourcentage minimal, entre dix et quinze pour-cent, si le baptême se faisait à l'âge adulte.

La manifestation d'Abraham, sa relation avec Dieu, incrustée dans l'esprit de ses partisans, et l'existence d'une communication directe avec Dieu et l'indication précise du chemin à suivre entre sa ville de résidence, Ur et le pays où ils se dirigeaient, Canaan, ses tribus rebelles s'obstinaient à croire que le chemin ne pouvait pas être si long et laborieux. Lorsque le chemin suivi grâce aux indications divines, selon Abraham, était le correct, les révoltes tribales cessèrent et ils s'établirent sur les terres que Dieu leur avait accordées car ils étaient le peuple élu. C'est ainsi que c'est créé le sens de supériorité hébreu face à tous les autres hommes. Une nouvelle religion, un Dieu unique et allié au peuple juif est née. Pendant plus d'un demi millénaire cette religion n'a pas eu de nom ni de norme. Moïse dans un second exil depuis l'Égypte répéta le même stratagème pour convaincre ses tribus. Il leur a dit que le chemin entre l'Égypte et Canaan, était un tortueux déambule à travers le désert durant quarante ans, avec en plus un miracle pour l'allié suprême, Dieu, qui n'a pas limité son intervention pour indiquer le chemin. Il a dicté à Moïse les cinq premiers livres de la Bible - le Pentateuque- et a, en outre, donné l'inspiration pour que les quarante autres soient écrits ce qui fait un total de quarante-cinq dans l'Ancien Testament de la Bible, auxquels ils sont fidèles, ils rejettent le Nouveau Testament établi par le schisme chrétien, ceci se passant presque deux millénaires après. L'orthodoxie chrétienne représente ni plus ni moins, sans invalider l'Ancien Testament avec ses quarante-cinq livres, et en y ajoutant les vingt-sept du Nouveau Testament qui n'ont pas été acceptés par le judaïsme car ils sont supposés être l'œuvre de schismatiques affirmés de l'authenticité du Christ comme étant le messie annoncé, et le fils de Dieu, et Dieu lui-même.

Bien qu'ils aient constitué une religion, et une Église, les initiateurs abrahamiques ont toujours été minoritaires, et actuellement il y a seulement entre treize et quinze millions de partisans divisés en branches indépendantes. Comme dans le reste des religions, divisées aussi par beaucoup de dissidences, parmi les plus remarquables le Judaïsme Karaïte, le séculaire, le conservateur, l'humaniste séculaire, le yézidisme mitnagdim, l'orthodoxe, et l'ultra orthodoxe, avec une moyenne de deux millions de croyants dans chacune de d'elles.

### **3. Judaïsme Karaïte**

Courant créé par Annan Ben David, qui fini sa diffusion maximale durant le X siècle. Adversaire au judaïsme rabbinique, prêche la liberté d'interprétation de la vaste base de la Bible dans les trois religions abrahamiques : judaïque, chrétienne et mahométane. La différence essentielle dans les courants rabbiniques judaïques, se située dans l'idée karaïte qu'il n'est pas acceptable de suivre les préceptes religieux - plus que six centaines écrites par des hommes-séculairement dépassés par le poids du temps. Les lois écrites par Moïse l'intercesseur de Dieu, et sous son ordre et inspiration, n'ont aucun vestige de vraisemblance rationnelle. Le moyen de chercher les réalités au travers des hommes du Second et Troisième Millénaire doit être obligatoire. Non pas comme lorsque les hommes n'avaient en général, ni le sens de la rationalité ni celui de la réalité. Cette question peut paraître futile, mais elle entraîne la constante thématique examinée par les différents courants judaïques. Son anti-rabbinisme a représenté un acte qui va beaucoup plus loin que celui d'économiser des frais religieux et des obligations pratiquement impossible à assumer dans la vie moderne. Ce positionnement justifie le schisme karaïte. Ce qui n'est pas justifié, c'est que chaque courant, malgré leurs motifs communs de distanciation, les karaïtes ont leur propre courant, ce qui peut sembler un protagonisme personnel et un souci de profit qui sont les motifs de la prolifération des courants dans la religion judaïque - et de toutes les autres en général- qui atteint difficilement les quatorze millions de partisans, avec tous les principaux schismes établis.

### **4. Judaïsme conservateur**

Le judaïsme conservateur, est un des trois judaïsmes, avec le réformiste et orthodoxe, qui représentent des courants d'une plus grande adhésion entre les juifs. Malgré son nom, il a été de créé récemment, entre le XIX et le XX siècles, et n'est pas un obstacle à la science et au rationalisme. Une contradiction existante dans presque tous les courants judaïques, qui provoquent la schizophrénie sociale de la forme de vie réelle et religieuse des juifs. Dans l'Occident laïque le problème a été surmonté. Dans l'Islam aussi : ils sont tous ultra-orthodoxes où la contradiction n'existe pas. Comme d'autres courants judaïques, n'accepte pas que la Tora - Pentateuque- soit une dictée de Dieu à Moisés, mais il

accepte l'inspiration divine ; en opposition et contradiction il accepte que les contenus bibliques soient révisés pour qu'ils s'adaptent au stade évolutif - sans utiliser ce nom- que le temps qui passe produit, et ils ont une inclination pas très bien définie et seulement légère au fait établi par Darwin.

### **5. Judaïsme humaniste séculaire**

Pour comprendre le courant Juif Humaniste, la première chose à prendre en considération est la définition de la doctrine judaïque, et il serait intéressant d'accepter l'idée née de l'esprit de Sherwin Wine, athée et, ex rabbin rationaliste et créateur du nouveau courant séculaire et athée. De cette façon les contradictions sont un peu plus compliquées entre les croyances et le savoir, que la majorité des juifs apprécient profondément. En réunissant un important nombre de noms juifs comme Kaplan par inspiration ; Donnent Friedman et Julian Huxley comme supports ; Theodore Herzl et Golda Mayer comme inspireurs, et deux universités et entités culturelles comme les universités hébreux de Jérusalem et de Tel-Aviv, où ils accueillent des étudiants du judaïsme humaniste, sans quoi cette action rationaliste s'avérerait inopérante. Ceci parce que l'idée de continuer dans le judaïsme rabbinique, avec l'intention de le détruire et de le transformer en une société rationnelle, en utilisant les valeurs personnelles et non croyantes, tout ceci reste dans un filigrane qui trouble au lieu de clarifier les concepts. Réunir les valeurs de créativité du peuple juif à travers la raison et la science, est une bonne idée, mais hors de la religion et dans les mouvements rationalistes existants dans le monde, et donné qu'ils sont les connaisseurs du montage abrahamique, le combattre. Mais en dehors de la religion. En un mot, lazar non seulement en Israël. Le monde entier, parce qu'en définitive c'est le monde - et l'Israël qui ont besoin de rationaliser leurs organes gouvernementaux. Sans mélanger les questions religieuses dénaturantes.

### **6. Judaïsme Haredim = Ultra orthodoxes**

Les ultras orthodoxes ne se différencient au niveau théologique en rien par rapport à la plus grande partie du reste des courants. Mais dans la pratique, dans la vie, il existe beaucoup de parallèles avec l'islamisme fondamentalistes. La religion et le Talmud sont les guides de leur vie réelle. Avec un équilibre beaucoup plus grand que celui des fondamentalistes mahométans. Le divorce entre

orthodoxes et ultras ne s'est pas seulement produit à cause des discordes théologiques, mais à cause de la discussion sur la façon d'assumer la Torah et la Bible en général. Le schisme s'est en plus grande partie produit à cause des questions sociales ; politiques régionales - ethniques d'une certaine manière, bien que leurs groupes répartis partout dans le monde, par mimétisme, aient assimilé les caractères des habitants autochtones où ils ont établi de nouvelles racines- à cause des réactions face à la modernité et face au sionisme, et dans la vie familiale ; et l'éternelle question de savoir qui et comment exercer le pouvoir. Ce sont des rabbins extrémistes. Le rabbin doit toujours être le guide pour que les haredims interprètent correctement la Bible et ses plus de six cents préceptes de la Torah - et du Pentateuque-. Parce que non seulement « le salut » en dépend mais aussi la paix avec soi-même pendant la vie terrestre.

### 7. El Judaïsme Réformiste

Tous les courants du judaïsme insistent et rabâchent la manifestation de la religion adaptée à chaque temps. En particulier le courant réformiste. Si nous généralisons l'étude des six cent préceptes du Talmud - aujourd'hui impossible à accomplir-, la Bible cesserait d'être le guide vital des juifs. C'est pour cela qu'aujourd'hui ils veulent tous être modernes, à part les ultras orthodoxes, mais ils veulent tous sauver l'essentiel du judaïsme. Une contradiction évidente et impossible à résoudre. La pratique dans la vie réelle oublie les préceptes mais persiste avec la manifestation verbale traditionnelle. Le seul chemin pour surmonter cette situation est la laïcité, et le renversement de toute action réformiste en défendant le droit d'être juifs, grâce à la différenciation produite entre les juifs et les païens motivés par la diaspora. L'ethnie est presque la même que celle des juifs et des palestiniens islamistes, mais déjà au départ ils étaient des peuples différents, et jour après jour ils sont devenu plus différents. Tout se situe autour d'un simple problème territorial et d'eau. La politique israélienne est aussi marquée par le problème démographique, étant donné le grand pouvoir prolifique des musulmans palestiniens. Mais le problème territorial créé par l'Empire romain qui dans son expansion maximale réunissait à peine cent millions d'hommes - aujourd'hui seulement vingt-sept capitales de l'Union Européenne le dépassent- démontrant ainsi la justesse des idées de Malthus. Qu'en sera-t-il d'un monde, avec ou sans les préceptes d'un accroissant

élevé du nombre d'hommes, même s'il est freiné en Occident grâce à la contraception ? Islamistes et israéliens -et bien sûr 2.000 millions de chrétiens dans le monde- en proliférant d'une manière diversifiée, ils ont évidemment créé le labyrinthe mondial le plus grand. Le mélange de thèmes ethniques, et de différenciation des peuples, de possession ou de manque de technologie, la science et le pétrole, tous déguisés derrière leur façade religieuse, crée une situation dangereuse. L'Israël dispose d'armement atomique. L'Iran le suit. Et l'Union Européenne dort du sommeil du juste, qui n'est pas vraiment le sommeil du fort. Aucun Bush ni aucun Obama ne peuvent résoudre cette problématique, et ouvrir le labyrinthe créé. La responsabilité retombe sur tous les dirigeants timides et accommodants d'Occident.

### **8. Judaïsme séculariste**

En général les courants judaïques, à l'exception du conservateur et de l'ultra-orthodoxe, ont été infiltrés par l'esprit rationaliste et scientifique qui a produit une ethnie, qui était en principe la première sœur de la Palestine. Mais la coexistence en Occident d'une grande diversité d'ethnies, et une diversité encore plus grande de peuples dans lesquels ils sont reçus et ont coexisté -mais ne sont pas assimilés-, a créé aussi une ethnie multiforme. Heureusement, même si sur l'aspect religieux il existe une Foi authentique -une minorité très petite-, il n'y a pas de discussion. Parce que chaque position ne cherche pas la vérité puisqu'elle la détient. Mais en ce qui concerne les aspects de la vie quotidienne, rationaliste, familiale, scientifique, et en général, pour la discussion il est fréquemment recherché une position acceptable, différente à celles examinées, mais plus réelle et vraie. La caractéristique de l'ethnie juive rénovée, se forme et se développe sur deux pôles : celui du fondement religieux avec une grande imprégnation depuis avant leurs exodes, et celui de la raison poussée par la science, appliquée par les technologies, qui existent dans les peuples du monde avec lesquels ils ont coexisté.

Bien qu'étant futiles, les contradictions entre la Torah et le Pentateuque, l'ancien Testament et le Nouveau Testament chrétien, les juifs ont eu le besoin de maintenir la religion comme un moyen permettant de maintenir la cohésion de leur peuple dans le processus diffuseur des changements produits selon l'environnement humain différent à celui où ils se sont développés. L'environnement a produit une grande quantité de juifs qui sans être croyants se

déclarent et reconnaissent être juifs. En essayant d'être discrets par rapport à leur agnosticisme ou à leur athéisme. Cependant, certains scientifiques de réputation ne le sont pas, lors d'entrevues et de documentaires plus que nuancer, ils affirment être juifs non croyants, étant à l'origine des juifs croyants et athées. Qu'est-ce qui les identifie ? Leur appartenance à un même peuple ou leur nature personnelle, qui devant le dilemme d'être qualifié de racistes, l'idée que les juifs souffrent en général de schizophrénie **sociale** augmente. Alors que ce dont les juifs ont le plus besoin, c'est de la disparition du racisme sous toutes ses formes. Dans les études anthropologiques religieuses, les juifs résultent être moins influencés par la religion.

### **9. Judaïsme Orthodoxe**

Ce courant est commun à tous les judaïsmes puisque tous ont été développés sous son propre nom, et il est encore un des principaux courants judaïques. Ils disent : il existe un Dieu ; ses lois sont éternelles et non susceptibles de changer ; Dieu récompense la bonté et punit la méchanceté ; Dieu a livré ses ordres à Moïse dans la Montagne Sinaï ; les prophètes reçoivent des communications divines. Tout mouvement d'unification -difficilement possible-, se rapproche de l'orthodoxie, mais sans aucune trace du réformisme dans ce courant qui pourrait supposer le début d'une union religieuse judaïque.

Ces principaux courants de la religion juive, n'épuisent pas le panorama dispersé de cette religion, qui est dissimulée sous le fait d'avoir pour origine des questions théologiques, dans toutes l'intérêt commun prédomine, il n'a rien de théologique, ils sont au contraire très terrestres.

La grande Judée est une idée qui nourrit tous les courants. Le pragmatisme et les entêtements des autres, ne produisent pas de luttes violentes comme il a été le cas avec le christianisme et plus particulièrement avec l'islamisme, c'est ce qui a produit cette impression d'unité apparente, que tous apprécient et ne veulent pas perdre. La réalité de fond va plus loin que cette fiction d'unité qui a été créée. Il existe simplement une unité politique, et la dispersion théologique n'intéresse pas les leaders -en général- mais tous, une grande majorité n'ont aucune croyance, ceci est laissé pour le simple peuple, et de plus, à l'intérieur de celui-ci un déclin franc est aussi noté. Peut-être que la rivalité entre les extrêmes est réelle et non pas apparente, en raison de la déformation qui a été à

l'origine de la coexistence de minorités juviques selon les lieux où ils se sont réfugiés lors de la diaspora. Par exemple dans l'ancienne URSS où l'athéisme a été profondément accepté. Ce sont des questions différentes, les politiques, les terrestres et les religieuses. En raison de tout cela les grandes contradictions que nous avons signalées, ne causent aucun problème au niveau politique et sont seulement circonscrites aux individualités des vrais croyants. En ce qui concerne le reste, et spécialement entre les dirigeants, il n'y a pas de contradiction. La chose importante qui prédomine, c'est l'intérêt commun à élargir la MAISON NATIONALE autant que possible. Le retour d'une diaspora qui serait beaucoup plus importante que celle qu'il y a eue jusqu'à présent, avec un Grand Israël rêvé et contre l'avis de la plus grande partie du reste de monde.

Ce qui est discutable est qu'étant donné l'holocauste, ils aient le droit de forcer un autre exode : celui des palestiniens. Surtout si nous prenons en compte de leur croissance démographique.

Le labyrinthe est formé. La sortie de ce dernier ce serait que chaque peuple ait sa portion de terre. Les juifs à l'échelle totale, mondialement, ont les moyens d'acheter des déserts, de les cultiver et de les urbaniser. Les palestiniens sont encerclés par les pays islamiques qui ont en général un problème commun, porté à la limite par les palestiniens qui vaguent dans les camps de réfugiés, proliférant de plus en plus, ils sont amers et ont de bonnes raisons pour l'être : les palestiniens actuels ne peuvent pas affronter la dette contracter avec les juifs en raison de leur exode forcé provoqué par Adriano. En plus de l'holocauste, il y a aussi toutes les humiliations souffertes par les juifs relatives à leur diaspora constante.

### 10. Le Sécularisme

Le dernier courant juvique que nous examinerons est celui du sécularisme. C'est celui qui peut créer un cadre qui pourrait dissoudre cette apparente schizophrénie sociale. Kaplan a posé la question en termes raisonnables, qui dévoilent ce paradoxe dont les habitants de l'Occident se déclarent très majoritairement les croyants. Mais ils ne pratiquent aucune religion. Les juifs en raison de leur comportement réellement schizophrène, en partant seulement des mots, ils pratiquent une religion mais ils ne sont généralement pas croyants.

Les juifs, non pas par vocation mais plutôt en raison d'impératifs politiques et de guerres de différents, ont converti à l'exode leur système de vie. Alors que depuis le milieu du XX siècle ils peuvent être en paix relative avec le monde, il apparaît une nouvelle schizophrénie : vivre avec la diaspora ou dans la maison ancestrale espérée. Dans la diaspora dictée par Adriano, il s'est entamé la diaspora qui depuis lors est devenue constante. Celle causée par les Rois Catholiques a privé l'Espagne d'un plus grand et meilleur développement, comme en Hollande, au Danemark, en Belgique et aussi dans le reste de l'Europe centrale, l'Angleterre et les États-Unis. Dans chacun de ces pays ils ont vécu dans des ghettos volontairement, mais aussi involontairement, dans l'Occident européen et en Amérique, ils vivent une relation presque normale sans distinction particulières et arrivent à d'importants niveaux de pouvoir. Cependant, la relation entre juifs n'est pas réellement cordiale, mais ne provoque pas de luttes violentes. Avec plus ou moins de réalisme, dans le monde actuel il n'y a pas ces espoirs de la venue d'un vrai Messie, non apocryphe comme Jésus-Christ - selon la version judaïque- qui fut très mal défini par les apôtres, ce qui a provoqué le schisme des juifs, des islamiques et même au sein du christianisme avec les protestantismes. Mais tous les juifs aimeraient que les visions du rabbin Abraham Kook se réalisent : le grand Israël illuminant le monde et guidant grâce au judaïsme. Tout ce qui est atteint par les Kook, le père et le fils, a été créé par le fils Zvi Yehuda Kook : empoisonner la question palestinienne avec des mouvements comme celui de Gush Emunim, dont il fut le créateur, et qui a seulement créé des problèmes en marge des rêves messianiques. Car la possibilité d'élargir la voie sioniste -à partir de sa population dérisoire-, c'est d'accepter un État palestinien, et d'apprendre à coexister avec ses cousins germains les arabes, qui ne se sont pas mélangés pendant des générations. Et contrairement à l'Occident, ils n'ont pas su créer une croissance de la population en accord avec les palestiniens - en les finançant- pour que chaque Palestiniennes n'est pas plus de deux enfants. Une donnée doit préoccuper les juifs. À la peur de la démographie positive palestinienne, s'ajoute celle de la démographie négative ashkénaze, dont la population a diminué, en peu d'années, de près de 92% du faible total juif ashkenazi à 80%. Et le reste des juifs n'apporteront pas les solutions au problème démographique palestinien-israélien.

Dans toutes les moments historiques la lutte pour la survie, s'est résolu par deux voies parallèles : le profit du pouvoir et le profit du sexe. La seule interférence à ces deux supports interdépendants a été la prostitution. Mais les liens de ces supports ont d'autres dérivations, comme la propriété privée, les finances, l'argent, le travail, la production, la productivité pour l'aspect économique. En ce qui concerne l'aspect sexuel, le mariage, le célibat, la polygamie, la démographie, et les classes sociales, en sanctionnant par des lois dictées par des personnes réelles ou des êtres avec de multiples façon d'exercer leur pouvoir dont violence, et des différences qui ont été établis sur la planète Terre, un ordre général labyrinthique qui est celui où nous sommes. Non pas à cause de la différence entre des portions de terre (base et support de l'ordre général), mais plutôt à cause de ce besoin d'exercer un pouvoir sans programme ni projet. Et juste par instinct de possession de pouvoir économique et sexuel au niveau personnel.

Ils se sont écoulé des centaines de millions d'années pour créer cet ordre mondial apparent. Sans converger mais en acceptant la divergence produite par les luttes personnelles, et la multiplicité de groupes, nous sommes arrivés à un désordre qui affecte une grande quantité de pauvres et une minorité des personnes vivant dans le bien-être économiquement ou culturellement riches. Les majorités, selon le système appelé démocratique, finissent toujours se stabiliser. Et cela contribue à la chasse aux votes des chefs politiques. Le monde au niveau de la démographie souffre d'une tension entre les majorités pauvres et les minorités stables, puissantes et riches. Il y a des gens informés dans les deux groupes. Et ils ont tous apparemment compris qu'un accrochage n'est pas nécessaire. Une dette historique non évaluée s'est ainsi produite, de pardon impossible. Plus un remboursement aux pauvres tardera, plus leurs exigences seront importantes comme réclame actuellement le Tiers Monde. Avec différents concepts, cette situation existait déjà quatre millénaires en arrière. Abraham, grand imaginaire, a affirmé être en relations avec Dieu. Le Pape et tous les évêques ont dit qu'ils y croyaient pendant deux millénaires, en vivant avec la promesse du ciel (où il n'y a pas de lutte pour survivre) et ont produit le grand courant athée. Si, prouvé par l'ADN, un descendant d'Abraham qui vivrait une situation critique de pauvreté ou d'opulence devait utiliser son imagination, pour résoudre une situation X, ecclésiastique ou paroissien, fidèle à son prédécesseur, imaginerait-il un Dieu omnipotent créateur du

labyrinthe où se situe l'humanité et du mauvais partage et de la jouissant, de la douleur des pauvres incultes et des riches cultivés ? Il n'est pas nécessaire d'être un Einstein, ni même un Goethe pour décrire le processus de création des hommes, non pas par le pouvoir de Dieu, mais grâce à la nature et l'aptitude de la Terre. Le successeur d'Abraham imaginerait alors des molécules transférées depuis des espaces moléculaires interstellaires dans un climat adéquat, comme celui de la Terre, la métamorphose continue d'éléments subatomiques, dans chaque atome et chaque molécule qui donnerait lieu à la création de cellules, puis des organes, des structures et des espèces. Le processus métamorphique et mental se termine dans la cellule au lieu d'être créé comme le supposait son inventeur Robert Hocke (1665) et ses successeurs, sous l'effet d'une substance fondamentale, et non pas par leur propre séparation selon la découverte de Virchow déjà en 1855. À l'époque d'Abraham et de Moïse, l'idée d'atome de molécule et de cellule n'existait pas, ni du processus métamorphique qui produit encore des débats. Pour ce qui est des haredim actuels, la science ne vaut rien. Il est logique qu'ils continuent à croire en la Torah et les substances fondamentales créées par Dieu.

### **11. Christianisme et Islamisme**

De l'histoire du judaïsme reprise par le christianisme et l'islamisme, dérive le complexe abrahamique des trois religions monothéistes. À tous les trois, ils réunissent dans l'actualité approximativement la moitié des humains. Chrétiens et mahométans suivent le courant du judaïsme : les mêmes contradictions que nous avons considérées ; l'ajout de complexité en raison de l'imagination associée aux apôtres quant aux décès, aux résurrections et aux miracles sans fin, produits en des temps bibliques et jusqu'à présent, et surtout à cause des intérêts créés pendant un long espace de temps où les religions ont imposé leur domination sur les dirigeants du monde. L'autre moitié d'humains, est réduite à peine à deux cents religions régularisées et sans bible messianique mais dans certains cas, en effet miraculeuses. Les grands noyaux suivent le sillage de philosophes sans esprit de déité, ou avec une déité atténuée par l'impossibilité de capacité à produire des miracles. En des temps éloignés du passé, tous les rois, tout en régnant devaient cultiver leur verger pour survivre, concept de divinité démocratique, rien d'étonnant, vu que cette pratique se faisait en Orient, où la religion avait un seul signe : la distinction entre le bien et le mal appliquée

à l'homme, puisque la femme était considérée une partie du mal. Le christianisme a été fondé officiellement par Jésus-Christ. En réalité il a été l'œuvre des apôtres, quand ils ont créé l'Église catholique. Il n'est pas possible de nier l'existence du Christ. Il n'est pas non plus possible de l'accepter tel que nous l'ont présenté les Églises chrétiennes.

Dans la religion judaïque, il y a des schismes et des désaccords de base entre les différentes branches et les tendances, pour des raisons de convenance, elles se présentent toutes en masse et en bons termes en ce qui concerne les questions extra religieuses, -ce qui est étrangement transférées à un certain degré à la réalité et évite tout type de violence entre elles, ceci lui donne une touche de modernité. Dans la chrétienté les différences théologiques ont provoqué des luttes fratricides, non seulement entre les religions opposées, mais aussi entre les nombreuses Églises chrétiennes, et particulièrement entre les personnes qui ont proposé des changements dans les documents bibliques. La vocation du judaïsme à vouloir s'adapter aux changements provoqués par la science -bien que sans l'atteindre-, en ce qui concerne le christianisme ces changements ou l'intention de les produire, ont toujours été considérés des motifs de schisme. Les causes sont les mêmes dans les deux religions. La nature de Jésus-Christ, Dieu, Homme ou les deux choses ; la famille de Jésus-Christ, particulièrement la question de ses frères, qui met une note de discorde à propos de la virginité Marie ; l'existence du Saint Esprit, et par conséquent la possibilité ou l'impossibilité qu'il ait fécondé Marie ; la résurrection du Christ après sa mort par crucifixion ; et l'existence ou la non-existence des miracles qui attaque directement l'existence des Saints catholiques. De plus, des discussions sur l'infaillibilité du Pape, et l'ordre administratif et financier de l'Église catholique. En effet, cette Église, étendu dans le monde, a été considérée depuis son premier moment l'œuvre des douze apôtres, confirmé par le premier Conseil, sous la directive de l'Empereur Constantin I, avec l'invocation de Marie comme étant la mère de Dieu, de tout ce qui est créé et Vierge perpétuelle. Et finalement la dernière branche des religions abrahamiques, l'Islam, plus apparenté au judaïsme qu'au christianisme. Se passant de Saints et de miracles, la touche de modernité est plus marquée que dans le christianisme. Cependant il ne s'est toujours pas libéré des schismes. Ce qui est plus aggravant c'est que la violence entre eux est très virulente, comme celle pratiquée par le christianisme. Nous

avons ainsi présenté les divisions parallèles du judaïsme. Les Églises schismatiques du catholicisme ; christianisme primitif ; Église orthodoxe copta ; Église orthodoxe éthiopienne ; Église orthodoxe grecque ; Églises Anabaptiste, quaker, vaudoise, piétiste, unitariste, universaliste, janséniste, millénariste, adventiste du septième jour, mormon dans trois branches différentes ; l'Église nestorienne ; et celles dérivées du protestantisme, intégrale chrétienne baptiste calviniste anglicane, presbytérienne, luthérienne, méthodiste, pentecôtiste, et témoins de Jehova. Et celles de l'Islam : chiite, ismaélite, druse, foi bahá'ie, Jaïrite, et soufi avec à l'origine de schismes créées pour des causes théologiques, mais pour défendre majoritairement des droits terrestres déjà créés. Cent religions, selon relation alphabétique, à partir de p. 188 qui est une liste non exhaustive. Regroupées par couleurs dans la première colonne qui répondent à :

Bleu clairement : les trois abrahamiques.

Mer bleue : toutes les dérivées de ces dernières.

Jaune : Plusieurs

Gris : Orientaux

Vert : Tribal

Elles mettent en évidence la dispersion religieuse. Nous nous en remettons à l'observation du tableau, pour le résumer dans ce chapitre consacré à la mauvaise éducation, bien qu'en acceptant que vu les circonstances vécues pendant le processus général, déséquilibré et néfaste, qui semble être l'œuvre des propres hommes et non celle d'un être luciférien ou inspirant la bonté, nommé Dieu, Démon ou Sanctissime Trinité.

Les causes sont :

Premièrement :

Tout part du fait que depuis le controversé Jésus-Christ, de la négation de son existence à l'affirmation de sa divinité dans la Trinité, une grande quantité de « protestants » sont nés du Christianisme Primitif, organisés en Églises parallèles au Catholique, qui diffèrent, comme le font maintenant les protestants, certains faits sont présentés comme étant réels et non symboliques à propos de questions comme :

Dieu existe et est créatif, mais il ne maintient pas l'Univers. Déisme (voir page 190 ligne 17 du tableau). Jésus-Christ, vie et décès virtuel. Docétisme (voir page 190 ligne 18 du tableau). Jésus-Christ Dieu est nié, sans s'interroger à propos de son existence humaine et réelle ; ils combattent Pablo qu'ils considèrent un apostat ; (voir Ébionisme, page 190 ligne 19 du tableau) ; les premiers « protestants » primitifs (voir gnosticisme, page 195 ligne 51 du tableau) ; conflit entre Christologie et anti Christologie, qui interrogent en outre la virginité éternelle de Marie (voir les Frères Jésus, page 191 ligne 20 du tableau)

Deuxièmement :

Bien que toutes les religions proclament leur unicité exclusive, le plus grand syncrétisme développé est évident à travers toute l'histoire connue jusqu'à présent, en transférant le contenu d'un épisode d'une même religion, même branche, ou d'une autre religion globalement ou de manière détaillée. La religion mésopotamienne a eu comme premier enfant-dieu le roi Sargue trouvé dans un panier flottant sur la rivière ; Moïse fut une reproduction, pas en tant que Dieu, mais en tant que prophète. Abraham a convaincu ses compatriotes qu'il avait reçus des ordres de Dieu, pour qu'ils acceptent la route durant leur fuite de Hur (Mésopotamie) ; Moïse a répété l'épisode avec sa fuite de l'Égypte vers Canaan. La dissimulation d'imams dans l'Islam. Le premier Hussain à plusieurs reprises, la plupart du temps en raison de questions de succession ; l'imamat était et est hautement rentable économiquement .....

Troisièmement :

Les causes des schismes donnent de la crédibilité à l'idée de corruption. En général ils sont justifiées par les dénommées dissections théologiques. Elles sont toujours insignifiantes. Les partis politiques, les nouvelles « Églises » ont amélioré le système. Chaque branche arrachée du noyau, sans miséricorde, est écrasée avec chacun de ses promoteurs, particulièrement dans les pays totalitaires. (Voir culte orthodoxe Macédonien, page 191 ligne 21 du tableau). Jésus n'est pas le Prophète, C'est Jean Baptiste (voir Mandéisme, page 196 ligne 57 du tableau). Marcion est l'initiateur du Nouveau Testament, en conditionnant l'évolution du Catholicisme. (Voir Marcionisme, page 191 ligne 22 du Tableau). En général, et non seulement dans les religions abrahamiques, les

schismes sont provoqués avec la création immédiate d'une religion, lorsque l'épisode est étudié plus précisément. Ainsi la plus grande discussion au sujet des frères de Jésus-Christ, a eue lieu avant à le IV siècle, sans pour autant être révélatrices vu le silence sépulcral imposé par les religions chrétiennes sur le sujet, la virginité éternelle de Marie, a été justifiée avec beaucoup de manières différentes. Les frères, reconnus par les Apôtres dans les Évangiles, étaient des cousins. Et Jésus dans ses sermons ne les a jamais reconnus : ses frères étaient tous ses partisans...

Des questions comme celles-ci demanderaient des discussions plus étendues, mais l'argument le plus définitif est que dans la position créativiste, il y a un épais rideau de fumée, qui se dissout avec une seule observation : si seulement un des dieux proposés, non luciférien, il y en a peu, était vrai, miséricordieux et réellement omnipuissant. Aurait-il permis que l'évolution des hommes qui c'est déroulée durant ces derniers dix millénaires –au point de vue de la croissance de leur conscience, spontanément et sans douleur, ou inexistante ? Récompenserait-il les conscients, et punirait-il ceux qui l'ont ignoré ? Ne serait-ce pas la conduite divine et miséricordieuse, celle d'un roi luciférien. D'autre part ce Dieu vrai est obligé de supprimer tous les autres, et de se faire connaître partout dans le monde sans exception, pour éviter que ceux qui sont insuffisamment illustres en théologie tombent dans l'erreur de choisir un Dieu erroné, ou de croire en la seule chose que leur tribu leur a laissée connaître.

La culture que nous avons créée après des centaines de millions d'années sans l'existence de l'éducation, mise à part celle des parents par leur conduite ou leur façon de vivre, c'est ce qui a permis aux religions et aux Églises de persévérer, et à leurs membres de conserver les prérogatives en attendant la promesse du ciel, et la menace du purgatoire ou de l'enfer.

Toute classe de croyances existe, étant le remplacement des idées de base empirique. Elles peuvent se transformer en ce type d'idées empiriques et contrastées. Mais tant qu'il n'en sera pas ainsi, les croyances n'apporteront rien de positif pour une évolution correcte, et dénatureront les réalités. Le droit de donner un enseignement religieux ne devrait pas exister. Il dénature le processus évolutif des élèves.

La globalisation, qui est bienvenue, a déclenché un processus qui sera difficile à vaincre. Ce qui a été pressenti par certains hommes

clairvoyants ; comme Malthus par exemple, et aussi plus récemment par d'autres comme Derrida : la seule solution serait d'établir une population appropriée aux aptitudes et la capacité de la Terre. Sans pauvres à maintenir, et avec une majorité de riches, peut-être tous. Non pas pour être plus heureux, un terme absolument relatif, mais pour éviter des catastrophes plus grandes comme la dernière crise financière, parce que si celle-ci n'est pas correctement résolue, d'autres guerres deviendront réellement apocalyptiques, une dégénération de l'espèce qui suit le chemin de l'augmentation du plaisir gratuit, et qui avec le temps entraîne la dégradation définitive de la Terre. Malthus nous en a déjà informés. Nous sommes absolument d'accord avec ses prévisions, comme l'a été Darwin, motif du besoin d'agir pour l'éviter. La globalisation intégrale des choses et en particulier des personnes et de leur éducation peut rendre cela possible.

## Note de l'Éditeur

Biblioteca Divulgare

*Il y a une certaine coïncidence entre les chapitres de la première partie de cette œuvre dans le « diagnostic » des problèmes de l'éducation dans le monde actuel. Toutefois, les « traitements », à savoir, les propositions d'action collective que présentent les divers auteurs ne vont pas toutes dans la même direction. Une action plus légitimée des pouvoirs publics sur les règles morales et des comportements des divers acteurs de l'éducation, y compris des écoles, des familles et des nouveaux agents médiatiques, serait plus consistante avec une analyse et un diagnostic des changements sociaux récents. Les problèmes actuels font que toute tentative de faire marche arrière et de récupérer l'autorité éducative de la famille en accord avec le modèle traditionnel est aujourd'hui en grande partie illusoire.*

*Tous les auteurs observent qu'avec le développement économique, la demande en matière d'éducation augmente ainsi que sa qualité de la part des familles. Avec une vision globale, le développement économique favorise la diffusion de l'éducation. Certaines des contributions dans ce livre indiquent, par exemple, que l'incorporation de la femme dans le monde du travail et la vie sociale est un aspect positif, et que dans les familles où les mères sont instruites, les activités et les enseignements qui sont faits et donnés aux enfants avant leur arrivée à l'école deviennent plus importants. Et que le développement des habilités depuis un âge précoce améliore leurs performances postérieures.*

*Toutefois, les changements familiaux comportent des ruptures dans les styles de vie qui transforment les vieux modèles désuets traditionnels d'éducation. La même arrivée des femmes sur le marché du travail et la diffusion massive de comportements sexuels non-reproducteurs au moyen des contraceptifs, ont produit dans les pays développés une diminution des mariages et un retard de l'âge où lequel ils ont lieu ; une augmentation des divorces ; une réduction de la natalité ; et une prolifération des familles monoparentales, est analysée dans la seconde partie de ce livre.*

*Ces changements familiaux ont créé, malgré le progrès économique et culturel qui comporte le développement et l'incorporation de la femme sur le marché du travail, « une crise de la fonction éducative de la famille », « une relaxation des*

*responsabilités familiales » et « une perte de l'autorité éducative des familles », selon les termes des divers auteurs de la première partie de cette œuvre.*

*Ainsi des nouvelles questions apparaissent concernant la responsabilité de l'éducation dans le monde actuel, auxquelles des réponses différentes sont données et elles ne sont pas toujours compatibles. D'une part, un groupe de propositions semble se tourner vers l'hypothèse que, vu la crise du modèle traditionnel de l'éducation au sein de la famille, il faut concevoir de nouvelles formes d' « instruire les parents ». Mais les unités familiales sont dans l'impossibilité de reconstruire de façon autonome de nouvelles pratiques éducatives, ce pourquoi nous devons avoir recours à une plus grande coopération entre la famille, l'école et l'action de nouveaux agents éducateurs, y compris ceux qui peuvent le plus améliorer et tirer les bénéfices des nouvelles technologies de l'information et de la communication.*

*Toutefois, ces propositions et d'autres ne nous empêchent pas de nous rendre compte que, en tant que tendance historique à long terme, la reconstruction globale du modèle traditionnel de la famille comme un noyau ajouté à la tâche des enseignants dans la formation des enfants n'est pas viable. La formation à l'intérieur de la famille doit continuer à être ce qu'elle est : complémentaire à celle de l'école. L'expérience des pays du nord et du centre de l'Europe semble prédire le chemin que suivra une grande partie du monde qui se trouve encore à des niveaux moins avancés de développement économique et culturel. La diffusion croissante des familles monoparentales indique qu'un retour en arrière n'est pas possible. La famille change et son action éducative doit améliorer ces changements.*

*Une observation cruciale dont il peut être extrait des implications d'action collective se situe dans certains pays où la famille traditionnelle est déjà minoritaire, des expériences éducatives ont été développées avec de meilleurs résultats. En particulier, la Finlande, un pays où la dissolution des structures familiales est presque extrême, figure en même temps et maintes fois à la tête de plus de 60 pays dans l'évaluation des performances scolaires de l'enseignement moyen du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), de l'Organisation de Coopération et le Développement Économiques (OCDE). En général, les pays scandinaves, alors qu'ils sont les protagonistes de la plus grande dissolution des structures familiales, sont en même temps*

*largement considérés comme des modèles de référence par les autorités éducatives de beaucoup d'autres pays.*

*La collaboration de la famille dans l'éducation est très importante, mais la plupart des pères et des mères manquent d'instruments pour l'exercer avec succès. L'appui qu'ils peuvent donner au travail éducatif des enseignants est très limité, puisque ils ont eux aussi besoin de nouveaux instruments pour faire face aux défis du monde actuel. La meilleure chose qui peut être apportée par les parents durant les heures de coexistence avec leurs enfants, est l'exemple de leur conduite dans les relations interpersonnelles. Des expériences comme la diffusion de centres d'accueil infantile, qui ont proliféré dans les pays scandinaves, indiquent la voie à suivre. Comme il est souligné dans d'autres contributions, les défis de la société actuelle requièrent la formation de « d'un nouvel enseignant ». Il est nécessaire que les institutions publiques forment un personnel qui ait des capacités didactiques qui répondent à la déstructuration, à la négligence ou aux problèmes des familles. L'accent sur des mesures publiques de ce type apporte une plus grande cohérence entre le « diagnostic » et le « traitement » du labyrinthe éducatif dans la société actuelle. Avec ce qui est exposé, il est facile de déduire que des pères et des mères ne doivent pas être un prolongement du professorat.*

*L'appui au travail éducatif qu'ils peuvent donner aux enseignants est relatif, puisque ces derniers ont eux-mêmes besoin d'être recyclés pour mener à bien leur propre devoir éducationnel, qui en tant que parents potentiels doit leur être relativement facile à assumer. Au contraire, les parents ne peuvent pas assumer le rôle de collaborateurs enseignants de toutes les disciplines dispensées par un grand nombre de professeurs au cours de l'instruction vital de chaque étudiant dans chaque carrière. Disons que leur intervention dans la formation de l'âme des étudiants peut seulement affecter leur partie principalement sensible, en laissant également aux enseignants la partie du développement intellectuel des élèves.*

*Pendant une longue période de l'évolution, les hommes ont renvoyé l'explication de leurs origines, à la création de l'univers par un Dieu omnipotent. Aujourd'hui, toutefois, l'idée de la création des hommes à l'image et à la similitude d'un Dieu est incompatible avec les connaissances concernant l'évolution biologique et culturelle du monde et de l'espèce humaine. L'évolutionnisme a défié*

*sérieusement et fermement les différentes versions du créationnisme. Cette remise en question est fortement impliquée dans deux domaines fondamentaux qui avaient été traditionnellement dominés par une vision religieuse du monde et qui ont été analysés dans les paragraphes qui constituent de cette première partie : le rôle des Églises dans l'éducation et la formation des dirigeants.*

*Il est maintenant inadmissible que la religion médiatise l'éducation et la démographie, et que les politiciens exercent un pouvoir privilégié, quasi exclusif dans leur gouvernement du monde. Ils ont été déphasés tout comme les religieux. Les uns et les autres se développent sur des coordonnées établies depuis des millénaires. Ils n'ont pas su faire autre chose qu'établir des labyrinthes. Les idées des religieux quasiment enfantines. Les coutumes corrompues les politiciens.*

*Socialiser la religion –la seule manière pour qu'elle puisse perdurer– est un acharnement difficile. Son fonctionnement pyramidal exclu l'apparition d'un super homme qui ouvre le labyrinthe où elle se trouve enfermée. S'il n'apparaît pas, la conclusion sera la disparition de tout ce qui concerne la religion.*

*L'éducation était traditionnellement monopolisée par les Églises. Une alternative n'était peut-être pas possible. Mais dans le monde actuel, pour sortir du labyrinthe religieux il faut faire appel à la socialisation de la religion. Contrastant la socialisation de l'économie, qui détruit l'esprit entrepreneur, comme pour le cas de l'Union Soviétique où cela fut essayé et échoua, dans les sociétés démocratiques la socialisation de l'éducation peut favoriser l'initiative des individus et leur créativité. Pour reprendre les mots de l'une des contributions présentées dans les pages précédentes, « le droit d'éduquer et d'instruire ses propres enfants devrait être considéré un droit public qui est accordé aux parents sous certaines conditions et non pas d'une manière absolue ». Ainsi, la préférence des parents concernant l'éducation doit être limitée autant par l'intérêt autonome des enfants que par les intérêts de progrès dans la civilisation de la société. Un gouvernement démocratique a l'obligation non seulement de développer un système public éducatif, mais aussi de discriminer en faveur des écoles qui ont un intérêt explicite à promouvoir des valeurs comme l'autonomie, l'équité et la fraternité. Pour sa part, la sortie du labyrinthe de la mauvaise gouvernance fait appel à de nouveaux critères dans la formation des dirigeants et des nouvelles formes institutionnelles*

du système politique. Durant beaucoup de siècles, les dirigeants ont proclamé une légitimité d'origine divine et ont été obéis et ont été vénérés comme des êtres supérieurs dotés de vertus charismatiques. Actuellement, aucun dirigeant ne peut prétendre cette supériorité. Les insuffisances et les perversités de la plupart des systèmes démocratiques du monde sont dues, au contraire, aux manques de contrôle des citoyens sur les dirigeants. Cela permet que les politiciens professionnels poursuivent leur intérêt personnel et que la corruption s'étende. Pour atteindre une démocratie efficace, la formation politique des citoyens doit commencer à l'école. À un niveau avancé, l'étude des sciences politiques devraient fournir non seulement une explication sur les processus politiques existants réellement, mais aussi concevoir la transformation substantielle de certaines pratiques millénaires qui subsistent dans les systèmes politiques en vigueur.

Toutefois, ceci n'est pas suffisant, il faudrait également d'améliorer la formation professionnelle et culturelle des politiciens, puisque il y a aucun esprit individuel humain, aussi formé qu'il le soit, qui puisse aujourd'hui se confronter à tous les problèmes du monde. La création des institutions politiques est fondamentale. Les grands États de l'ère moderne ont prétendu imposer une taille unique à tous les thèmes et ont essayé d'homogénéiser la population dans des frontières exclusives. Le résultat a été le conflit permanent entre les États et les conséquentes guerres de souveraineté. Par contre, en divisant les pouvoirs entre différents niveaux institutionnels, chacun devrait seulement traiter ces thèmes dont la solution peut efficacement être trouvée dans le domaine territorial qui lui correspond. Chaque organisme public a une propre échelle d'efficacité, laquelle doit déterminer le domaine des compétences de l'institution correspondante (qu'il s'agisse de l'éducation, la culture, les œuvres publiques, la sécurité, la justice, la gestion des ressources naturelles, la préservation de l'environnement ou les relations internationales).

La Confédération Helvétique, qui est surtout un instrument pour la préservation l'autogouvernement populaire des communes et des cantons, est une référence de base pour concevoir de la gouvernance à de multiples niveaux. Les gouvernements locaux, régionaux, nationaux et continentaux doivent précisément former un ensemble harmonieux, pour que chaque niveau ait des compétences exclusives dans les domaines qui lui correspondent.

*Les États-Unis, ainsi que l'Union Européenne, encore en construction, sont un exemple des grandes fédérations de peuples qui peuvent être organisées dans le monde. L'Organisation des Nations Unies devrait aussi être révisée pour créer un véritable gouvernement mondial. La gouvernance du monde et ses multiples niveaux institutionnels fait appel à de nouvelles formes de représentation collective grâce à de vastes assemblées dans lesquelles tous les intérêts peuvent avoir leur mot, leurs valeurs et leurs préférences, et de nouvelles formes d'organisation des départements ou des ministères ayant un domaine réduit de prise décisions et l'exécution efficace de ces dernières. Un système d'arbitrage ou de justice indépendants, devrait garantir le fonctionnement correct de l'ensemble institutionnel.*

*En définitive. Les labyrinthes de l'éducation, qui comportent des labyrinthes sociaux, exigent une adaptation de la gouvernance à l'état évolutif des sociétés humaines existantes. Les systèmes de communication n'ont pas pu éviter la création de zones étanches qui s'ignorent mutuellement, alors que la facilité de mobilité des personnes provoque des exodes entre ces zones, en créant des espaces intellectuels vides dans les zones peu évolués en raison de l'exil des meilleurs, et du confusionnisme créé dans les zones évoluées, que ne produisent aucunes alliance culturelle, si non des tensions qui freinent l'évolution générale.*

*L'éducation doit être accomplie par des moyens spécifiques à chaque niveau culturel atteint dans les divers territoires mondiaux. Une seconde colonisation s'impose. Elle est dirigée exclusivement à transmettre la culture aux ex-colonies. Et ceci exige un nouveau gouvernement réparti entre les espaces du Premier et du Deuxième Monde. L'affirmation des autonomies individuelles et collectives, la démythification de la religion et de la politique et des politiciens grâce à une éducation rationnelle.*

#### **SUGGESTION (1)**

*Probablement les idées rassemblées dans cet essai par les auteurs, principalement en raison de leur efficience dans le cadre de l'éducation, parmi leurs valeurs, la principale est la réunion de toutes, ce qui permet d'extraire des définitions concrètes et utiles pour penser à une éducation au niveau global dans le but de sortir du pire labyrinthe parmi tous ceux qui compliquent l'évolution positive des hommes : le labyrinthe éducatif.*

- *Toute croyance, dans la meilleure des suppositions, est une hypothèse, ergo, tous les dieux sont hypothétiques.*
- *L'éducation ne peut pas se poursuivre avec un développement hypothétique. Sa raison de d'être est d'établir des réalités, des connaissances empiriques. Une norme de comportement dès la naissance de chaque être humain.*
- *La liberté de croyance ne doit pas être confondue avec le droit d'instruire hypothétiquement. Pour cela les croyances n'ont lieu ni dans l'école, ni dans la famille. Les méditations astronomiques universelles, et celles de bases vitales, il est seulement nécessaire de les développer au cours de l'enseignement du deuxième cycle. Sans combattre aucune croyance. En les ignorant toutes, mise à part celles qui font l'objet de méditation individuelle ou collective. Et en définissant soigneusement ce qui fait parti de la réalité ou de l'hypothèse.*
- *Les croyances religieuses, sans exception n'atteignent pas la catégorie d'hypothèse. Elles sont des imaginations des hommes primitifs.*
- *Les titres académiques à eux seuls devraient répondre à d'approbations d'examens normalisés à un niveau global, effectués dans des centres préparés indépendamment des centres éducatifs, dont l'accès serait ouvert aux étudiants détenteurs d'un certificat d'assistance et d'évaluation moyenne aux cours, donné par n'importe quel centre éducatif public, privé ou privé sous contrat.*
- *La création de Conseils Scolaires dans chaque pays, groupés mondialement pour établir un rectorat unifié dont les attributions consisteraient à établir des règles au niveau des plans étude et des remises des diplômes, étant les seules valides pour exercer ses spécialités à un niveau professionnel.*
- *À partir de l'enseignement secondaire, une introduction aux matières telles que l'astronomie et la biologie à un niveau élémentaire, mais suffisant pour acquérir des connaissances sur l'Univers et la création de vie.*

## 7- Relation des 100 Religions

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes en Milliers	Typologie Branche	Fondation	Observations
1	Judaïsme	15.000	Abrahamique	Mésopotamie	La plus ancienne religion abrahamique. Incomparablement petite en comparaison à la chrétienne et islamique. Elle survit grâce au soutien ethnique-politique-économique des Juifs du monde entier.
2	Chrétienne	2.000.000	Abrahamique	12 Apôtres 1er Siècle	Sous l'étendard du Christ, grand homme communicateur, les Apôtres ont provoqué le schisme avec le Judaïsme, sans abjurer la Bible (Pentateuque-Torah) et l'abrahamisme. Dans les schismes suivants, ceci a donné lieu à plus de trente religions dans leurs branches : Chrétienne primitif, Catholique ; Orientaux ; Non-conformistes ; Jansénisme ; Millénaristes ; Mormonisme ; Nestorianisme ; Protestantisme ; Témoins de Jehova. Le nombre de d'assignés n'est pas réel, il indique le nombre de baptisés récemment nés.
3	Islam	1.500.000	Abrahamique	Mahomet	Religion abrahamique, le syncrétisme de la judaïque, chrétienne et mahométane. Il a des branches sun-chi-suffi-kharidjite et kalam. Entre les quatre donnent lieu plus de vingt religions qui conforment l'islam. Il occupe le 4 <sup>a</sup> lieu aux USA quant au nombre de fervents adeptes.

<b>Dérivées du Judaïsme</b>						
Dérivées de religions Abrahamiques. Celles qui sont annotées dans les sections 4)- 5)- 6)-7)--8)--9)--10)--11)						
4	Makoya	60	Judaïsme	1948	Japon	Transplantation du Judaïsme à l'Orient. Créée en 1948 par le négociant Abraham Ikura. Sans temple, prière à la maison. Ils calquent leur croyance sur le judaïsme traditionnel.
<b>Dérivées du Christianisme</b>						
5	Adoptianisme	-----	Primitives Chrétiennes	Siècle Premier		Jésus n'est pas fils de Dieu, seulement un envoyé pour racheter le peuple juif en l'élevant au-dessus de ses adversaires.
6	Adventiste du 7 <sup>o</sup> jour	15.400	Protestante	23-5-1863		Ni religion, ni anti religion. Croyant en quelque chose d'inconnu et impossible à connaître.
7	Agnosticisme	-----	Protestante	-----		Protestant, en hausse grâce à un effet de tâche éducative modérée.
8	Anabaptisme	2.000	Protestante	VII Siècle		Anticonformistes vis à via du baptême. Foi par le discours. Antiviolenace.
9	Anglicanisme	70.000	Protestante	Henri VIII		Un schisme chrétien non motivé par des causes théologiques, mais par l'opposition Enriue VIII et le Romain pontificat pour des raisons personnelles, matrimoniales et sexuelles. Depuis sa création l'anglicanisme est nostalgique du catholicisme romain, la raison de son œcuménisme actuel avec Rome, qui ne s'occupe pas de son désir manifesté de diverses manières par l'Église anglicane.
10	Arianisme	-----	Protestante	Arius		Il se différencie du catholicisme car le Christ est considéré un simple prophète. Ce serait aujourd'hui une religion protestante.

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes en Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
11	Baptiste	105.000	Protestante	John Smyth	Pas de baptême pour les enfants. Ecclésiastiques : pasteur et diacre. Foi en Jésus-Christ ; séparation église et état ; chaque église locale est autonome ; chaque croyant est un prêtre.
12	Calvinisme	-----	Protestante	Calvino	Rejet de l'autorité du Pape. "Les cinq points" est leur bible.
13	Catholique	600.000	Abrahamique	12 Apôtres	Résultat du schisme du judaïsme. Propres Schismes de la religion abrahamique, de Moïse et contradictoirement fidèle à l'ancien et au nouveau testament. Répressive. Actuellement condescendante.
14	Catholique Maronite	3.500	Catholique	San Maron	Encadrée à l'église catholique. Différences rituelles.
15	Christianisme Primitif	-----	Catholique	-----	Religion des premiers chrétiens jusqu'au IV siècle
16	Quakerisme	300	Protestante	G. Fox	Religion abrahamique. Beaucoup de croyances différentes.
17	Déisme	-----	Primitives Chrétiennes	-----	Une tentative comme tant d'autres qui ont échouées de rationaliser la religion, Dieu existe, est le créateur mais il ne maintient pas l'univers.
18	Docétisme	-----	Primitives Chrétiennes	Siècle I	Premiers protestants. Jésus-Christ vie et décès virtuel.
19	Ébionisme	-----	Primitives Chrétiennes	Moyen Orient	D'autres protestants, nient le Christ et Dieu doutent de leur existence réelle. Adversaires à Saint Paul qu'il considère apostat. Ils ont disparu entre le IV et V siècle.

20	Les frères de Jésus	-----	Primitives Chrétiennes	Siècle I	Ce n'est pas une religion. Seulement un conflit entre christologies et anti-christologies qui nient la divinité du Christ et la virginité de Marie, en lui attribuant la maternité de plusieurs frères du Christ non engendrés par l'Esprit Saint.
21	Orthodoxe Macédonienne	-----	Primitives Chrétiennes	IV Siècle	Un des schismes primitifs. Il nie la divinité du Saint Esprit
22	Marcionisme	-----	Prim.Crist.	Marcion	Instigateur du nouveau testament. Il conditionne le catholicisme
23	Millénarisme	-----	Protestant		Le retour de Jésus-Christ pendant un millénaire
24	Monophysisme	-----	Catholique	Siècle V	Ils nient la dualité divin-humaine de Jésus-Christ. La nature humaine est absorbée par le divin. La présence dans le concile de Nicée a provoqué l'implantation de religions orthodoxes.
25	Mormones	14.000	Chrétienne	Jose Smith 1830	Un schisme dont la cause réelle est apparemment pouvoir pratiquer la polygamie. En conservant l'acceptation de la religion chrétienne.
26	Nestorianisme	-----	Catholique	Nestorius	Comme beaucoup de religions, celle-ci propose des réformes qui ne coagulent pas jusqu'au siècle XV avec Luther. Symptomatique que les demandes de réforme sont très continué dans les siècles suivant le décès du Christ. De l'I à la V siècle.

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes en Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
27	Orthodoxe Copte	45.000	Catholique	Marcos I	Une religion stabilisatrice fondée au I siècle pour soutenir le christianisme face aux multiples oppositions de la période immédiate au décès de Jésus-Christ.
28	Orthodoxe Éthiopienne	45.000	Éthiopie Catholique	Philippe Évangéliste	Version africaine des orthodoxies européennes.
29	Orthodoxe Grecque	9.000	Catholique	Saint Paul	L'orthodoxie grecque a 15 églises indépendantes, celle-ci est la troisième en nombre de d'assignés. Toutes ont un fonds théologique commun et leur indépendance a motivé leur situation géographique et les politiques des États respectifs. Abrahamiques.
30	Pentecôtisme	600.000	Catholique	Fondamentalisme	Religion en lutte active contre la dégénération des coutumes. Jésus saint, sauve et baptise avec l'esprit saint.
31	Protestantisme				Ver ligne 42 Luthéranisme.
32	Théosophie	-----	Chrétienne		Athéisme déguisé. Les religions et les Dieux sont des tentatives des hommes pour se rapprocher de ce qui est divin. Syncrétisme philosophie croyance.
33	Témoins de Jehova	7.100	Chrétienne	XIX Siècle USA	Organisation puissante rendu possible grâce à l'activisme de ses assignés. Ils travaillent dans environ 150 pays et avec plus de 400 langues.

34	Universalisme	-----	Chrétienne		Il prêche le salut universel, sans purgatoire ni enfer. Il y a beaucoup de voies de salut.
35	Église Évangélique vaudoise	-----	Chrétienne	IV Siècle XII Siècle	Il y a des doutes si son origine remonte au XII siècle ou au IV siècle religieusement confus. Poursuivis par l'Église Catholique, elle invite à croire qu'il y a eu un syncrétisme interne tout au long des huit siècles. Pendant le XII siècle son chef est Pierre Valdo, français de Lyon.
36	Bahaïsme	6.000	Islam	El Báb et Bahá'u'lláh	Deux prophètes se succèdent. Authentiques rénovateurs rationalistes. Établie dans 250 pays et 2000 ethniques, en 1850 Le Báb fut fusillé. la « Bible » le « Kitab-i-Aqdas » est publié dans 800 langues.
37	Chiisme	225.000	Islam	Hussein	Importante branche née de schisme. Il n'y a pas de prophètes. Les imams infaillibles encadrent l'activité, et doivent être des descendants de Mahomet.
38	Druzes	1.000	Islam	Moyen Orient	Section islamique malaimée des arabes qui nient appartenir à cette ethnie.
39	Ismaélisme	15.000	Islam Chiite	An 765 Ya'far as-Sadiq	Échantillon suprême de ramification. De Dja'far son fils le plus petit a-Kazim. le frère une plus grand créa une seconde branche, Ismail occulte comme Hussein. La scène s'est répétée le fils plus jeune lui succède d'Al-Mustansir en 1094 ; le fils plus petit al-Mustaali, le fils plus grand créa une autre branche. En trois siècles quatre religions ont proliféré grâce à des successions familiales. C'est maintenant l'Agha Khan leur chef spirituel.

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
40	Kharidjisme	-----	Islam		La troisième branche de l'Islam. Différences de successions-démocratiques.
41	Orixas	1.000	Islam	Ilé Ifé	Mouvements religieux aux fonds mythologiques comme le Batuque, Candomblé et Santeria, dérivés de croyances tribales.
42	Soufisme	-----	Islam	Deuxième fils de l'Hégire	Ésotérisme pur, normes de vie : première " Courtoisie toujours". Une définition de Mustafa al-'Alawi: el soufisme ne peut pas se définir avec des mots, es une certitude absolue.
43	Sunnisme	-----	Islam	An 610	La branche la plus importante de l'Islamisme, créée par des conflits entre les descendants de Mahomet. Une querelle pour monter au Califat depuis le décès de Mahomet en l'an 632, a créé les deux branches chiites et sunnites (premier Califat post Mahomet : Muawiya). Luttés qui sous la fiction successorale, dissimule la raison réelle de jouir de bénéfices personnels, économiques et sociaux.
<b>Diverses</b>					
44	Athéisme	1.100.000	-----	-----	L'athée est un non croyant en les dieux imaginés par les hommes. S'il existait un véritable créateur il pourrait l'accepter. Peut-il être attendu qu'il apparaisse ?

45	Ondinisme	-----	Néo-païenne	Rudd Mills E.Christens.	Religion païenne. Dieux : Odin, Frey, Thor. Réminiscence, paganisme nord-européen reconnu officiellement en Islande, et accepté dans le reste des pays scandinaves.
46	Ascétisme	-----	Diverse	Spontanée	Accès mystique pratiqué dans beaucoup de religions comme le bouddhisme (la raison d'être) ; christianisme ; islamisme etc.
47	Cathare	-----	Diverse	Midi français	Sens profond social. Déracinée par État français. Dualité religieux-sociale.
48	Scientologie	500	D'elle même en 1953	R.Hubbard	Mélange de science futuriste et de religion.
49	Dioniso	-----	Diverse	-----	Mythologie grecque. Dieu du vin.
50	Discordianisme	-----	Diverse	G.Hill	Une tentative de démontrer l'absurdité religieuse.
51	Gnosticisme	-----	Primitives Chrétiennes	IV Siècle	Plus de protestants du Christianisme. Dans leur version actuelle il y a peu de différence avec le fond philosophique non religieux.
52	Jedi	800	C'est une plaisanterie	George Lucas	Religion non reconnue par aucun gouvernement. Adètes 700.000 en Australie et 100.000 au Royaume-Uni. Inspirée par la Guerre des Étoiles.
53	Khémitisme Orthodoxe	-----	Paganisme	Ancienne Égypte	Sincrétisme religieux tribal à néo-paganisme, version américaine de 1980 par Hekatawy I Tamara L. Siuda.
54	Livre d'Urantia	-----	-----	1950	Sans antécédent. Document être célestes.

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
55	Makuya	60	Diverse	1948 Japon	Reproduction du Makoya. Vaste sa base est sioniste avec un certain protestantisme dans le judaïsme, et des contacts chrétiens.
56	Malthéisme	-----	Diverse	-----	Ils croient en Dieu. Un Dieu mauvais et cruel celui des déçu ou des pessimistes.
57	Mandéisme	44	Gnostique	Manda	Jésus n'est même pas prophète. C'est Jean Baptiste.
58	Franc- maçonnerie	10.000	Diverse	Hiram Abif	Plutôt anti-religion. Une tentative de rationalisation élitiste sociologique. Sans sa légende ésotérique elle pourrait s'être transformée en parti politique.
59	Méthodisme	75.000	Diverse	Siècle XVIII	Plus qu'une église, c'est une doctrine protestante parallèle à diverses religions introduites dans des couches sociales de bas niveau qui prédominent dans les anciennes colonies du Royaume-Uni.

60	Mythologies	-----	Diverse		Elles se situaient en Amérique latine, et existent encore en Afrique. Toutes les religions avec le temps deviennent des mythologies. Parmi celles qui ont subi ce processus, nous soulignons les anciennes, beaucoup résistent en Afrique. Sans changement dans le processus, il convient de mettre en évidence les mythologies africaines encore existantes, et les amérindiennes chibchanes presque éteintes, chimu, inca, maya, mochica, nazca, olmèque, toltèque, et plus élaborées celtique, égyptienne, allemande, grecque, nordique, romaine et basque. Le miracle plus grand des trois religions abrahamiques, est de pouvoir ralentir ce processus de mythe pendant quatre millénaires.
61	Mithraïsme	-----	Paganisme	Siècle I	Non légalisée par Théodose en 391 observant l'attraction de ses soldats par cette religion. Espèce de paganisme.
62	Néo-druidisme	1.000	Paganisme	John Holand	Naturaliste, très écologique. Il prétend revaloriser le druidisme.
63	New Age	-----	Diverse	spontanée	Croyances astrologiques dispersées et contradictoires sur la base de la situation du soleil par rapport aux signes du zodiaque.
64	Orphisme	-----	Diverses	Guide Orphée	Rejet des religions mythiques grecques.
65	Panthéisme	-----	Diverses	Spontanée	Tout est Dieu. Dieu est tout. Une hypothèse athéisme qui considère que Dieu dans les plantes et tout être vivant.
66	Pastafarisme	-----	Diverses	B.Henderson	Succédané et contre la religion organisée contre la théorie de la conception intelligente.

Numero Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
67	Piétisme	-----	Diverses	F. Jakob	Religion personaliste sans église ni liturgie, inspirateur du méthodisme de l'église des frères.
68	Raëliens	55	Diverses	Raël	Science Fiction et ovni.
69	Rastafari	700	Diverses	Haile Selassie	Le Dieu le plus récent. Une Nouvelle Trinité aux des noms anglophones qui accompagne Rastafari alias H. Selassie.
70	Rissho Kosei-Kai	26.000	Diverses	Nikkyo Niwano	Le Bouddhisme le plus laïque. Il y a des centaines de centres au Japon. Sa laïcité se manifeste avec l'attention des affaires personnelles et de groupes.
71	Santéria	-----	Diverses	Spontanée	Synchrétisme Chrétien - Tribal, religion transférée à l'Amérique Nord et Sud par les esclaves noirs.
72	Santo Daime	10	Diverses	Mestre Irineu	Répétition du synchrétisme tribal - catholique. En Amérique du Sud où elle était plus amplement répandue. Au synchrétisme tribal s'ajoute - le catholique, le troisième groupe : Celui des Amérindiens.
73	Satanisme	?	Diverses	Anton Szandor	Luciférisme, une autre plaisanterie ?
74	Védisme	-----	Diverses	Période Védique	Les quatre documents Rig Vedas sont conservés. Interdiction = mille hymnes Rik. Sama Veda = collection lyrique. Jayur Veda = manuel d'instructions pour les sacrifices. Atharva Vega = textes à réciter pendant les sacrifices.

75	Wicca	-----	Païenne	Gerald Gardner en 1953	Syncrétisme Néo-druidisme, Ásatrú, Néo-paganisme, Thélème et de Stregheria.
76	Zoroastrisme	2.000	Diverses	Zoroastre	Zoroastre une espèce de précurseur des prophètes Abrahamiques, Ahura Mazda joue le rôle de Jehova, la Trinité et l'Allah. L'Avesta est la Bible Zoroastre.
<b>Orientales</b>					
77	Ayyavazhi	-----	Hindouisme	Ayya Vaikundar	Créée au sud de l'Inde avec une haute expansion dans la région Tamil.
78	Bouddhisme	376.000	Orientale	Buda	L'idée bouddhiste (réveiller), en son essence est de vaincre la souffrance, contradiction avec l'idée de l'interférence de la jouissance et de la douleur. Ce n'est pas une religion déiste. C'est une philosophie personaliste fait appel à des manières infinies de réveiller à une supposée réalité.
79	Bouddhisme tibétain	20.000	Orientale	Padmasambhava	Les variantes du bouddhisme se font beaucoup avec des fonds hindouiste. Chaque bouddhiste peut créer une forme personnelle de croyance. Par symbiose on a créé les bouddhismes japonais ; mahayana, nichiren ; nichiren shu ; nichiren shoshu ; soka-Gakkai ; risshokosekai ; shingon ; bikaya ; tibétain ; theravada. Les variantes sont symboliques. Le fonds reste.
80	Cao-Dai	8.000	Orientale	Viêt-Nam	Prosélytique. Emprunte à d'autres religions.
81	Confucianisme	350.000	Orientale	Confucius	Philosophie pigmentée d'ésotérisme.

Numéro Ordre Alph.	Nom	N° Adeptes Milliers	Typologie Branche	Fondée	Observations
82	Hindouisme	800000 en Inde	Crée des branches	Inde	Ensemble de croyances dispersées en Inde, pas de religion et peu de philosophie. Il n'y a pas de clergé. Chaque pays compose ses propres rituels. Chaque personne peut aussi le faire. Il est en forte demande en raison du harcèlement islamique. Enraciné dans le milieu rural. En décadence dans le milieu urbain.
83	Jainisme	4.000	Hindouisme	<a href="#">Mahāvîra.</a>	Il nie la véracité des Vedas et brahmanes. La troisième branche de l'Islam.
84	Mahayana	-----	Bouddhisme	Primer Siècle	Premier frère de Zen.
85	Nichiren Shu	-----	Orientale	Nichiren Buda	L'origine du bouddhisme est Buda. Comme dans toutes les religions des variantes apparaissent, ainsi les deux Nichiren, Shu et Shoshu, depuis le Japon elles ont franchi des frontières. Au Japon ils disposent de plus de 5.000 temples.
86	Rose-croix	30.000	Orientale	Christian Rosenkreuz	Fraternel au mouvement Franc-maçon. Ils poursuivent un programme culturel faiseur-créateur de Bonheur.
87	Sahaja Yoga	-----	Orientale	Mataji Nirmala	Qui sont nés deux fois. Biologiquement et quand la méditation réveillera les sentiments et les idées
88	Sikhisme	23.000	Hindouisme	Guru Nanak	De des 23 millions de d'adeptes, 19 millions résident en Inde, et presque tous à Panjab où ils sont majoritaires, nommés Sikhs. Elle est née lors des guerres religieuses entre hindous et musulmans.

89	Shintoïsme	4.000	Orientale	Japon	Il possède plusieurs sections. Adoration des esprits des ancêtres, la plus ancienne que le Japon.
90	Taôisme	-----	Orientale	Lao Tse VI Siècle a. J-C.	Philosophie du bien et du mal. Souci de vie prolongée. Religion propre chinoise dérivé de syncrétisme tradition et Bouddhisme.
91	Theravada	-----	Orientale		Une des 20 versions du bouddhisme traditionnel et des plus anciennes. Leur bible est un canon rédigé en Pali où sont transcrits tous les sermons de Buda après son nirvana personnel.
92	Vajrayana	-----	Orientale		Provient du Bouddhisme Tibétain et le Shingon du Japon, diffère peu de des autres deux écoles Theravada, Mahayana : trio de chefs.
93	Vishnouisme	-----	Hindouisme		C'est celle qui adore le Dieu VISHNU
94	Zen	-----	Orientale	Inde	La grande adhésion de l'Orient et dans le reste du monde répond son plasticisme et à sa capacité adaptation et de transformation.
	<b>Tribal</b>				
95	Ashanti	7.000	Tribal	Ancestral	Plus qu'une religion c'est un union d'États grâce à la langue akan dispersé par la colonisation. Son Dieu est Nyame.
96	Candomblé	4.000	Tribal	Bésil	elle a commencée avec les esclaves et s'est étendu vers d'autres pays.
97	Iroquois	-----	Tribal	Canada	Religion établie parmi plusieurs peuples Indiens au sud du lac Ontario.

Numéro Ordre Alf.	Nom	N° Adeptes Milliers	Typologie branche	Fondée	Observations
98	Maria Lionza	-----	Tribal	Spiritisme	Paradigme de la fusion de croyances tribales et catholiques en Amérique du Sud et Centrale. Le nom original est Yara Guichia, changé par le clergé catholique.
99	Aztèque	-----	Tribal		Religion des mexicains primitifs.
100	Vaudou	-----	Tribal	Esclaves noirs américains	L'esclavage afro-américain a créé cette religion, transformée aujourd'hui en spectacle touristique spécialement au Brésil où les démonstrations sont incluses dans des routes touristiques habituelles.

**DEUXIÈME PARTIE**  
**LE LABYRINTHE ETHNIQUE ET**  
**SOCIOPOLITIQUE**



## 8

# Minorités ethniques et peuples autochtones

Isabelle Schulte-Tenckhoff

(Institut des Hautes Études Internationales et du  
Développement, Genève)

La diversité linguistique et l'exception culturelle est la norme, et non pas l'exception, dans les sociétés humaines que nous trouvons partout dans le monde. La plupart des États ne sont pas uniformes en ce qui concerne l'origine nationale, l'origine ethnique, la religion ou la langue de ses habitants. Généralement ils incluent un ou plusieurs groupes dont l'origine ethnique, la langue, la culture ou la religion les distingue de la majorité de la population. Mais il n'existe pas une manière facile de définir une minorité au-delà de l'aspect numérique, qui n'est pas toutefois un critère suffisant - sans mentionner qu'il est également contesté. En effet, il y a eu un débat autour de la question de savoir s'il devrait y avoir un nombre minimum de personnes pour pouvoir parler d'une minorité comme un groupe. Quelques groupes menacés, comme les peuples indigènes des forêts tropicales de l'Amazonie, d'Afrique centrale ou de Malaisie par exemple, se composent peut-être seulement quelques centaines d'individus, mais ils ont un droit, pas moins important que d'autres, à exister et survivre en tant que des organismes différents, et à résister contre les politiques promues par l'État qui visent une assimilation culturelle.

Nous parlons d'une question de minorités lorsqu'une infériorité numérique est réunie à une condition non pouvoir ou de discrimination dans un État déterminé. Ceci signifie, évidemment, que les minorités dominantes - comme la minorité blanche en Afrique du Sud pendant l'apartheid, ne sont pas inclus dans le contenu de ce chapitre. Dans l'ensemble, la question des minorités est en rapport avec deux vastes phénomènes : la globalisation des préoccupations environnementales, des ressources, climatiques et des droits de l'homme, qui est liée à une internationalisation des droits de l'homme, des minorités et des peuples autochtones : et à l'inverse, un accroissement des revendications d'identités parfois excessives ou belligérantes qui conduit à la répression par l'État et qui produit souvent des conflits violents. La

préoccupation au sujet de la question des minorités se situe au niveau de l'augmentation au croisement entre ces phénomènes opposés. Le défi principal - tout du moins du point de vue du droit international- est de trouver un équilibre entre le respect des différences culturelles et la conservation de l'intégrité territoriale et politique des États. En comparaison, l'éducation peut être moins conflictuelle que les régimes d'autonomie pour les minorités ou les peuples autochtones, par exemple. Parce qu'il est probable que celles-ci fassent trembler les fondations des États existants, en produisant une polémique politique et légale considérable. Dans le contexte de la promotion et de la protection des droits des minorités et des peuples autochtones, l'éducation implique plutôt des droits culturels auxquels nous semblons tous être d'accord, tout du moins en principe. Mais il n'y a rien de flagrant ou d'évident concernant la culture ou les droits culturels. Les définitions de culture dans le contexte du droit international et de la politique sont encore assez imprécises.

Il faut par conséquent une clarification pour obtenir une meilleure idée de comment déterminer la portée de l'éducation pour les minorités et les peuples indigènes - deux catégories de groupes non étatiques qui sont à la fois semblables et différents, comme nous verrons par la suite. Sur la base des standards légaux existants, ce chapitre offrira aussi quelques réflexions sur les défis que renferme la reconnaissance des droits culturels et de la diversité culturelle, en opposition aux mesures dirigées à la prévention de la discrimination. L'éducation de fait joue un rôle double - et parfois contradictoire. À première vue, elle représente un moyen d'intégrer les personnes appartenant à des groupes défavorisés dans la société conventionnelle en les plaçant au même niveau que la majorité. Mais, pour accomplir sa fonction de combat de la discrimination, l'éducation peut aboutir à une assimilation culturelle qui est généralement perçue négativement par les membres des minorités ou des peuples indigènes. À l'inverse, l'éducation peut jouer un rôle important pour la préservation des identités culturelles, comme l'illustrent les programmes existants, d'éducation bilingue et biculturelle pour les communautés indigènes d'Amazonie. Le double potentiel de l'éducation visant différentes catégories de communautés n'appartenant pas à l'État fait partie du noyau de ce chapitre, qui s'appuie sur des doctrines anthropologiques - mon domaine de spécialisation- pour transmettre son message.

## 1. Au Sujet de la Culture

Les anthropologues ont participé dans plusieurs débats d'actualité autour du respect de la diversité culturelle et des droits culturels individuels, ainsi que ceux des organismes collectifs. Ces questions sont devenues d'un intérêt primordial, adoptant d'aspects très différents partout dans le monde : dans les démocraties pluralistes d'Occident qui ont établi leurs politiques multiculturelles, dans l'Europe de l'Est d'après 1989 où plusieurs pays abordent les questions des droits des minorités, et dans le monde appelé en voie de développement, où l'on se heurte à des problèmes sans fin, indigènes et ethniques plus ou moins graves.

Les êtres humains ont la capacité inhérente d'être culturellement créatifs, et l'anthropologie traite principalement la dialectique entre l'unité des espèces humaines et la diversité culturelle des sociétés humaines dans le monde. En outre, de nos jours il existe un consensus généralisé sur l'idée que la diversité culturelle et le principe général du pluralisme culturel méritent d'être protégés et d'être promus.

Ce qui complique les choses est que le monde n'est pas organisé comme un tapis de cultures, formées par des organismes discrets, clairement définis qui occupent des territoires spécifiques. En d'autres mots, il n'existe aucune association « naturelle » entre les lieux, les peuples et la culture, entre l'identité culturelle et la délimitation territoriale. Au contraire, sous l'impact de l'émigration massive et des flux de culture transnationaux, la diversité culturelle s'est progressivement déterritorialisée. En effet, les groupes et les peuples émigrent, cherchent refuge, ils se marient avec des membres de communautés différentes, ils s'échangent, ils possèdent des idées préconçues sur les uns et les autres, ils cherchent à se distinguer des autres, parfois en reléguant les autres (étrangers) au statut de « Non-Personne ». Ici est réuni en puissance le meilleur (par exemple l'échange culturel, le dialogue interculturel) et le pire (comme la xénophobie, le racisme et la discrimination) des relations culturelles.

C'est dans ce contexte que les demandes d'identité et les exigences de droits culturels sont devenues de plus en plus primordiales, menant à une série de lois, de politiques, et de mesures administratives pour « gérer » la diversité culturelle. Toutefois, postuler le principe de la diversité culturelle comme

inhéremment humain et aussi comme une condition permettant une coexistence pacifique autant dans les États et qu'entre eux, n'implique pas que l'idée ou le concept de culture ne soit pas polémique. Par exemple, il peut être fait appel à la culture pour renforcer - ou contester- les demandes de droits faites en pensant obtenir une reconnaissance de droits culturels, se prêtant ainsi à l'exploitation pour des objectifs divers et parfois répréhensibles.

Dans son ensemble, la promotion de la diversité culturelle et le respect des droits culturels ou du pluralisme culturel se fait dans le paradigme libéral basé sur les principes de l'autonomie individuelle et la liberté d'élection inspirée du modèle de justice sociale de John Rawls. Cette vision considère à l'individu comme le dernier porteur des droits et d'unité de valeur morale. Le pluralisme culturel apparaît ici comme une harmonie non problématique obtenue par l'équilibre des élections individuelles. Par exemple, la théorie libérale de justice qui soutient la « citoyenneté multiculturelle » défendue par le philosophe politique canadien Will Kymlicka se basant sur l'hypothèse que les intérêts de chaque membre de la communauté politique ont la même valeur sur le marché et sur le processus politique du gouvernement majoritaire. Toutefois, et en accord avec cette vision, sous certaines conditions de pluralisme culturel, dans lesquelles la communauté culturelle et la communauté politique ne sont pas réciproquement étendues, la question est de savoir si la demande de droits particuliers se base sur des circonstances d'inégalités ou sur une élection différentielle. S'il existe des circonstances inégales, il faut des mesures appropriées -comme le serait l'action affirmative- pour rectifier les inégalités ressenties collectivement. Ceci présuppose une reconnaissance des droits collectifs dans le but de protéger la propriété culturelle en tant que contexte d'élection individuelle. Le résultat est une manière associative plus qu'une manière universelle d'incorporer l'individu dans l'état libéral, en vertu duquel la nature des droits de chaque personne varie selon la communauté particulière à laquelle il appartient.

Le point crucial de cette perspective est que de telles mesures sont considérées de nature temporaire : les droits culturels sont seulement reconnus pour assurer que les personnes qui appartiennent à des groupes culturels défavorisés soient traitées sans discrimination par rapport aux membres de la majorité. Un tel accord de droits culturels dans la structure

libérale entraîne le risque de réduire la culture à un épiphénomène.

À l'autre extrémité, nous découvrons que ce qui a été baptisé « absolutisme culturel » laisse supposer qu'en raison de leur respective appartenance culturelle les personnes sont très profondément différentes les unes des autres, qu'elles sont incapables de se comprendre y compris de coexister. *Le Choc des Civilisations* de Huntington illustre cette vision. En ce sens, toute influence que l'individu puisse recevoir par le milieu modelé par sa culture à travers le contact avec les autres et, suivant la même procédure, toute possibilité de communication interculturelle sera refusée ou considérée insignifiante. L'absolutisme culturel implique un problème additionnel, le colonialisme peut être conçu comme un problème de *shock* culturel ou interpréter l'apartheid comme l'expression d'une culture particulière, sans prendre en considération d'autres facteurs déterminants comme le sont les inégalités économiques, relations de pouvoir, intérêts créés ou idéologie politique. En outre, il faudrait ajouter que l'absolutisme culturel a été également invoqué dans le but de réfuter la validité de l'idée des droits de l'homme comme une supposée « création de l'Occident ».

Le concept de culture est par conséquent une idée inhéremment ambivalente et fait appel à un traitement soigneux. Cette ambivalence dérive en partie du fait que la culture est une partie de l'expérience quotidienne et du vocabulaire de toutes les personnes. D'une part, il existe un rapprochement spontané, de sens commun, même intuitif, à la culture. En tant qu'êtres humains, nous sommes tous des êtres culturels. Nous appartenons tous à une culture particulière, un peuple ou une communauté avec ses caractéristiques distinctives en ce qui concerne la langue, la vision du monde, le système politique, l'organisation économique, la religion, et ainsi de suite. Nous devons tous nous confronter à des questions d'identité autant individuelles que collectives. Nous avons tous tendance à invoquer la culture quand il s'agit d'expliquer notre nature et nos actions aux autres, de raisonner au sujet de nos différences, d'indiquer des affinités ou, au contraire, le manque d'entente mutuelle. D'autre part, pour un anthropologue, le mot « culture » est un concept, un outil analytique qui a été extrait des pratiques sociales observées et se basant sur un ensemble de prémisses méthodologiques et théoriques. De ce point de vue, « culture »

a donné lieu à de nombreuses définitions et à une polémique théorique considérable dont le traitement dépasserait le contenu de ce chapitre. Ce qui doit être souligné ici, c'est la différence, sans parler de la tension, qui existe entre un rapprochement de sens commun à la culture à laquelle nous prenons tous part en tant que sujets culturels que nous sommes, et la perspective anthropologique de la culture -les activités de la communauté internationale s'inspirent plutôt de la première, non sans l'apparition de problèmes.

## **2. Le Problème**

En juillet le 2009, des experts du Minority Rights Group International (MRG) et d'UNICEF se sont réunis à New York pour présenter le rapport sur L'état des Minorités et des Peuples Autochtones du Monde dont l'attention se centrait spécifiquement sur l'éducation<sup>34</sup>. Le MRG est une ONG dont le siège se trouve à Londres, il publie aussi l'Annuaire Mondial Minorités et Peuples Indigènes confectionné pour la première fois en 1990. Après une mise à jour en 1997, l'annuaire a été transformé en une base de données qui a été éditée sur internet pour être consultée de manière gratuite<sup>35</sup>. Il fournit une information sur de nombreuses minorités et peuples autochtones du monde entier dans plus de 200 pays, ainsi qu'une liste de links utiles (ex. pour s'informer de quels sont les instruments légaux significatifs ratifiés par un État, ou pour identifier les ONG qui travaillent sur la protection et la promotion des droits des minorités et des autochtones).

Le rapport du MRG publié en 2009 indiquait qu'il existe plus de 100 millions d'enfants non scolarisés, une vaste proportion -dont 50% de la moyenne, parfois jusqu'à 80%- qui appartient à une minorité ou à une communauté autochtone. Ceci n'est pas dû au manque de standards internationaux qui apportent un droit à l'éducation ou, de manière plus générale, dans le but de conserver la diversité culturelle dans le monde. Ceci ne peut pas non plus être attribué à la polémique sur

---

<sup>34</sup> Minority Rights Group International, 2009, *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples*, London, 248 p. <http://www.minorityrights.org/7948/state-of-the-worlds-minorities/state-of-the-worlds-minorities-and-indigenous-peoples-2009.html>. This is the fourth report of this kind. All reports are accessible online.

<sup>35</sup> Minority Rights Group International, 2009, *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples*, at <http://www.minorityrights.org/6065/the-directory/the-directory.html>

l'importance de l'éducation. Effectivement, la réussite d'un enseignement primaire universel est le deuxième des Objectifs pour le Développement du Millénaire des Nations Unies. Le droit à l'éducation a été récemment reconnu comme un droit de l'homme inaliénable par le Forum de l'ONU traitant des Questions de Minorités, fondé récemment. De plus, le Mécanisme d'expert sur les droits des peuples autochtones de l'ONU a traité spécifiquement le sujet de la mise en œuvre du droit à l'éducation des peuples autochtones dans sa seconde session en août 2009. Finalement et surtout, divers instruments internationaux et régionaux apportent des droits culturels et éducatifs aux minorités et aux peuples autochtones. Le principal problème est plutôt leur mise en œuvre. Comme il arrive dans beaucoup de cas, qui vont plus loin que l'énonciation de nobles principes des droits de l'homme, la communauté des états semble souvent être réticente à la mise en œuvre de tels droits, par l'adoption de mesures spéciales pour que les membres des minorités et des groupes autochtones puissent réduire la distance qui les sépare de la population majoritaire ou, à l'inverse, préserver leurs propres identités et cultures si c'est ce qu'ils souhaitent.

Les mesures antidiscriminatoires et la promotion de la diversité culturelle ne sont pas facilement conciliables bien qu'elles existent en tant qu'activités parallèles, comme par exemple avec les programmes en rapport avec l'éducation des minorités et les peuples indigènes.

L'UNESCO, par exemple, une agence spécialisée des Nations Unies établie en 1946, a adopté des instruments qui ont la vocation de fixer des standards comme la Convention relative à la Discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), suivie d'initiatives comme le Cadre d'action de Dakar adopté par le Forum mondiale sur l'Éducation qui a eu lieu à Dakar (Sénégal) en 2000. Le Cadre d'action de Dakar a formulé une série de recommandations qui incluaient un accès à un enseignement primaire obligatoire et de qualité pour tous les enfants en 2015, spécialement ces enfants appartenant aux minorités ethniques ; ainsi qu'une éducation bilingue pour ces enfants. De même, la documentation qui illustre la promotion de la diversité culturelle indique clairement la difficulté à obtenir un équilibre entre les mesures antidiscriminatoires et le besoin de protéger et de promouvoir la diversité culturelle à

l'échelle mondiale.<sup>36</sup> Ceci inclut précisément la reconnaissance de façons spécifiquement culturelles de transmettre la connaissance qui sont menacées, sous l'impact de la globalisation, spécialement en ce qui concerne les peuples indigènes dont les territoires et les modes de vie sont systématiquement diminués. Cette difficulté à trouver un équilibre se reflète dans les avis divergents des personnes appartenant à des minorités ou à des communautés autochtones concernant l'éducation en tant qu'outil d'intégration sociale et économique, selon la perception de l'éducation, en tant que droit collectif ou individuel. Avant d'aborder ce problème avec davantage de détail, il est nécessaire d'obtenir une meilleure idée des similitudes et des différences entre minorités et peuples autochtones.

### **3. Minorités et Peuples Autochtones ?**

Bien qu'il n'existe aucune définition formelle juridique du terme « minorité » au niveau international, il y a eu plusieurs tentatives de définir les minorités tout au long des dernières décennies, en particulier par deux délégués spéciaux des Nations Unies, F. Capotorti et J. Deschênes. Les définitions respectives en réalité partagent la majorité d'éléments : tous les deux mentionnent une infériorité numérique et une condition non dominante ; tous les deux se réfèrent à un ensemble de caractéristiques ethniques ou nationales, linguistiques et religieuses qui distinguent les minorités du reste de la population de l'État ; tous les deux évoquent un sens de solidarité de groupe avec la préservation de la culture et du langage. Nous devons également y ajouter un élément présenté particulièrement par Deschênes, qui est la volonté collective des minorités de survivre en se considérant des groupes différents alors qu'ils cherchent à obtenir un traitement égalitaire *de facto* et *de jure* par rapport à la majorité de la population.

Le dernier de ces trois éléments -les minorités en tant que groupes socioculturels avec des caractéristiques spécifiques quant à la langue et à la religion ; la solidarité du groupe ; et les revendications d'identité liées aux revendications du principe de non discrimination-, implique tous les défis que nous traitons ici. Comme nous l'avons déjà vu, la culture est un concept qui doit être manié avec grands

---

<sup>36</sup> See for instance the UNESCO *World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* : <http://unesco.unesco.org/images/0018/001952/185202E.pdf>.

soins. La solidarité d'un groupe n'est pas quelque chose facile à identifier : il faut d'un rapprochement objectif pour abstraire des pratiques humaines observables. Finalement, les revendications d'identité et du principe de non discrimination sont quelque peu contradictoires puisque celles-ci sont enracinées dans les droits individuels des hommes tandis que celles-là font référence, d'une manière ou d'une autre, aux droits collectifs, mais aussi aux droits de groupe. Tous ces défis ont été abordés -sans pour autant être résolus- dans la littérature spécialisée ainsi que dans les débats de politique internationale.

Lorsqu'il est amplement analysé, le terme « minorité » est applicable à une grande variété de groupes. Ceci se voit clairement en observant ses nombreux adjectifs : « minorité nationale », « minorité ethnique », « minorité linguistique », « minorité religieuse », « minorité culturelle », « minorité autochtone »... Par rapport à ceci, nous devons souligner deux choses. Tout d'abord, il est difficile de distinguer avec clarté les minorités nationales et des minorités ethniques, et je ne me risquerai pas à le faire ici. Les minorités nationales sont habituellement au centre de toutes les attentions dans le contexte européen : par exemple, l'article n°14 de la Convention européenne des droits de l'homme, qui interdit la discrimination, mentionne le terme « minorité nationale » mais il ne le définit pas. Dans le cadre international il est souvent retrouvé l'expression « minorités ethniques », comme par exemple dans l'Article 27 du Pacte international de droits civils et politiques (ICCPR), ou encore, une combinaison (« ethnique ou nationale »), comme dans la Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités des Nations Unies (autant l'ICCPR comme la Déclaration des personnes appartenant à des Minorités sont traitée en détail plus bas). Il existe un consensus général à propos de la dénomination des minorités comme « nationales ou ethniques », dont l'idée fait autant référence aux aspects historiques qu'aux aspects culturels. Il est difficile de s'imaginer une minorité nationale qui ne soit pas également une minorité ethnique ou linguistique. Un cas classique de minorité nationale est celui d'un peuple qui forme une majorité dans un État mais qui constitue une minorité dans un autre, en étant souvent étendu des deux côtés d'une frontière nationale. Des situations comme celle-ci existent en Europe (minorité danoise en Allemagne, minorité slovaque en Hongrie, etc.) et en Afrique ou en Asie où

les frontières nationales tracées de manière plus ou moins arbitraire après la décolonisation ont engendrées la division de peuples lesquels se sont postérieurement transformés et sont actuellement des minorités ethniques ou nationales dans certains États où ils habitent. Un autre exemple est celui des Kurdes qui peuvent être vu comme une minorité ethnique ou national dans les différents États où ils habitent (la Turquie, l'Iran, l'Iraq, la Syrie,...). Cependant, d'un point de vue historique il pourrait être dit que les Kurdes sont un peuple contre lequel les circonstances ont conspirées après la Première Guerre Mondiale, en leur empêchant d'obtenir la condition d'État. Ceci pointe vers un important élément de la discussion au sujet des minorités et de leurs droits : le terme « minorité » non seulement est chargé d'histoire et de géographie ; mais c'est aussi un concept relationnel, défini par le contexte. Les minorités n'existent pas en tant que telles, elles existent par rapport à d'autres organismes collectifs et, de plus, dans des constellations de relations de pouvoir spécifiques.

Deuxièmement, la multiplication des dénominations précédemment mentionnées, bien qu'elles indiquent la vaste diversité historique et géographique des minorités, elle illustre la difficulté (à la fois légale, conceptuelle et politique) que renferme définir les caractéristiques spécifiques des minorités en comparaison avec d'autres groupes non étatiques qui revendiquent des droits particuliers, comme le sont les travailleurs émigrants, pour ne pas mentionner les « nouvelles minorités » résultant de l'immigration. Ces groupes étaient généralement explicitement exclus des définitions de « minorité » fréquemment utilisées. Toutefois, ceci ne devrait pas laisser supposer que les groupes non étatiques ne puissent pas en général revendiquer des droits particuliers. De plus, une évolution dans la pensée est perçue, tout du moins durant la dernière décennie, qui a pour résultat une tendance actuelle à voir les groupes immigrants en particulier tendent comme des minorités, surtout dans les pays occidentaux. Cependant un certain degré de confusion terminologique et conceptuelle persiste encore, vu la complexité croissante.

L'extension relativement récente du cadre du Minority Rights Group qui en est venu à inclure les peuples autochtones est un exemple de cette tendance -en raison des difficultés de distinction entre minorités et peuples autochtones. En outre, tous les deux éprouvent souvent des conditions de vie semblables et des plaintes d'un ton comparables, tandis que

leurs revendications, ainsi que leur situation légale, peuvent considérablement différer. Les rapports et les annuaires du MRG se centrent sur des communautés plus stables que les nouvelles communautés d'émigrants, bien qu'il soit difficile de tracer une ligne ferme entre les deux catégories, particulièrement en ce qui concerne l'Europe Occidentale et ses grandes communautés émigrantes comme en Turquie par exemple. Par contre, en Amérique du Nord et dans d'autres anciens États des colons européens, il semble prédominer une distinction beaucoup plus claire entre les groupes émigrants et les peuples autochtones. Une telle distinction est reflétée dans -et a été partiellement promue par- une approche à deux niveaux par l'intermédiaire du système des Nations Unies, avec deux déclarations des droits, et deux groupes de travail qui ont fonctionné pendant des années jusqu'à la réforme récente du système des droits de l'ONU en 2007, comme nous verrons dans la section suivante.

Contraire au terme « minorité », l'expression « peuple autochtone » (ou population) a été officiellement défini dans une étude de l'ONU qui remonte aux années 80. Cette définition dans le langage professionnel inclut quatre éléments qui doivent exister en conjonction pour pouvoir parler de peuple autochtone comme d'une catégorie spécifique. Pour la plupart, donc, les peuples autochtones sont non dominants en termes économiques, politiques et socioculturels - mais pas nécessairement numériques<sup>37</sup> ; ils sont les descendants des habitants originaux d'un territoire particulier ; ils ont été des victimes de génocides, de conquêtes et de colonisations ; et ils cherchent à maintenir leur spécificité culturelle. En continuant sur ce même sujet, la Convention relative aux Peuples Indigènes et Tribaux N. 169 (1989) de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) - le seul instrument juridique contraignant qui traite des peuples autochtones-<sup>38</sup> définit les peuples indigènes dans l'Article 1 b comme ceci : « aux peuples dans des pays indépendants qui sont considérés indigènes du fait qu'ils descendent des populations qui habitaient le pays, ou une région géographique à laquelle appartient le pays, à l'époque de la conquête ou de la colonisation ou de l'établissement des frontières actuelles de l'État, et qui, quel que soit leur statut juridique, conservent leurs institutions

---

<sup>37</sup> Par exemple, la majorité des habitants du Guatemala et de la Bolivie sont indigènes.

<sup>38</sup> That is, binding on states that have ratified this convention , according to the ILO website, twenty have done so to date (2008).

sociales, économiques, culturelles et politiques propres ou certaines d'entre elles».

Cette définition est appliquée en particulier aux peuples originaux du dénommé Nouveau Monde, incluant les amérindiens, les Inuits, les Maories d'Aotearoa/Nouvelle Zélande, et les Aborigènes australiens ; ainsi que divers peuples nordiques comme le peuple Sami de Fennoscandie, les Aïnous du Japon, et les peuples (numériquement) petits de la Russie. Ici, l'aspect intéressant est une différence fondamentale entre le premier groupe et le deuxième. Celui-là comprend les habitants originaux des colonies européennes et il fait référence à la doctrine dénommée de l'eau bleue. Selon cette doctrine, les peuples indigènes sont des peuples d'outre-mer qui sont entrés en contact, et finalement ont été dominés par, les puissances européennes durant l'ère de l'expansion de l'Europe à l'étranger depuis l'« époque des découvertes », et qui forment maintenant des groupes culturellement séparés ainsi que non dominants dans les États du « Nouveau Monde » qui obtinrent leur indépendance par l'exclusion des habitants originaux. Le Canada, l'Australie, les États-Unis et la Nouvelle Zélande sont des exemples de ce processus. Par contre, les peuples Sami, Aïnou ou les petits peuples de la Russie ne sont pas des peuples d'outre-mer par rapport à la majorité dominante et, en partant de ce point de vue, ils ressemblent plus aux minorités. Mais ils sont tous considérés des peuples autochtones, tout du moins au niveau international.

Nous ne devons pas non plus négliger la tendance croissante à subsumer sous la dénomination d'« autochtone » certains styles de vie socio-économiques basés sur la chasse et la réunion, l'ornement, l'agriculture itinérante, ou dans la transhumance. Ceux-ci se retrouvent dans les zones dénommées frontalières, comme le sont par exemple les forêts tropicales ou boréales et par conséquent dans les marges des sociétés industrielles modernes, de leurs technologies sophistiquées et leurs règles de consommation. En utilisant de tels critères basés sur la culture, certaines communautés d'Afrique et d'Asie ont été décrites comme « autochtones », surtout dans le cas des peuples bergers et des habitants des forêts. Dans d'autres termes, l'argumentation centrée autour des styles de vie est généralement liée à la situation des peuples autochtones plus qu'à celle des minorités. Nous ne sommes pas surpris que les Touaregs revendiquent leur condition d'autochtones, comme le font également les habitants des forêts de l'Afrique Centrale et d'autres

populations qui maintiennent des modes de vie traditionnels - non urbains et non industriels-, comme le peuple Adivasi du sous-continent indien.

La question des similitudes et des différences entre les minorités et les peuples autochtones reste par conséquent ouverte au débat. Certains en sont même arrivés à s'interroger sur l'utilité de poser le problème comme s'il y avait fondamentalement des catégories différentes. De toute façon, ce que nous devrions retenir arrivés à ce point, c'est qu'au niveau global, la situation des peuples autochtones est hautement complexe et elle pourrait mener à une confusion, autant lorsqu'elle est comparée aux minorités que lorsque nous la considérons comme une catégorie en elle-même. Dans certains cas en Afrique et en Asie par exemple, l'importance du critère de l'existence préalable sur un territoire donné a été remise en question, lorsqu'il y a un lien avec des conflits ethniques et liés aux ressources (ex. les Ogonis au Nigéria) ou lorsqu'il s'agit d'un résultat conséquent à l'apparition de mouvements séparatistes produits par le néo-colonialisme (ex. les Nagas en Inde). En outre, une compréhension culturelle (plus que politique ou historique) de la condition autochtone est également soumise au débat.<sup>39</sup>

Ici l'objectif n'est pas d'arriver à des définitions à toute épreuve mais plutôt de déterminer jusqu'à quel point les différences et les similitudes qui ont été mentionnées, peuvent donner lieu à des standards légaux divergents et donc concernant les droits culturels et éducatifs. Même un regard rapide à l'Annuaire Mondial des Minorités et des Peuples Autochtones mentionné précédemment, montre l'extrême diversité des centaines de communautés qui peuvent être potentiellement inclus dans le cadre de ce chapitre, ainsi que le risque de marginalisation et d'assimilation culturelle auquel elles font quotidiennement face. Bien que la situation non dominante et la discrimination potentielle des minorités et des peuples autochtones soient clairement encouragées par une action internationale en leur faveur, il est extrêmement difficile d'offrir en quelques paragraphes une description significative et complète de leurs conditions et de la difficulté

---

<sup>39</sup> Il est intéressant de rappeler ici que la<sup>1</sup> ILO Convention No 169 utilise l'expression « peuples tribaux » pour faire allusion à de tels cas ; « peuples tribaux » sont définis comme un groupe indépendant des pays ce qui les distingue des autres secteurs de la société par rapport à leurs conditions de vie, traditions, et si cela est applicable, par le fait d'être soumis à une loi particulière.

de leur situation, sans mentionner au passage quelques cas individuels. Un rapprochement pragmatique est, par conséquent, plus utile. Au lieu de rassembler des listes toujours incomplètes de minorités et de communautés autochtones du monde entier, et des statistiques difficiles à obtenir (très fréquemment, les chiffres officiels ou les recensements ne développent pas les données se rapportant aux minorités et aux peuples autochtones, principalement pour des raisons politiques), il est plus utile d'observer les standards légaux existants et calibrer quelles sont les alternatives qui peuvent être mises en œuvre.

#### **4. Le Cadre Juridique**

Comme il a été mentionné auparavant, les Nations Unies ont adopté une approche à deux niveaux en faisant une distinction entre minorités et droits autochtones avec un supplément aux droits de l'homme. Ceci a conduit à une organisation institutionnelle spécifique dans le système des droits de l'homme, incluant la création du Groupe de Travail sur les populations autochtones (1982-2007), et du Groupe de Travail sur les minorités (1995-2007). Après la réforme récente du système des droits de l'homme de l'ONU, celui-là a été remplacé par le Mécanisme d'experts sur les droits des peuples autochtones (composé par cinq experts autochtones), et celui-ci a été remplacé par le Forum sur les Questions relatives aux Minorités et un Expert Indépendant traitant des questions relatives aux Minorités.

Les Groupes de Travail de l'ONU sur les populations autochtones offraient des zones de dialogue, permettaient la participation active des représentants des peuples autochtones et des minorités, des gouvernements, des agences internationales, des ONG, et des savants. Ils ont été créés pour diverses raisons. Dans le cas des peuples autochtones, pour faire un avant-projet des normes juridiques spéciales, qui ont ensuite rendu propice la Déclaration de droits des peuples indigènes/autochtones (à partir d'ici appelée Déclaration des peuples autochtones), finalement adoptée par l'Assemblée Générale de l'ONU en 2007, quinze années après l'adoption de la Déclaration de l'ONU des droits des personnes appartenant à des Minorités nationales, ethniques, religieuses et linguistiques (dorénavant Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités) de 1992. La mise en œuvre de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités a été confiée au Groupe de Travail sur les Minorités, tandis que la

Déclaration des droits des peuples autochtones forme le mandat du Mécanisme d'Expert mentionné précédemment. Le but de cette section est alors d'expliquer brièvement trois différentes catégories de droits - droits de l'homme, droits de minorités, et droits des peuples autochtones avant de considérer leur importance au niveau de la culture et de l'éducation.

Pour commencer, Il peut être affirmé que les deux piliers sur lesquels reposent les droits des minorités sont les droits de l'homme individuels et le principe non de discrimination. Les droits de l'homme sont établis par la Déclaration Universelle des droits de l'homme de 1948, et postérieurement élaborés dans d'autres instruments légaux. Ils peuvent être revendiqués par quelqu'un, y compris les personnes appartenant à des minorités et à des Communautés indigènes. Les droits de l'homme se basent sur deux principes fondamentaux stipulés dans la déclaration universelle. Un est la liberté et l'égalité dans la dignité et les droits pour tous (Article 1). L'autre est le principe de non discrimination (un principe aussi inclus dans la charte des Nations Unies). Ainsi, en vertu de l'Article 2 de la Déclaration Universelle, tous les êtres humains ont droit aux libertés décrites dans la Déclaration « sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de tout autre situation ».

La Déclaration universelle de droits de l'homme ne mentionne pas les minorités. Lors de sa préparation par la maintenant disparue Commission des droits de l'homme, quelques États comme la Pologne, l'URSS et le Danemark poursuivirent l'inclusion de droits spécifiques pour les minorités. Quand la Déclaration fut prête à être adoptée, l'URSS a maintenu que le futur instrument devrait établir le droit de parler dans la langue maternelle propre et le droit de préserver l'identité culturelle. Mais il n'y eu aucun débat. Les États-Unis sont seulement intervenus pour affirmer que la Déclaration Universelle n'avait pas pour but l'énonciation de droits collectifs. En ce sens, la Déclaration Universelle des droits de l'homme représente l'apogée des droits individuels, tandis que les droits des minorités et des peuples autochtones seraient l'objet d'une future élaboration.

Le principe non de discrimination est aussi établi dans une série de traités multilatéraux. Par exemple, la Convention

Internationale sur l'Élimination de toutes les formes de Discrimination Raciale (ICERD), définit « discrimination raciale » comme « toute distinction, exclusion, restriction ou préférence basée des motifs de race, de couleur, d'ascendance ou d'origine nationale ou raciale qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique ». Le Comité pour l'Élimination de Discrimination Raciale (CERD) qui supervise la mise en œuvre de la Convention a considéré avec beaucoup d'attention la discrimination à l'égard des minorités et des peuples autochtones dans son analyse des rapports périodiques livrés par les états.

L'ICERD est un des six traités internationaux les plus grands, des droits de l'homme juridiquement obligatoires dans le cadre du système des droits de l'homme de l'ONU, ils sont significatifs, chacun à sa manière, pour la situation des minorités ou des peuples autochtones. Pour chacun de ces traités, un comité a été établi pour superviser la manière dont les États remplissent leurs obligations en respectant le traité correspondant. Il devrait être rappelé, toutefois, que les personnes appartenant aux minorités ou aux communautés autochtones ont le droit de jouir de tous les droits de l'homme.

Dans le domaine des droits de l'homme, le principe de non discrimination a ainsi été établi comme une norme de droit international dans la Charte des Nations Unies et dans la Déclaration Universelle de droits de l'homme. Elle fait parti du noyau central des normes internationales des droits de l'homme : plus qu'une simple violation d'un droit de l'homme particulier, le manque de respect envers le principe de non discrimination implique la violation du principe fondateur des droits de l'homme.

Deux traités multilatéraux abordent le principe de non discrimination et l'égalité de manière plus détaillée. Ceux sont les Accords de 1966, c'est-à-dire, le Pacte International relatif aux droits civils et politiques (ICCPR) et le Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels (ICESC). Les deux fournissent une liste de droits de l'homme que les États sont obligés de respecter et de promouvoir, nous pouvons les considérer les fondations de la protection internationale des droits de l'homme. Dans le contexte de ce chapitre, un des Pactes mérite une mention particulière, puisqu'il inclut une

clause qui fait spécialement allusion aux droits des minorités : « Dans les États dans lesquels il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion ou d'employer leur propre langue propre » (Article 27).

L'Article 27 de l'ICCPR introduit une ombre cruciale en se référant spécifiquement « les personnes appartenant à ces minorités » au lieu de parler de minorités, tandis qu'il souligne la dimension collective en stipulant que les droits de ces personnes doivent être exercés « en commun avec les autres membres de leur groupe ». C'est de cette manière que les droits des minorités acquièrent une dimension culturelle ainsi qu'une approche concernant l'identité. En outre, l'expression « ne refusera pas » implique que les États doivent être réprimés admettons qu'ils adoptent des mesures assimilationnistes ou des activités qui mettent en danger l'exercice des droits culturels des personnes appartenant aux minorités.

Le Comité des droits de l'homme, qui supervise la mise en œuvre de l'ICCPR, a observé que les États peuvent être amenés à adopter des « mesures positives de protection » pour éviter que les droits soient violés non seulement par les gouvernements mais aussi par d'autres personnes. De même façon, l'ICERD mentionné précédemment permet aux États d'adopter des mesures spécifiques de « discrimination positive » dans le but de corriger les injustices historiques. En outre, bien que la phrase introductive de l'Article 27 semble exclure les immigrants récemment arrivés, le Comité des droits de l'homme a amplement interprété l'article pour y inclure tous ceux qui vivent sous la juridiction d'un État, y compris les travailleurs émigrants et les visiteurs. En effet, si les étrangers doivent être vus comme une minorité sous l'Article 27 de l'ICCPR, il ne lui pourra en aucun cas être refusé la concession du droit de pratiquer sa culture propre, sa langue et sa religion en communion avec le reste de membres appartenant à son groupe. Durant un certain temps, le consensus a régné autour de l'idée que seulement les citoyens de l'État dans lequel ils habitent pouvaient être considérés des minorités ethniques ou nationales. Toutefois, il est difficile de ne pas se demander comment avec l'absence d'un accord général relatif à la définition internationale du terme « minorité », qui devrait

déterminer si les citoyens devraient ou ne pas être reconnus en tant que membres d'une minorité.

Un autre traité multilatéral significatif qui clarifie l'approche à deux niveaux par l'intermédiaire de la précédemment mentionnée et amplement ratifiée Convention des droits de l'Enfant de 1989, qui inclut les enfants (c'est-à-dire, les personnes âgées de moins de 18 ans) dans la majorité des droits qui sont garantis à tous les êtres humains sous d'autres instruments internationaux de droits de l'homme. Voici plusieurs autres articles de cette Convention qui sont intéressants, comme par exemple l'Article 2 qui stipule que les droits qui sont énoncés dans cette Convention doivent être garantis sans distinction aucune et indépendamment de l'origine ethnique, nationale, de la langue ou de la religion. L'Article 28 fournit le droit de l'enfant à l'éducation, et à l'accès à un enseignement primaire. L'Article 29 reflète le but fondamental de l'éducation, en indiquant entre autre que l'éducation d'un enfant doit se faire et être poursuivie en inculquant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, ainsi que l'identité culturelle propre à l'enfant, à sa langue et à ses valeurs. Finalement, l'Article 30 inclut les enfants dans les clauses de l'Article 27 de l'ICCPR cité précédemment, par rapport au droit à de jouir de sa propre culture, à la pratique de sa propre religion, et à l'utilisation de sa propre langue. Nous devrions prendre en considération la différenciation explicitement faite entre les enfants autochtones et les enfants appartenant à des minorités.

La Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités adoptée en 1992 confirme le principe de non discrimination, de l'Article 3 modelé sur l'Article 27 de l'ICCPR cité précédemment. Cependant, à un autre niveau, il est affirmé dans l'Article 1 -c'est le premier instrument international qui le mentionne- que l'existence et l'identité des minorités doit être protégée et être promu par les États. Ainsi, il fait appel aux États pour qu'ils adoptent les mesures appropriées, législatives et d'autre nature. De plus, les l'Articles 2.2 et 2.3 abordent le droit des personnes appartenant aux minorités à prendre part de manière complète à la vie publique, culturelle, sociale et économique, et de prendre part aux décisions qui les affectent. Cependant, contrairement au principe de non discrimination, la reconnaissance des droits spécifiques relatifs aux minorités continue à être polémique malgré le fait qu'une telle reconnaissance puisse être nécessaire pour mettre les minorités

au même niveau que la majorité.

En obligeant les États à protéger l'identité des minorités, la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités va au-delà de la mise en œuvre du principe de non discrimination. Ceci apparaît clairement dans l'Article 4 qui fournit des mesures spéciales pour permettre aux personnes appartenant aux minorités de vivre et de développer leur identité culturelle, de pratiquer leur religion, d'apprendre et de pratiquer leur langue, de connaître leur histoire et leurs traditions. Mais cette clause contient aussi une importante limitation qui se retrouve dans beaucoup d'outils des droits de l'homme : les pratiques à protéger ne doivent pas être contraires aux normes du droit national ou international, et pardessus tous, elles ne doivent pas mettre en risque l'intégrité politique et territoriale des États.

Il est utile d'analyser en détail l'Article 4.2 qui établit que les « États prennent les mesures pour créer des conditions propres à permettent aux personnes appartenant à des minorités d'exprimer leurs caractéristiques... ». Ceci s'obtient facilement, puisqu'il s'agit simplement que les États laissent les minorités « développer leur culture, leur langue, leur religion, leurs traditions et leurs coutumes... ». Alors il est surprenant de trouver un changement dans les paragraphes suivants de l'article. Lorsqu'il s'agit que les États prennent des mesures ou fassent des efforts spéciaux, qu'ils créent des structures appropriées ou en apportent des moyens financiers, le ton affirmatif devient conditionnel : « Les États devraient prendre les mesures appropriées » pour créer les conditions pour que les personnes appartenant aux minorités apprennent et pratiquent leur langue maternelle (Article 4.3) ; et « Les États devraient, le cas échéant, prendre » des mesures dans le domaine de l'éducation dans le but d'assurer la transmission des connaissances par rapport à l'histoire et à la culture des minorités. (Article 4.4).

En rapport à ceci, il est important de rappeler le caractère temporaire des mesures spéciales auxquelles nous faisons allusion précédemment. Par exemple, l'Article 2.2 de l'ICERD confie aux États la charge d'assurer la protection des groupes ethniques ou des individus appartenant à ceux-ci, de sorte qu'ils puissent complètement jouir de leurs droits et de leurs libertés fondamentales, mais seulement durant la période où de telles mesures sont nécessaires, c'est-à-dire, jusqu'à ce que toutes les formes de discrimination soient éliminées. C'est

ainsi, que nous reconnaissons un groupe donné, considéré comme tel, mais seulement dans le but de le laisser hors jeu, pour ainsi dire, grâce à la législation.

En réalité, les États ont souvent des doutes lorsqu'ils doivent accorder des droits particuliers à des groupes ne faisant pas parti de l'État. Nous pourrions nous demandé en quoi consistent précisément ces mesures de droit international, puisqu'elles n'ont jamais été élaborées correctement. Par exemple, les différents types de mesures particulières fixées dans la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités ne se conçoivent pas tous de la même façon : des mesures sont mentionnées dans les domaines de la politique, de la langue, de la culture, de l'économie et de la religion, mais ces domaines n'ont pas le même poids. De plus, les compromis qui sont exigés de la part des États peuvent varier. Ainsi, la « culture » fut un terme relativement exempt de polémique pendant le processus de rédaction, tandis que l'économie et la politique engendrèrent un débat considérable puisqu'il y avait beaucoup plus en jeu à propos des ressources et de la distribution du pouvoir.

Il est peut-être préférable de laisser les minorités prendre leurs propres initiatives pour la défense de leurs propres intérêts. Toutefois, à moins que les droits soient accordés aux minorités comme telles, les clauses spécifiques de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités pourront à peine obliger les États à adopter des mesures spécifiques. À moins que les minorités aient un droit de veto ou d'autres droits de participation effective, les États se sentiront toujours inclinés à mesurer les « intérêts légitimes » des minorités contre leurs propres intérêts, et pourront choisir de sacrifier les intérêts de la minorité - ou des autochtones en faveur des intérêts de la majorité.

En général, Il existe une tendance à nier des droits particuliers aux minorités, qui se base sur un argument selon lequel de tels droits iraient à l'encontre de la nature individuelle des droits de l'homme. Mais la manière dont les instruments légaux internationaux comme ceux qui ont été brièvement mentionnés dans ce chapitre conçoivent les minorités, reflète principalement des considérations techniques et politiques. Les rédacteurs de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités se sont simplement maintenus dans les limites d'un accord minimal, possible entre les États membres des Nations Unies. Néanmoins, il existe un sentiment croissant qu'une utilisation efficace des droits de

l'homme présuppose qu'un groupe particulier se trouve dans une position qui l'habilite à profiter de ces droits. Rien n'empêche une telle généralisation du concept des droits de l'homme dont les limites et les connotations spécifiques relatives à la culture ont déjà largement été débattues.

La situation des peuples autochtones donne un sens différent à cette généralisation du concept de droits de l'homme parce qu'elle implique ce que nous appelons le droit de groupe. En effet, la multitude d'intérêts mentionnés en rapport aux minorités régit aussi la situation des peuples autochtones, particulièrement en ce qui concerne leurs terres, leurs territoires et leurs ressources. Il réside ici une différence cruciale entre peuples autochtones et minorités. Aucun droit à la terre et aux ressources naturelles n'est établi dans la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités. Mais ces droits sont des éléments importants autant dans la Convention 169 de l'OIT (Article 13-19) que dans la Déclaration de Peuples autochtones (PA. dans les Articles 26 et 29). En reprenant la définition qui a été donnée auparavant, « la condition d'autochtone » est d'ailleurs indissolublement liée à la relation historique que les peuples ont avec les anciennes colonies européennes avec les terres qu'ils continuent à réclamer ou à occuper.

Maintes fois, les représentants des peuples autochtones ont signalé que les normes conventionnelles des droits de l'homme n'ont pas réussi à résoudre les problèmes de leurs peuples. La situation des peuples autochtones est plutôt directement liée à la tension qui existe entre les droits dérivés du principe de non discrimination et les droits particuliers revendiqués collectivement étant donné l'existence d'une identité commune, d'une histoire commune, et même de la recherche d'une justice réparatrice. Ainsi, la reconnaissance de la condition autochtone fait également appel à une nouvelle tournure du débat classique sur la possible réconciliation de l'idée de l'individu comme étant le dernier détenteur des droits en opposition à l'idée que les identités collectives mise à part celles des États peuvent être considérées comme les tenantes des droits. Ceci a des conséquences en ce qui concerne la personnalité juridique (international) que pourraient réclamer les minorités ou les peuples autochtones.

Quand les instruments légaux internationaux stipuleront des mesures particulières en ce qui concerne les minorités et les peuples autochtones, ils les conçoivent comme s'ils étaient

des obligations de l'État, puisque les organismes collectifs insérés généralement ne tirent pas parti des lois internationales en vigueur qui leur permettraient d'imposer la mise en œuvre de telles obligations. Le point intéressant ici, est que la situation en ce qui concerne les peuples autochtones et les minorités n'est pas cette dernière. En réalité, ceux-là ont été fréquemment reconnus ou tout du moins traités comme des organismes internationaux à un certain moment donné de l'histoire, par exemple sur la base des centaines de traités que les puissances européennes ont ratifiés entre eux, entre le XVI et XIX siècles. Par contre, dans le cas des minorités, une question sérieuse du besoin de chercher un certain type de personnalité légale et, pour se faire, quel serait le critère à suivre. Les différentes voies possibles n'ont toujours pas été intégrées au droit international positif (par exemple les plébiscites). Ce n'est pas un hasard. L'objectif principal du droit international est de sauvegarder la stabilité des États et des relations interétatiques. Puisque les États ont tendance à percevoir les minorités comme une menace potentielle à leur territoire et à leur intégrité politique, exercer un contrôle sur les minorités qui habitent à l'intérieur de leurs frontières les préoccupe plus que les questions qui abordent les droits qui permettraient à ces minorités d'assurer leur survie en les considérant des groupes différents. Toutefois, comme la situation en Europe de l'Est l'a démontré, c'est la répression est non les stimulations des aspirations des minorités qui peut représenter le facteur principal de plus déstabilisation.

Les peuples autochtones affirment souvent que les clauses qui s'occupent des droits « des personnes appartenant à des minorités » ne sont pas applicables dans le cas échéant. Lorsque nous observerons amplement la diversité des situations dans lesquelles les peuples autochtones peuvent se trouver, nous nous apercevons qu'il existe un problème à deux niveaux. Certains peuples autochtones peuvent éprouver *de facto* une situation de minorité, surtout lorsqu'ils ont été dispersés géographiquement ou dépossédés de leur base territoriale. D'autres occupent encore de vastes territoires sur lesquels ils subsistent sans aucune interférence significative avec la société dominante. Toutefois, de tels cas sont de plus en plus atypiques sous l'impact de la globalisation et la compétition croissante pour les ressources naturelles. L'élaboration des normes applicables aux peuples autochtones, pour ainsi dire, a étendu le domaine d'application en ce qui concerne les droits particuliers en opposition aux droits du principe de non

discrimination. Ici, deux instruments internationaux sont significatifs, à savoir la Convention n. 169 de l'OIT citée précédemment, et la Déclaration des Peuples Autochtones de 2007 qui inclue des droits d'une envergure beaucoup plus ample. Tous les deux reconnaissent le bien-fondé des droits de l'homme individuels. L'Article 1 de la Déclaration établit que les peuples autochtones ont le droit de jouir complètement de tous les droits de l'homme et des libertés fondamentales reconnus dans la Charte des Nations Unies, la Déclaration universelle de droits de l'homme et la loi internationale des droits de l'homme. La Convention n. 169 de l'OIT (Article 3) comprend la clause correspondante.

En ce qui concerne les droits spécifiques des peuples autochtones contenus dans les deux textes, ceux-ci diffèrent significativement de ceux stipulés dans la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités. La Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités a pour but « d'assurer un espace pour le pluralisme et la solidarité », des mots d'A. Eide, l'ancien président du Groupe de Travail sur les Minorités. Les normes relatives aux peuples autochtones ont pour but de permettre un certain degré d'autonomie. Dans l'ensemble, tandis que la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités souligne la participation efficace et plus ample de la société, quelques clauses en rapport avec les droits des peuples autochtones soulignent la capacité de ceux-ci à prendre leurs propres décisions. Les droits des minorités sont formulés comme les droits individuels, avec l'obligation de préserver et de développer leur identité individuelle et collective, tout en intégrant à la société conventionnelle d'une manière ou d'une autre ; donc, en ce qui concerne les personnes appartenant aux minorités nous pouvons parler d'identités multiples. Ceci signifie qu'il s'agit du domaine des droits de l'homme individuels bien qu'ils acquièrent peut-être leur signification complète s'ils s'exercent collectivement. Donc, en partant de raisonnement, les droits collectifs peuvent être définis comme des droits individuels exercés en commun avec d'autres - des exemples significatifs seraient les droits linguistiques et religieux.

Par contre, les droits des peuples autochtones tendent à consolider et fortifier le développement autonome des Communautés autochtones, en présupposant que les personnes autochtones préfèrent maintenir leur mode de vie et ont peu

tendance à prendre part à la société conventionnelle. Un facteur important qui apparaît ici, c'est le débat sur les droits des autochtones qui a obligé à divers États à aborder leur passé colonial et leur acquisition, souvent incertaine, de souveraineté sur leur territoire national et leurs ressources. C'est pourquoi les États ont tendance à se montrer réticents au moment d'accorder aux peuples autochtones ce qui est généralement connu comme droits de groupe. De tels droits impliquent un plus grand domaine que les droits habituellement accordés aux minorités ; ils ne sont pas exercés par des personnes appartenant à un groupe donné en Commun avec d'autres membres de ce groupe, mais plutôt par un organisme collectif comme tel ; et comme je l'ai déjà mentionné, ils peuvent entraîner un certain type de loi internationale effective, le droit collectif a une plus grande portée que le droit à l'auto-détermination. En ce sens, la Déclaration des Peuples Autochtones ajoute une nouvelle dimension à un vieux débat et établit une juxtaposition légèrement complexe -et en partie spectaculaire- des droits de l'homme individuels et des droits collectifs, et des droits de groupe.

Voici quelques exemples : les droits de l'homme individuels du principe de non discrimination dans la déclaration traitent des secteurs comme l'emploi (Article 17) et l'éducation (voir plus bas), ainsi que le droit d'améliorer leurs conditions économiques sans discrimination (Article 21). Les droits collectifs de la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités incluent la protection contre le déplacement forcé (Article 10) ou le droit de maintenir et de développer leurs propres institutions tout participant pleinement part à la vie de l'État (Article 5). Finalement, les droits particuliers revendiqués par les peuples autochtones comme tels, incluent le droit aux terres qui ont traditionnellement été leur propriété et ont été confisquées, occupées ou endommagées et, dans le cas échéant, le droit de recevoir une compensation juste et appropriée (Article 28) ; le droit à la protection environnementale (Article 29) ainsi que la propriété intellectuelle et culturelle (Article 31) ; et le droit collectif à la liberté et à la sécurité (Article 7). En outre, plusieurs droits stipulés dans la déclaration de peuples autochtones sont réaffirmés par des mesures particulières qui doivent être prises par les États, comme par exemple les formes de combattre l'assimilation forcée et la destruction des cultures autochtones (Article 8), la conservation et la protection des lieux sacrés (Article 12), ou les mesures pour

éviter le stockage et l'élimination de matériaux dangereux sur des territoires autochtones (Article 29).

C'est l'Article 3, plus particulièrement de la Déclaration des peuples autochtones qui établit un droit de groupe, puisqu'il proclame le droit des peuples autochtones à l'autodétermination, c'est-à-dire, de déterminer librement leur statut politique et leur mode de développement économique, social et culturel. Cependant, ce droit est qualifié, dans l'Article 4 qui stipule que l'autodétermination autochtone implique un autogouvernement au niveau local et régional. Cependant, cette clause peut être comprise comme une interprétation parmi tant d'autres possibles, puisqu'il existe une polémique persistante sur la question des organismes collectifs, s'ils sont bénéficiaires du droit à l'autodétermination. Il existe un consensus général sur l'idée qu'il est applicable aux populations des territoires sans autogouvernement et aux populations qui habitent sur des territoires occupés. Il est également applicable à la population en tant qu'unité dans les États souverains. Toutefois, l'avis juridique international est divisé par rapport à l'applicabilité du principe d'autodétermination aux peuples autochtones, bien que les mots de la Déclaration des Peuples Autochtones soient identiques à ceux de l'Article 1 des deux Pactes.

Revenons au thème de l'éducation, il est important de souligner que l'Article 14 de la Déclaration des droits des peuples autochtones offre un exemple significatif des trois types de droits que nous étudions ici. Il mentionne les trois : le droit des individus autochtones et particulièrement des enfants à accéder à tous les niveaux du système éducatif de l'État sans aucune discrimination (Article 14.2) ; le droit de profiter des mesures de l'État pour assurer que les individus autochtones et surtout les enfants aient accès à l'éducation dans leur propre culture et langue (Article 14.3) (cette clause est comparable à ce qui est établi dans la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités) ; et le droit des peuples autochtones d'établir et de contrôler leurs propres systèmes éducatifs de manière adaptée à leurs méthodes culturelles de transmission et d'acquisition de l'enseignement (Article 14.1) (la mise en œuvre de cette clause ne peut pas être dissociée de la reconnaissance d'un certain type de droit de groupe).

Comme il a été précédemment mentionné, un des défis concernant la protection et la promotion des droits des peuples autochtones et des minorités réside dans la relation

contradictoire entre les revendications identitaires et les revendications du principe de non discrimination, cette dernière étant enracinée dans les droits de l'homme individuels tandis que la première se réfère, d'une manière ou d'une autre, aux droits collectifs ou droits de groupe, suivant la situation. Un autre défi ultérieur consiste à déterminer la portée et la substance des droits de groupe, c'est-à-dire, des droits que des groupes non étatiques réclament probablement, en opposition aux droits (de l'homme) collectifs compris en tant que droits exercés par des individus en commun avec d'autres membres de leur groupe.

Alors que le principe de non discrimination des personnes appartenant à des minorités est fermement ancré et supervisé par la loi internationale positive, ce n'est pas le cas des mesures spéciales qui doivent être prises pour le bénéfice des minorités ou des peuples autochtones en tant qu'organismes collectifs. En outre, autant la Déclaration des droits des personnes appartenant à des Minorités et la Déclaration des peuples autochtones, mise à part une convention qui doit être ratifiée, aucune obligation légale n'a été créée, ni aucun mécanisme de supervision ; et aucun des instruments internationaux existants accorde explicitement des droits subjectifs aux minorités ou aux peuples autochtones ou une forme de personnalité juridique.

Comment s'ajustent la culture et l'éducation dans la différence conceptuelle qui existe entre les droits des agents collectifs et droits des intérêts collectifs ? Si les agents collectifs ont de la valeur, est-il possible et comment peuvent-ils être exercer les droits spécifiques d'une minorité ethnique, linguistique ou religieuse, d'un peuple autochtone ou d'un groupe culturel. Toutefois, les normes internationales en vigueur et les activités soulignent plutôt les bénéfices dérivés des intérêts collectifs, comme l'éducation interculturelle. Pour comprendre les implications de cette différence, il est utile de jeter à nouveau un rapide coup d'œil à la « culture » pour extraire quelques commentaires concluants.

### **5. À propos de la Culture, Encore une Fois II**

Antérieurement j'ai mentionné que le concept anthropologique de culture implique une série d'hypothèses méthodologiques et théoriques qui contribuent « à problématiser » la notion de culture. En général, ceci signifie éviter de concevoir la culture comme une évidence. Plus spécifiquement, dans le contexte de ce chapitre, cela signifie que nous ne pouvons pas procéder

comme si la culture était « là dehors » ou était visible à l'œil nue, c'est-à-dire par : un rite ou une façon d'habiller ne sont pas la culture, ils indiquent simplement des phénomènes dont l'observation et l'analyse nous permettent de nous faire une idée sur une culture donnée. Nous ne pouvons pas non plus procéder comme si la culture était un épiphénomène, tel qu'elle ressort de la perspective individualiste de la culture à laquelle nous faisons allusion précédemment. Mais dans les débats internationaux, une vision ou l'autre - ou les deux sont généralement envisagées, en se basant l'approximation bien souvent problématique du sens commun que nous signalions auparavant. En abordant les droits des minorités et des peuples autochtones, le défi est de réussir à naviguer entre l'extrémité du relativisme culturel basé sur une conception essentialiste et non critique de la culture, et l'extrémité de l'individualisme excessif qui implique le rejet de la culture comme facteur significatif de vie sociale et individuelle.

Il y a seulement un consensus minimal entre les anthropologues quant à la portée, à la substance et l'importance du concept culture, ainsi que sur le poids analytique de la culture en comparaison avec, disons, les processus économiques, les institutions politiques, ou les intérêts de classe. Mais, pour la plupart, le concept anthropologique de culture est intégral : la culture est conçue comme un système, un tout organisé, et ceci est ainsi autant au niveau descriptif qu'analytique.

D'un point de vue descriptif, « une culture » peut être définie comme une unité de population autonome qui a des caractéristiques culturelles distinctives ou des traditions partagées, ainsi qu'un ensemble donné de valeurs, de normes, d'idées, et de pratiques sociales qui s'y associent. De plus, lorsque nous étudions « une culture », nous supposons que cette culture n'est pas un attribut naturel mais plutôt quelque chose construit par des acteurs sociaux, qui évolue au fil du temps. L'approche de la nature systémique des cultures individuelles (unités de population) et le besoin de les comprendre d'un point de vue sous-jacent sont le début du relativisme culturel - qui ne doit pas être confondu avec l'« absolutisme culturel » une forme de relativisme culturel extrême, auquel nous faisons allusion précédemment. Au contraire, le principe général du relativisme culturel place, avant tout, au même niveau toutes les cultures humaines au sens descriptif et par conséquent rejette l'idée

qu'une culture -en particulier si elle est dominante dans un État- devrait être évaluée « meilleure » ou plus méritoire pour être plus protégée qu'une d'autre.

Analytiquement, la Culture -avec un C majuscule- se conceptualise à partir de l'observation des pratiques sociales, et représente ainsi la principale contribution de l'anthropologie. Ceci comprend la théorisation de la diversité des sociétés humaines, et la réflexion sur les relations entre l'individu, la société et l'environnement naturel. Considérée un concept opérationnel, la Culture n'est pas aléatoire mais se structure autour d'un ensemble donné de valeurs et de normes qui régit les manières collectives et individuelles de pensée et d'action ; qui se transmet de génération en génération et par conséquent se perpétue au fil du temps. Mais surtout, le concept de culture n'a pas un sens indépendant d'organisme collectif, c'est ce que les gens partagent et qui va au-delà de l'individu. Finalement, parce que ses éléments constitutifs (valeurs, normes sociales, institutions, mythologie, moyen de survie...) ne peuvent pas être abordés de manière isolée, la culture doit être traitée d'un point de vue intégral : c'est uniquement à partir d'une vaste perspective que nous pourrions comprendre comment « fonctionne » la culture, puisque les relations entre les éléments constitutifs de la culture ne sont pas toujours évidents.

Le concept descriptif contrairement au concept analytique de la culture reflète l'opposition entre une vision typiquement universaliste de l'illustration (par exemple Voltaire, Hume) et une perspective plus différencialiste comme celle du philosophe et historien allemand Johann Gottfried Bonn Herder. La première a tendance à minimiser la diversité culturelle en situant l'unité de l'espèce humaine comme porteuse de culture ; ici, la culture est ce qui caractérise les êtres humains en tant que tels et ce qui les unit. La deuxième perspective propose des différences intrinsèques entre les groupes porteurs de cultures différentes et par conséquent elle renvoie au premier plan la diversité culturelle ; ici la culture est ce qui différencie les peuples ou les communautés. Cette distinction entre la culture considérée un principe unificateur humain et la culture vue comme un principe différenciateur de groupes indique le besoin de réconcilier deux idées apparemment contradictoires de la culture : elle implique l'unité de l'espèce humaine et de l'égalité de tous les êtres humains, tandis qu'elle essaye de comprendre et de souligner la pluralité - géographique et historique des sociétés humaines.

C'est seulement en s'opposant ces deux principes fondamentaux, qu'il devient possible d'éviter les risques de l'universalisme extrême et du relativisme extrême. L'universalisme extrême est ethnocentrique ; ce qui signifie, tout juger en vertu de ses propres valeurs et de ses propres habitudes culturelles. Le relativisme extrême, vu que nous avons en connexion avec l'« absolutisme culturel », empêche tout type de compréhension et d'analyse interculturelle.

Cependant, nous continuons à nous demander comment rendre possible les revendications identitaires faites au nom du respect de la diversité culturelle tout en étant validées par des normes juridiques internationales, sans pour autant succomber à l'« absolutisme culturel », puisque aucun acte d'identification ne peut se faire sans impliquer un acte de différenciation ou d'exclusion. De la même manière, une approche de la culture à un niveau folkloriste, la considérant simplement comme un contexte d'élection individuelle ne réussit pas à expliquer le fait que la différence culturelle peut être attribuée en se basant sur l'apparence, par exemple, et dans de telles circonstances les individus ont de faibles possibilités d'échapper aux stéréotypes et de la stigmatisation. Ceci n'offre pas non plus les moyens suffisants pour résister aux effets négatifs de la globalisation qui menacent la survie culturelle des peuples autochtones, tout particulièrement en ce qui concerne leurs façons spécifiques de transmettre et d'acquérir des connaissances basées sur la vie dans un environnement naturel donné. Il n'est pas surprenant que les avis sur l'éducation et le droit des hommes à l'éducation exprimés par les représentants autochtones renvoient au premier plan les questions de la terre et des ressources. Ainsi, ils soulignent le besoin d'un rapprochement intégral et collectif vers la conservation de la diversité culturelle.

## Note de l'Éditeur

Biblioteca Divulgare

*Le labyrinthe ethnique présenté dans ce chapitre, est indescriptible en ce qui concerne les minorités ethniques sur la carte du monde actuel. C'est le résultat d'une colonisation sans perspective d'harmonisation ethnique, ou des migrations massives du IXX et XX siècles, il n'existe pas d'autres alternatives pour les ajuster que celle d'une intégration lente et pénible. Nous ne pourrions jamais savoir si ce métissage aura eu au niveau biologique un résultat positif ou négatif pour l'évolution.*

*En ce qui concerne les peuples autochtones, il existe la possibilité de les encadrer dans de grandes fédérations. Non pas, comme là-bas en Amérique, où vingt millions d'autochtones dispersés, et en partie isolés, ne sont ni dépendants ni libres. Ils sont simplement conditionnés par les descendants des colonisateurs, et par les créoles créés durant le processus colonisateur. Mais s'il est possible d'appliquer un système fédéral en Afrique, en l'adaptant au caractère des autochtones, un regroupement possible pour un système fédéral, selon les affinités anthropologiques et territoriales.*

*Outre des minorités ethniques et les populations autochtones dont la fédéralisation est impossible et complique la globalisation anthropologique, il existe le facteur national - des collectifs naturels. C'est le labyrinthe le plus facile à ouvrir. La persévérance des États héritiers des empires dans le but de maintenir leur domination sur ces collectifs, est ce qui complique la solution au problème ethnique de nationalités, qui avec le religieux provoqué par l'Islam, produisent la violence qui empêche l'humanité de se globaliser harmonieusement.*

### **SUGGESTION (2)**

*Les systèmes de coexistence fédérale établis dans le monde sont une démonstration de leur bonté quant à la création de paix et de progrès dans les Communautés fédérées. Qu'ils soient de dimension réduite comme la Suisse, ou d'une grande dimension comme les USA. Les synopsis suivantes définissent la situation d'incohérence ethnique actuelle dans les continents occidentaux d'Amérique et d'Europe, et permettent en même temps d'établir les affinités de l'espèce, en ouvrant les*

*labyrinthes responsables des restes de la barbarie sur la Terre. La généralisation culturelle mondiale est le seul système qui puisse l'éliminer à ce niveau là. Cela requiert :*

- *La première suggestion. (Page 186)*
- *Le labyrinthe ethnique créé tout au long de l'histoire, suite aux courants migrants, aux exodes spontanés ou provoqués, aux déportations et à d'autres facteurs de moindre importance, dans leur ensemble ils ont affecté le monde entier en formant des labyrinthes, impossibles à aborder séparément. La crise a mis en marche plus qu'un processus de destruction, un processus de normalisation du progrès, une situation idéale pour le rationaliser en même temps. Les efforts pour surmonter la crise doivent être programmés pour établir des niveaux économiques et culturels, simultanément à l'intérieur des fédérations comme par exemple la proposition concernant l'Europe, avec des programmes de cohésion internes dans chaque fédération, et externes à un niveau global.*
- *Considérer prioritaire un processus d'identification ethnique qui permet d'établir des États en accord avec le caractère propre de chaque peuple, en indiquant le langage comme le premier des facteurs identitaires pour déterminer des droits et des devoirs pour chaque collectif humain naturel existant.*
- *Au moyen de consultations auprès de chaque population, créer 8-10 grandes fédérations parallèles à celles des USA et de l'Europe, dont l'ensemble formerait une confédération mondiale dirigée par l'ONU, composée des commissions des représentants de chacune des fédérations, et des attributions pour promouvoir des lois qui soient confirmées lors de consultations étatiques auprès de la population globale.*
- *Le droit des États à rester en marge de la législation globale approuvée lors de chaque consultation, créant ainsi des groupes d'États différenciés à l'intérieur de l'ONU.*

## PEUPLES AUTOCHTONES D'AMÉRIQUE LATINE

NOM	LANGUE	SITUATION	POPULAT.	OBSERVATIONS
TARAHUMARAS	TARAHUMANA	MEXIQUE	122.000	Peuple éteint ou en voie d'extinction, parlant leur langue d'origine:950.550 CORAS–KIKAPÚES–HUICHOLES–MAYOS–SERIS–PIMAS–YAQUIS–GUARIJÍOS–PÁPAGOS–TEPEHUANES–CHICHIMECAS–PAMES–MATLATZINCAS–AMUZGOS–HUAVES–TRIQUIS–CHATINOS–CHONTALES–POPOLUCAS LACANDONES–MOCHÓS ZOQUES–TOJOLABALES–POPOLOCAS–MEXICANEROS–ACATECO AGUACATECO–MAMES–CHALCHITECO–NASO–ZUTUHILES–WOUNAAN–CHOROTEGAS–ARAWAK–PIPIL–EMBERA–KUNA– ----- La reconversion des peuples du Centre et de l'Amérique Sud, en transit de la barbarie à la civilité, n'a impliqué aucune catastrophe humaine semblable à celle de l'Amérique du Nord. Et elle a peut-être même perpétuée, la domination et l'exploitation des personnes par des empereurs despotes, plus que ceux des empires de l'Ancien Orient et de l'Europe. La différence la plus remarquable avec l'Amérique du Nord, c'est que les colonisateurs nord européens l'ont fait en transférant leur famille avec une intention d'exode volontaire et définitif. Dans le cas du sud les latins, uniquement des guerriers et ecclésiastiques, avec des intentions de profits et de retour à la métropole. La population créole blanche en est le résultat. Pour le monde, et plus particulièrement l'Occident, c'est une peine que la civilisation ne se soit pas faite avec l'idée d'exode définitif sur tout le continent. Mais il est encore plus douloureux que les ecclésiastiques nord européens n'aient pas essayé comme les latins, d'instruire les indiens. Ils auraient peut-être eu plus de succès et le monde actuel serait tout autre.
MAZAHUAS	MAZAHUA	MEXIQUE	300.000	
AZTEQUES-MEX	NÁHUATI	MEXIQUE	2.500.000	
OTOMÍES	OTOMÍ	MEXIQUE	650.000	
TOTONACAS	TOTONACA	MEXIQUE	400.000	
HUASTEQUES	HUASTEQUE	MEXIQUE	200.000	
MIXTEQUES	MIXTEQUE	MEXIQUE	700.000	
CHINANTEQUES	CHINANTECO	MEXIQUE	200.000	
PUREPECHAS	PURÉPECHA	MEXIQUE	203.000	
ZAPOTEQUES	ZAPOTECO	MEXIQUE	777.500	
MAZATEQUE	MAZATECO	MEXIQUE	306.000	
MIXES	MIXE	MEXIQUE	169.000	
TLAPANEQUES	TLAPANEQUE	MEXIQUE	140.500	
CHOLÉS	CHOL	MEXIQUE	221.000	
MAIA	MAIA	MEXIQUE	1.500.000	
TZELTALES	TZELTAL	MEXIQUE	384.000	
TZOTZILES	TZOTZIL	MEXIQUE	407.000	
ACHÍ	ACHÍ	GUATEMALA	217.500	
QUINCHÉ	QUINCHE	GUATEMALA	1.280.000	
LENCA	LENCA	HOND-EL SALV.	137.000	
NGÓBE	NGÓBERE	PANAMÁ	200.000	
AYMARA	AYMARA	PÉROU-BOLIVIE	600.000	
JIBAROS	JIBARÁN	ÉQUAT.-PÉROU	5.000	
QUECHUA	QUECHUA	DIVERS	5.000.000	
OTAVALOS	“	ÉQUATEUR	34.000	
CHIPAYA	URU-CHIPAYA	BOLIVIE	1.000	
YANOMAMI	YANOMAN	BRÉSIL-VENEZ.	9.000	
GUARANIES	TUPI-GUARANI	BRES-PARA-AR	12.000	
BORORO	BORORO	BRÉSIL	850	
AMAHUACAS	PANOAN	PÉROU-BRÉSIL	750	
MUNDUCURU	MUNDURUKU	BRÉSIL	2.000	
WAIWAI	CARIBE	BRÉSIL-GUAYA.	1.000	
YECUANA	“	BRÉSIL-VENEZ.	5.000	
17 POBLES	Diverses	P.N.XINGU	6.000	
XAVÁNTE	MACRO-GE	BRÉSIL	8.000	
HUAONARI	Inconnu	ÉQUATEUR	700	
TICUNA	“	PÉRO-BR-COLO	21.000	
ALACALUFE	“	CHILI	100	
ASHÁNINKA	ARAWAK	PÉROU-BRÉSIL	25.000	
GUAJIRO	“	COLOM-VENEZ	305.000	
GUAHIBO	“	COLOM-VENEZ	20.000	
MAPUCHE	ARAUCANE	CHILI-ARGENT.	1.050.000	
SURUI	TUPI-MON-SUR.	BRÉSIL	800	
SHIPIBO	CHAMA	PÉROU	3.000	
YAGUA	PEBA-YAGUAN	PÉRO-BRA-COL.	3.500	
LENGUAS	MASCOIAN	PARAGUAY	10.000	
PILAGÁS	GUAICURÁN	ARGENT-PARAG	5.000	
TOBAS	“	ARG-BOL-PARA	17.000	
MOCOVÍ	“	ARGENTINE	3.500	
DIAGUITA	KAKÁN	CHILI-ARGENT.	7.000	
YAGAN	YAGAN	ARGENT.-CHILI	70	
WICHI	MATACOAN	ARGENT-BOLIV	75.000	
TEHUELCHES	CHON	ARGENTINE	350	
CAYAPA	CHIBCHA	ÉQUATEUR	2.500	
KOGI	“	COLOMBIE	5.000	
IKA	“	COLOMBIE	5.000	

## PEUPLES AUTOCHTONES D'AMÉRIQUE DU NORD

NOM	LANGUE	SITUATION	POPULATION	OBSERVATIONS
NASKAPI	ALGONQUIN	CANADA	1.000	Cette relation de peuples amérindiens du nord de l'Amérique n'est pas exhaustive, mais ce sont ceux qui peuvent réellement être considérés des peuples. Non pas le propre concept du terme amérindiens, le nom de peuple est pour eux le substantiel de groupes humains en général, même pour des tribus de dimension réduite. La langue est pour eux le guide de l'identité en elle-même. Plus exhaustivement, nous annotons les plus significatifs. Certains d'entre eux ont cessé d'être des peuples en raison d'une lente extinction. D'autres survivent en nombre d'habitants insignifiant et dispersés dans la géographie de cette région planétaire. Dans l'ensemble ils sont : ABENAKIS – ALEUTIENS – ARAPACHO – PAWNE – KAROK – MOHAVE – POMO – WASHOE – KIOWA – CHOCTAW – SEMINOLA – CHICASAW – TSIMSHIAN – MIWOK – NEZ PERCÉ – ZYAKIMASPOKANE – FLATHEAD – KUTENAI – THOMPSON – SALISH – WALLA WALLA – CAYUSE – BANNOCK – KWAKWITLAN – NOOTKA – MAKAH – HAVILINGMIUT – YELLOWKNIFE – SAUK – CALUSA – NATCHEZ – TOLOWA – MODOC – TIMUCUA – WINEWAGO – DELAWARE – SECOTANO – NARRAGANSETT – YUMA – ILLINOIS CHINOOK dont 75.000 parlent actuellement dans leur langues
CREE	"	CANADA USA	53.000	
MONTAGNAIS	"	RSVA.-CANADA	10.000	
YUOK	"	RSVA.HUPA- USA	4.500	
ALGONKIN	"	CANADA	5.000	
MOHICANS	"	RSVA.WISCON.-USA	1.400	
OJIBWA	"	RSVA. USA CANADA	75.000	
KICKAPOOS	"	RSVA. USA	1.500	
POTAWATOMI	"	RSVA.OKLA-KANS.	7.500	
MICMAC	"	USA -CANADA	13.000	
OTTAWA	"	RSVA.OKLA- USA	7.500	
SHAWNEE	"	RSVA.OKLAHO- USA	2.000	
WAMPANOAG	"	USA	1.200	
POWHATANS	"	USA	3.000	
MENOMINEE	"	USA	3.500	
MIAMI	"	RSVA.OKLAHO- USA	2.000	
PIES NEGROS	"	USA -CANADA	15.000	
CHEYENNES	"	RSVA.MONTOKLAH.	5.000	
ATSINA	"	RSVA.F.BELK.-USA	1.000	
KUTCHIN	ATHAPASCANS	ALASKA-CANA- USA	1.500	
TLICHOS	"	CANADA	3.000	
TANANA	"	ALASKA-CANADA	500	
INUIT	ESKIMO-ALÉOU.	ALASKA-CANADA	33.000	
YUPIK	"	ALASKA	20.000	
CHEROKEE	IROQUIËN	USA	78.500	
HURON	"	RSVA.USA -CANADA	8.000	
IROQUOIS	"	USA-CANADA	29.500	
HUPA	NA-DENÉ	RSVA.HOOPA- USA	1.000	
TLINGIT	"	USA -CANADA	9.500	
HAÏDA	"	USA CANADA	2.000	
APACHES	"	RSV.ARIZONA- USA	18.000	
NAVAJO	"	RSVA. USA	220.000	
CATAWBA	SIOUX	USA	4.500	
YUCHI	"	USA	1.500	
SIOUX	"	USA	103.500	
ASSINIBOIN	"	RSV.MONT-ALBER.	3.500	
HIDATSA	"	RSVA.DAKOTA- USA	1.200	
CROW	"	RSV.MONTAN- USA	7.000	
PONCAS	"	RSVA.OKLAHO USA	2.500	
OSAGE	"	RSVA.OKLAHO- USA	2.500	
OMAHA	"	USA	3.000	
SHOSHONE	UTO-AZTÈQUE	USA	7.000	
PAIUTE	"	USA	4.000	
UTE	"	USA	5.000	
COMANCHE	"	USA	6.000	
HOPI	"	USA	6.500	
PIMA	"	RSVA.USA-MÉXIQUE	20.000	
SÉMINOLE	MUSCOGI	USA	6.000	

**Peuples autochtones en Amérique 20.000.000**

ÉTATS UNIS D'EUROPE - E.U.E. (9)

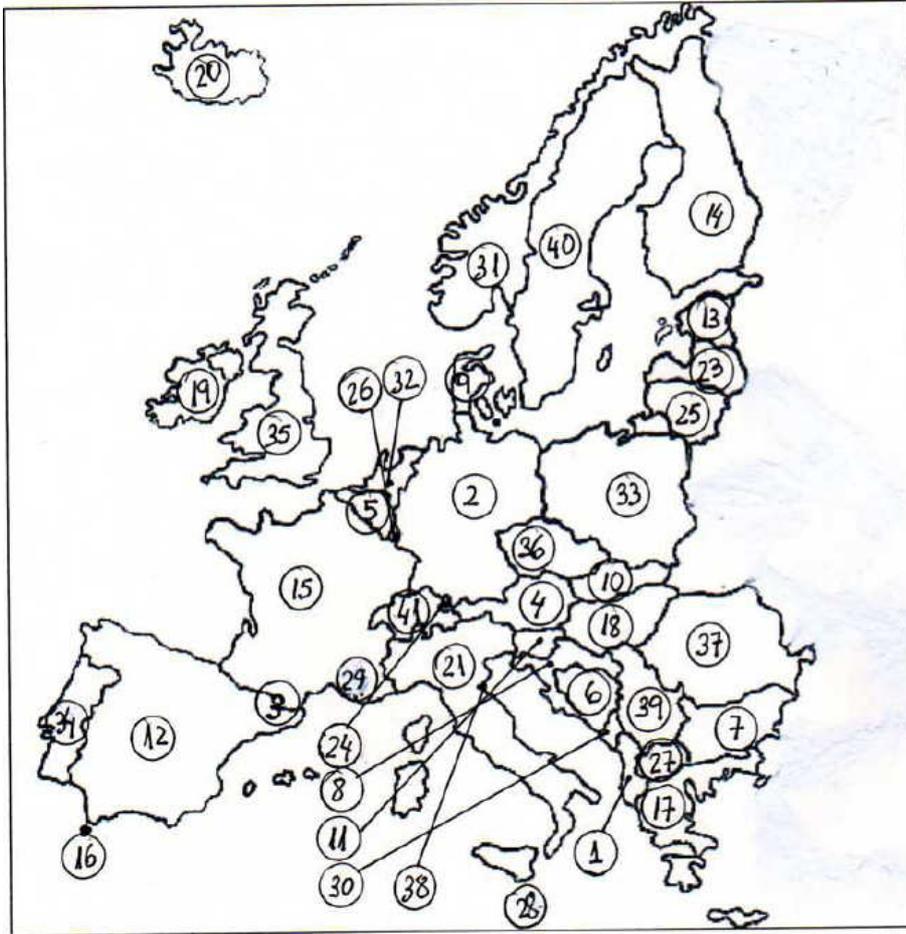
	ÉTATS NATION	HABITANTS PAR milliers	ÉTATS	PRINCIPALES MINORITÉS ETHNIQUES A INTÉGRER
1	Albanie	3.600	1	Grecques - Macédoniens - Monténégrins
2	Allemagne (1)	82.000	16	Turcos - Ex yougoslaves - Italiens - Grecques - Polonais
3	Andorre	83	1	Portugais - Espagnols - Catalans - Français
4	Autriche	8.300	1	Ex yougoslaves - Turques - Gitans - Hongrois - Juifs
5	Belgique (2)	10.700	2	Français - Italiens - Turques - Allemands- Néerlandais
6	Bosnie-Herzeg.	4.000	1	Serbes - Croates
7	Bulgarie	7.600	1	Turques - Gitans
8	Croatie	4.500	1	Albanais - Bosniaques - Hongrois - Italiens - Serbes
9	Danemark	5.500	1	Turcos - Ex yougoslaves
10	Slovaquie	5.400	1	Roumains - Hongrois - Chèques - Ruthénois - Roumains
11	Slovénie	2.000	1	Serbes - Croates - Bosniaques
12	Espagne (3)	45.800	4	Gitans - Marocains - Roumains - Latino-Américains
13	Estonie	1.300	1	Russes - Ukrainiens - Biélorusses - Finlandais
14	Finlande	5.300	1	Suédois - Russes - Sami
15	France (4)	64.300	8	Portugais - Gitans - Roumains - Italiens - Turques - Magrébins
16	Gibraltar	29	1	Britanniques - Marocains
17	Grèce	11.200	1	Albanais - Valaques - Macédoniens - Gitans - Turques
18	Hongrie	10.000	1	Gitans - Allemands - Slovaques - Croates
19	Irlande	4.500	1	Britanniques
20	Islande	318	1	Polonais - Danois - Philippins

21	Italie (5)	60.000	10	Gitans - Slovaques - Roumains - Grecques - Croates
22	Kosovo	1.800	1	Serbes - Gitans - Bosniaques - Turques - Égyptiens - Croates
23	Lettonie	2.300	1	Russes - Biélorusses - Ukrainiens - Polonais - Lituaniens
24	Liechtenstein	35	1	Suisses - Walsers - Autrichiens - Allemands
25	Lituanie	3.300	1	Polonais - Russes - Biélorusses - Ukrainiens
26	Luxemburg	500	1	Portugais - Français - Italiens - Belges - Allemands
27	Macédoine	2.500	1	Albanais - Turques - Roumains
28	Malta	400	1	anglais - Italiens
29	Monaco	32	1	Italiens - Français
30	Monténégro	700	1	Serbes - Bosniaques - Albanais - Croates
31	Norvège	4.700	1	Sami - Roumains - Bosniaques - Turques
32	Pays Bas	16.400	1	Frisons - Indonésiens - Turques - Marocains - Chinois - Juifs - Gitans
33	Pologne (6)	38.100	2	Allemands - Biélorusses - Ukrainiens
34	Portugal	10.600	1	Azorions - Madériennes - Ukrainiens - Gitans - Brésiliens
35	Royaume Uni (7)	61.700	3	Indiens - Pakistanais - Afro-caraiïbes - Africains d'Afrique noire - Bengalais - Chinois
36	Repúb. Chèque	10.500	1	Allemands - Moraves - Slovaques - Polonais
37	Roumanie	21.500	1	Hongrois - Gitans - Ukrainiens - Allemands
38	San Marino	33	1	Italiens
39	Serbie	9.200	1	Hongrois - Bosniaques - Gitans - Ex yougoslaves - Croates - Albanais-Slovaques
40	Suède	9.200	1	Finlandais - Gitans - Juifs - Sami - Turques
41	Suisse	7.700	1	Ex yougoslaves - Turques - Portugais - Espagnols - Gitans - Juifs
	<b>TOTALES (8)</b>		<b>79</b>	

Nommées (1 ) à (9 ) page suivante

- (1) Bade-Wurtemberg - Basse-Saxe - Bavière - Berlin - Brandebourg Brème - Hambourg - Hesse - Mecklembourg -Pomeranie-Occidentale - Rhénanie -Palatinat - Saxe - Saxe-Anhalt - Sarre - Schleswig-Holstein-Thuringe.
- (2) Flandres - Vallonnais
- (3) Espagne- Catalogne - Communauté Autonome du Pays Basque - Galice.
- (4) Francia. Il existe vingt-deux départements et seize langues reconnues. La combinaison langue et territorialité peut déterminer le nombre d'États.
- (5) Italie. Il existe vingt régions et dix langues vivantes. Comme pour la France, la combinaison idiomatique et territoriale détermine le nombre d'États.
- (6) Pologne - Cachoubie.
- (7) Angleterre - pays de Galles - Écosse.
- (8) Distribution à titre d'exemple. De multiple distribution sont possible en combinant des facteurs culturels (particulièrement la langue), la géographie, l'économie et les volontés exprimées sous forme de référendums.
- (9) Huit à Dix regroupements comme l'Europe couvriraient la Confédération Mondiale, centralisée dans une ONU très réduite composée de, huit à dix commissions ministérielles, au gouvernement d'une composition identique. Cette hyper-gouvernance n'aurait aucun pouvoir législatif. Ses propositions seraient validées par des référendums au niveau des États. En plus de ce niveau d'État et de Confédération (ONU) il existerait celui des regroupements de l'État qui pourrait convoquer à son niveau des référendums concernant les questions spécifiques aux regroupements.  
 À tous les niveaux, un droit à dessaisir les propositions. Elles seraient ratifiées pour ceux qui accepteraient les propositions confédérales, constituant ainsi des groupes législatifs de libre entrée et sortie.

## Base territoriale pour la Confédération Européenne-CE



*Faute de s'unifier avec le Canada et d'étendre les compétences des États, la confédération des États-Unis est en grande partie terminée, il existe un premier noyau humain et territorial uni, qui attend uniquement une formalisation pour s'intégrer dans une confédération globale.*

*Un processus unificateur entamé en Europe, l'Union Européenne, grâce à l'expérience des États fédérés et confédérés déjà existants, il est relativement possible et même facile de terminer ce processus de confédération.*

*L'association des deux confédérations, donnerait lieu à un noyau qui comprendrait 24.253.261 des Km<sup>2</sup> de territoire, d'une densité de population de 77.7 hab. X Km<sup>2</sup> et d'un PIB X habitant de 22.370 \$ (2004). Son résultat pratique*

*(économique et culturel) et sa volonté de croître provoquerait une tendance à créer d'autres noyaux semblables par exemple dans l'ex-URSS - en Chine - en Inde - en Amérique latine - en Océanie, y compris au Japon, un minimum de dix.*

*En Europe, le processus décentralisateur est en phase initiale. Jusqu'à présent la rationalisation territoriale et politique extraordinairement compliquée, est dû à l'affaiblissement des État-nation en raison du processus de globalisation. Mais aussi à la suite des guerres internes et externes perdues par les empires qui l'avaient constituée. Le dernier, l'URSS.*

*Les facteurs politiques agissants dans ce processus sont complexes, et cette complexité est mise en évidence par la difficulté d'harmoniser différentes ethnies établies par un mélange d'inconnus, Européens non africaines, mais autochtones, avec des immigrés non enregistrés datant de la préhistoire et d'époques plus ou moins bien étudiées. Ils possèdent tous des caractéristiques naturelles différentes. Indigènes européens inconnus, élevés dans des climats entre glaciaires et chauds avec des immigrants centre asiatiques. Ces derniers à leur tour élevés dans des climats plus disparates que ceux de l'Europe, en raison de la continentalité du territoire. Tous, au cours d'une immense période de temps passé dans le processus entamé simultanément à la création de l'espèce et l'ère historique, qui peut se calculer en milliards d'années. Y compris avec des changements territoriaux comme ceux qui provoquent la disparition de mers internes. Ce qui est très possible qu'il se soit passé avec le désert de Gobi.*

*La survie des empires et État-nation se comprend en considérant ses facettes, –sentimentale– patriotique et politique de grandeur ou simple magnificence- des États-nation. Beaucoup de peuples ont ainsi disparus. Durant le troisième millénaire qui sera plus rationnel, des peuples continuent à être dominés, ils conservent une plus ou moins grande partie du sentiment patriotique propre. Et de plus un sentiment politique lorsqu'ils ont créé une culture différente, une économie forte, ou ces deux qualités. La Confédération Européenne - et d'autres par la suite, doivent lentement s'établir, sans traumatisme et avec le temps nécessaire pour assimiler les immigrés. Tout du moins avec une assimilation, possible, grâce au facteur économique, mais essentiellement à ce qui a pu se vérifier concernant les pays de dimension territoriale et démographique réduite, qui sont susceptibles de gouverner en fonction des intérêts de la population en général*

*et non pas uniquement des noyaux de domination des États-nation. Le facteur sentimental sera également opérationnel avec les indépendances créées.*



## Surpopulation et sa diversité

Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler  
(Barcelona)

### Les dangers de la surpopulation

La croissance continue et accélérée de la population sur Terre est un des grands problèmes actuels, jusqu'à un point où la survie en elle-même de l'espèce humaine est remise en question. Depuis plus de deux cents ans, des voix d'alarme se sont répétées, concernant la disparité des taux de croissance de la population et des aliments nécessaires à leur subsistance. Actuellement, les conséquences du développement économique par rapport à la disponibilité des ressources naturelles nous amènent à douter de la capacité de la Terre à accueillir tous les hommes qui peuvent potentiellement exister. Dans les pays développés, la disponibilité en ressources, les avancées en médecine et de l'hygiène, ainsi qu'une série de changements au niveau familial et du comportement sexuel, ont permis de réduire la natalité autant que la mortalité, ayant pour conséquence plus que la stabilisation de la population, la diminution. Toutefois, dans la plus grande partie du monde, la surpopulation reste un des plus grands défis contemporains.

### 1. La population croît géométriquement

L'œuvre de l'économiste Thomas Malthus (1766-1834) n'a pas toujours eu une très bonne renommée. Quelques unes de ces prévisions concernant les conséquences désastreuses de la croissance continue de la population ne se sont pas accomplies dans les périodes et selon la mesure qu'il avait calculée. Toutefois, après deux cents ans après la publication de son *Essai sur le principe de la Population, et comment il affecte le Progrès Futur de la Société* (1798), certaines idées de Malthus sont d'actualité.

Le grand économiste du XX siècle, John M. Keynes, qui est à nouveau relu dans le contexte actuel de crise économique mondiale, a souligné l'importance de certaines idées de Thomas Malthus. Il a mentionné, en particulier, ses analyses sur l'économie et l'investissement et ses implications favorables dans la production de richesse au moyen de la « demande agrégée », qui engage les dépenses publics, pour faire face au

chômage des grandes masses de population. Pour Keynes, « l'oubli presque total de la philosophie base principe ligne de pensée de Malthus et la dominance totale de celle de Ricardo pendant cent ans a été une catastrophe pour le progrès de la science économique... Si Malthus et non Ricardo avait été le pilier sur lequel se serait appuyé la science économique du XIX siècle, que le monde serait plus sage et riche aujourd'hui ! », il s'est exclamé.

Malthus fut d'abord anti-utopiste, c'est-à-dire, un réaliste qui avertissait des dangers de l'espoir d'un progrès continu et indéfini d'espèce humaine sans une intervention publique adéquate. Son analyse est faite à partir de deux postulats sur la nature humaine :

- Premièrement, l'aliment est nécessaire à l'existence des humains ;
- Deuxièmement, la passion entre les sexes est nécessaire et se maintiendra pratiquement comme elle l'a toujours été.

Ces deux lois, selon Malthus, ont régi depuis les temps les plus éloignés de la connaissance humaine et figurent comme des lois fixes de la nature, ce pourquoi toute prévision concernant le genre humain et toute proposition d'organisation économique, sociale ou politique doit sérieusement en tenir compte. La première loi indique que la croissance de la population a des limites ; la deuxième, qu'une intervention externe pour réduire une telle croissance produite par les élans et les passions humaines peut être nécessaire.

Malthus a soutenu, à partir de ses postulats, que « la capacité de croissance de la population est infiniment plus grande que la capacité de la Terre pour produire des aliments pour l'homme ». Avec des mots qui ont été rendus célèbres, il a résumé ainsi sa prévision :

« La population, si elle ne trouve pas d'obstacles, augmente en progression géométrique. Les aliments augmentent seulement en progression arithmétique. Il suffit de posséder les plus élémentaires notions de nombres - il a ajouté- pour pouvoir apprécier l'immense différence relative à la première de ces deux forces. Pour que la loi de notre nature, selon laquelle l'aliment est indispensable à la vie s'accomplisse, les effets de ces deux forces tellement inégales doivent être maintenus au même niveau ».

L'analyse de Malthus et ses implications ont une importance maximale pour essayer de sortir de l'un des labyrinthes les plus grands du monde actuel. Pour assurer le futur de l'humanité, il faudrait obtenir deux choses, pour le citer comme l'auteur : D'abord, mettre des « obstacles » à l'augmentation de la population, en particulier au moyen de mariages tardifs, la « restriction morale » et de la contraception (à laquelle l'ecclésiastique Malthus a qualifié de « vice »). Deuxièmement, l'augmentation de la production d'aliments dans de plus grandes proportions que dans le passé. Dans le cas où ces objectifs ne seraient pas suffisamment atteints, l'humanité souffrirait de « la maladie et le décès prématuré, la misère et le vice », selon les termes de l'économiste anglais.

Malthus a observé que la faim et la misère étaient très communes dans le passé de l'histoire humaine. En extrapolant les numéros de son époque, la fin du XVIII siècle, de l'augmentation de la population et de la production d'aliments, il prédit que ces catastrophes s'étendraient à nouveau vers le milieu du XIX siècle. Là, il s'était trompé parce qu'à ce moment-là de grands changements économiques et sociaux sans précédents commençaient précisément à se produire. La nommée « révolution industrielle » entamée en Angleterre et les changements semblables qui ont précisément eu lieu dans l'agriculture aux débuts et à la moitié du XIX siècle ont produit une grande augmentation des ressources disponibles. En même temps, le colonialisme des plus grands pays européens impliqua l'extraction d'aliments et de matériaux de base de l'Afrique, de l'Asie et d'Amérique du Sud, ainsi la catastrophe prédite par Malthus a été évitée en Europe et en Amérique du Nord, mais a s'est étendu dans les pays colonisés. Par la suite, durant le XX siècle, la dénommée « révolution verte » des engrais, des pesticides et de l'irrigation apportée par les hydrocarbures durant les années 1940-1960 a aussi provoqué une transformation de l'agriculture qui a produit de grandes augmentations de la production d'aliments. Pourtant, dans de grandes parties du monde « la maladie et le décès prématuré, la misère et le vice » que Malthus a prédit en général continue à étendre.

## 2. La croissance de la population

Les grandes augmentations de la population du monde se sont produites à l'époque contemporaine. Depuis les origines de la civilisation vers 10.000 AC jusqu'à 1.000 AC, la population du monde fut relativement stable, d'environ 5 millions d'hommes. En l'an 0 il y avait déjà quelque 200 ou 300 millions d'habitants sur Terre. Mais durant les siècles suivants, la croissance fut souvent lente et interrompue par des épidémies et des famines.

Le plus grand changement de rythme dans la croissance de la population de la Terre a commencé vers 1800 - l'époque de Malthus- à partir d'un chiffre initial d'environ un milliard de personnes. Durant les deux cent années suivantes les taux de natalité ont été maintenu très hauts, d'environ 5 enfants par femme. Mais la misère, les maladies et la mortalité infantile ne se sont pas étendues, dans les mesures prévisibles, en une grande partie grâce à l'augmentation de la production d'aliments, l'amélioration générale des conditions de vie et les avances au niveau de l'hygiène et de la médecine. Pétant donné que ces changements ont aussi réduit les taux de mortalité, l'espérance de vie a augmenté, de 46 ans vers 1950 à 65 ans au début du XXI siècle, et avec lui la population totale. Concrètement, dans les pays développés, espérance de vie est actuellement de 75 ans, il est estimé qu'elle atteindra 82 ans vers le milieu du siècle, et par conséquent la proportion de personnes en âge actif, entre les 16 et 65 ans, a tendance à diminuer, tandis que celle des hommes âgés augmente. Dans les pays pauvres, il est calculé que l'actuel espoir de vie de 50 ans peut arriver aux 66 ans à la même date.

Globalement, la population a augmenté en grandes proportions. Au milieu du XX siècle il avait déjà environ 2.5 milliards de personnes sur la planète, c'est-à-dire, la population s'était multiplié par deux et demi durant 150 ans, tandis qu'au début du XXI siècle la population mondiale s'est à nouveau multipliée par deux et demi, en cinquante ans seulement, et il y a actuellement environ 6.7 milliards d'habitants. En accord avec les prévisions de Malthus, la population augmente, donc de manière « géométrique » (c'est-à-dire, exponentielle).

Les projections vers le futur dépendent des changements de comportement et de technologie qui peuvent être anticipés. Si le taux de natalité actuelle, qui est d'une moyenne mondiale de 2.6 enfants par femme (c'est-à-dire, la moitié du taux du milieu du siècle XX) continuerait ainsi, la population du monde pourrait atteindre les 11 milliards d'habitants en 2050.

Toutefois, le taux de natalité peut continuer à diminuer durant les prochaines années et arriver à 2.1 enfants par femme, dans ce cas la population mondiale arriverait à environ 9 milliards d'habitants, en raison du prolongement de la vie.

Ces prévisions impliquent de grandes différences dans différentes parties du monde, puisque dans les pays développés l'augmentation globale de la population a freiné grâce à la réduction de la natalité. Actuellement le taux moyen de natalité dans les pays développés est seulement de 1.6 en dessous du taux de reproduction. Mais dans le nommé «Tiers Monde» la surpopulation continue à créer de la misère, des maladies et mortalité infantile élevée. Ainsi, nous pouvons espérer qu'en Europe, en Amérique du Nord et au Japon, ainsi qu'en Russie et dans les anciennes républiques soviétiques, la population reste stable, plus ou moins au alentour de 1.2 milliards de personnes, avec quelques augmentations possibles dues principalement à l'immigration des personnes venant des pays les plus pauvres. Une exception parmi les pays riches, les États-Unis, dont la population pourrait passer des 300 millions actuels à 440 millions vers le milieu du siècle XXI.

Par contre, dans les pays pauvres d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine, les actuels 5.3 milliards d'habitants pourraient atteindre 7.8 milliards vers 2050. En effet, la plus grande partie de l'augmentation prévisible de la population devrait avoir lieu dans seulement neuf grands pays : L'Inde, qui arriverait à 1.7 milliards personnes, de la Chine, avec une stabilisation relative autour de 1.4 milliards, le Pakistan et le Bangladesh en Asie ; Le Nigéria, le Congo, l'Ouganda et l'Éthiopie en Afrique, et les États-Unis d'Amérique. Plus de 85 pour cent de la population mondiale vivrait dans le nommé « Tiers Monde ». Dans ce cadre de croissance continu et « géométrique » de la population dans la plus grande partie du monde, certaines prévisions de Malthus sur la pénurie d'aliments pourraient être à nouveau d'actualité.

### **3. La limitation des ressources**

Durant les derniers deux cent ans, la production d'aliments a augmenté à un grand rythme et a permis une augmentation énorme de la population et relativement peu de catastrophes pandémies et famines. Toutefois, d'autres changements ont remis en question la capacité de la Terre à accueillir tous les hommes. Concrètement, l'humanité se confronte de nos jours aux risques futurs suivants :

- L'épuisement des ressources naturelles, des sources énergétiques et alimentaires. Les alternatives devraient inclure des changements dans l'utilisation des sources d'énergie et dans les critères concernant le mouvement des personnes et des marchandises. De même, les cultures piscicoles, agricoles et l'industrie de la viande devraient être promues avec des moyens transgéniques.
- La pénurie d'eau douce en raison d'extractions d'eaux en quantités supérieures à celles que les cycles de récupération des aquifères le permettent. La pollution des aquifères, dû aux traitements chimiques des terrains et la salinisation par des filtrations maritimes. La pollution des eaux superficielles, maritimes et continentales en raison de la production de résidus.
- La déforestation et la désertification en raison de l'expansion de l'urbanisation et de la concentration de la population dans des grandes villes. L'épuisement des terres fertiles, difficiles à récupérer après les avoir forcées en utilisant des nitrates. La concentration de population dans les deltas et les régions qui avaient été fertiles complique leur régénération. Puisque le transfert forcé de grandes masses humaines est impensable de nos jours, le problème pourrait seulement être abordé avec une intensification de ressources matérielles.
- La destruction l'ozone et le chauffage de la Terre en raison des émanations de dioxyde de carbone, et de celles de chlorofluorocarbures. Ces émanations proviennent de l'utilisation d'hydrocarbures dans les moyens de transport et en quantités supérieures à celles acceptées par les réserves océaniques. La seule invention possible est d'arrêter d'interférer avec la troposphère et d'espérer que les pluies rattrapent la cadence perdue.
- Le réchauffement global et le changement climatique implique la liquéfaction de masses de glace des deux pôles et l'interférence conséquente sur les courants marins ; un nivellement des températures, et des changements de distribution des pluies et des climats extrêmes. La montée du niveau des océans a pour conséquence la menace de la vie végétale et animale, et

particulièrement celle des hommes, surtout dans les grands deltas.

- L'extinction de certaines espèces animales, dû à la réduction des zones forestières et aux techniques de culture extensive dans le Tiers Monde.
- Les épidémies et les pandémies mondiales et les maladies dérivées de la malnutrition et du manque de moyens sanitaires.
- La faim, la malnutrition et les alimentations pauvres qui engendrent une mauvaise santé et des maladies, bien que les pays riches mais aussi les pays démocratiques pauvres aient évité les traditionnelles famines.
- La pauvreté due au manque d'éducation et au manque d'hygiène. Des niveaux élevés de délinquance et de violence, des conflits en raison des faibles ressources disponibles dues à la surpopulation.

La transcendance de ces problèmes n'est pas mesurable. Les connaissances géophysiques actuelles sont insuffisantes pour prédire toutes les conséquences et les lapses de temps nécessaires pour que ces catastrophes aient lieu. Il n'est pas impossible que la troposphère puisse arriver à assumer les déséquilibres naturels provoqués par les hommes, comme il est déjà arrivé avec des changements d'une ampleur beaucoup plus grande durant la période carbonifère. Bien que les réserves de certaines des sources d'énergie des plus utilisées actuellement, comme le charbon et le pétrole, ainsi que d'autres matières premières, soient finies. La pétrochimie produira, tôt ou tard, de nouveaux produits qui remplaceront certains ceux qui sont utilisés actuellement. Mais c'est précisément pour cette raison qu'il est injustifiable de continuer à utiliser des combustibles avec les ampleurs actuelles. Au XXI siècle, les hommes devront résoudre les problèmes énergétiques en utilisant des énergies renouvelables et non-polluantes.

À tous ces risques il faut rajouter les différences entre les taux de natalité des pays riches et des pays pauvres, ainsi que la pauvreté et les inégalités économiques et culturelles en grande partie provoquées par la surpopulation. Pour leur faire face, des changements dans les comportements sexuels et familiaux sont nécessaires, ainsi que des accords et des plans d'action publique de niveau mondial, visant à établir des taux de natalité à un niveau adéquat par rapport à la capacité d'accueil de la Terre.

#### 4. Les changements au niveau de la famille

La réduction des taux de natalité qui a eu lieu dans les pays développés a été provoquée, d'abord, par des changements des activités des femmes et leur nouveau rôle au sein de la famille. Le développement économique et l'extension de l'éducation ont énormément amplifié les opportunités de travail pour les femmes en dehors de la maison, en comparaison avec les sociétés traditionnelles où la femme consacrait la plupart de son temps et de sa vie aux soins de la maison et des enfants. Dans la mesure où les femmes obtiennent une éducation et une formation qui leur d'exercer une profession ou un travail attrayant hors de la maison, l'augmentation des coûts d'opportunité du travail domestique, ce qui implique rester à la maison, une faible qualification technique, un travail très intensif en temps et peu rémunéré matériellement. Ces changements ont tendance à altérer la relation entre le mari et femme, érodant la hiérarchie patriarcale traditionnelle au sein de la famille, et réduisant le nombre d'enfants.

Durant la plus grande partie de l'histoire humaine, l'institution de la famille a assuré la reproduction de l'espèce et a pourvu à la protection et à la sécurité grâce l'affection mutuelle et l'appui matériel entre ses membres. Le modèle traditionnel de famille comporte une forte division du travail. Le mari est à la tête de famille, il est chargé de fournir les recettes pour les besoins de base, comme le logement, les aliments et les vêtements. La femme doit accepter des relations sexuelles régulières orientées à la reproduction, élever les enfants et s'occuper de la maison. Les enfants masculins fournissent des recettes additionnelles avec leur travail (dans les sociétés rurales ceci incluait des tâches domestiques comme apporter l'eau et le bois, faire parvenir des messages, veiller sur ses petits frères, balayer et faire la vaisselle et un certain travaux agricoles). Le noyau familial se chargeait aussi des grands-parents et des autres membres de la famille sans protection. Ce modèle de famille nombreuse et patriarcale a été très stable dans la plupart des sociétés tout au long des siècles, légèrement déstabilisé par l'apparition occasionnelle de libertines et de libertins excentriques.

L'incorporation massive des femmes dans le monde du travail extra-domestique a entraîné des changements très remarquables dans les relations entre les hommes et les femmes. Elle a aussi modifié les bénéfices et les coûts relatifs aux différentes activités de la famille et par conséquent les

décisions de ses membres. Dans la mesure où les salaires réels augmentent, il est moins rentable pour l'ensemble de la famille que l'un de ses membres se spécialise complètement dans le travail domestique et les soins des enfants. En même temps, la diffusion de l'éducation et les récompenses que peuvent atteindre les personnes instruites augmentent le désir de donner aux enfants une éducation formelle, généralement coûteuse et qui, par conséquent, limite généralement le nombre d'enfants. Ainsi, certaines des fonctions traditionnelles économiques et sociales des familles ont été transférées à d'autres institutions, comme les garderies et les écoles, les entreprises privées, les résidences pour personnes âgées, les cliniques, les centres culturels et les agences publiques.

En conséquence à tout cela, la valeur relative à avoir des enfants, change complètement. Dans les sociétés rurales et traditionnelles avec une forte division du travail entre le mari et la femme, la fertilité était et est encore considérée une source potentielle de bénéfices pour la famille. Dans ce contexte les enfants, surtout les fils, travaillent depuis un âge précoce, d'abord à la maison et ensuite en ajoutant leurs gains aux finances familiales. Le coût d'avoir des enfants est très faible, dès qu'il dépasse à peine celui de leur contribution au frais de la maison et peut être un investissement dans le futur économique de la famille. Par contre, dans les sociétés développées, avoir des enfants est plutôt considéré une source de satisfaction émotive, c'est-à-dire, une consommation coûteuse, qui peut seulement être satisfaite avec un nombre réduit de ces derniers. La réduction effective des taux de natalité motivée par les changements familiaux mentionnés dans les pays développés a été possible, malgré le maintien de la passion entre les sexes, une loi de la nature, grâce aux innovations des techniques contraceptives. Les façons les plus anciennes de contrôler la fertilité qui furent transcrites sont des instructions contraceptives remontant à l'ancienne Égypte. Il y a toujours eu, en effet, des mécanismes de ce type. Mais la diffusion, l'utilisation et l'efficacité des méthodes de prévention de la grossesse ont énormément augmenté ces dernières décennies. Les techniques actuellement disponibles incluent le préservatif et le diaphragme, ainsi que ceux spermicides et la pilule hormonale popularisée à partir des années 60.

Les changements juridiques relatifs à l'avortement ont été beaucoup plus contestés. Une nouveauté très critiquée a

été la légalisation de l'avortement dans des circonstances telles que le danger pour la santé non seulement physique mais aussi mentale de la femme enceinte ou par rapport à ses conditions socio-économiques, c'est-à-dire, des clauses flexibles ouvertes à l'interprétation. La première loi de ce type a été approuvée en Californie en 1967 et il existe aujourd'hui des lois semblables dans la plupart des pays. Bien que l'on impose généralement des limites temporaires à l'avortement clinique, qui se situent environ les trois mois de grossesse, dans beaucoup de pays, l'avortement est largement libéralisé.

L'observation empirique confirme les tendances ébauchées. Effectivement, dans les pays développés où l'éducation est plus élevée, les mariages tendent à avoir lieu à un âge plus tardif. Jusqu'à 1950, plus de 90 pour cent des hommes et des femmes se mariaient à un certain moment de leur vie, tandis qu'au début du XXI siècle, en Suède, par exemple, seulement 60 pour cent des personnes se marié parfois et 70 pour cent en Allemagne et les pourcentages diminuent aussi dans la plupart des pays.

D'autre part, les divorces augmentent. Une innovation clef a été l'introduction du divorce « sans faute », qui a été légalisée pour la première fois en Californie en 1968. Dans les pays occidentaux, vers le milieu du XX siècle seulement 6 pour cent des premiers mariages terminaient en divorce, tandis qu'actuellement plus de 40 pour cent des mariages se termine par un divorce et les proportions ruptures et séparations augmentent. En conséquence à tout cela, le nombre d'enfants par femme diminue, comme nous l'avons précédemment résumé.

### **5. La transition démographique**

Le modèle de transition démographique représente le processus de changement dans chaque pays en partant des taux de natalité et de mortalité élevés, en passant par une réduction du taux de mortalité (et, par conséquent, une grande croissance de la population), jusqu'à une réduction du taux de natalité qui stabilise la population lorsqu'elle se trouve à un niveau plus élevé qu'auparavant. Ces changements démographiques se basent sur les transformations économiques et familiales analysées précédemment.

Durant la première phase, correspondant aux sociétés agricoles et pauvres, aux familles traditionnelles amples, le taux de natalité et le taux de mortalité sont aussi élevés et assez équilibrés. Beaucoup d'enfants naissent, mais aussi une

grande partie de d'entre eux meurt à un âge précoce. L'espérance de vie est courte. Le résultat, la population s'est maintenue stable à un niveau réduit.

Durant la deuxième phase, correspondant à un pays en processus de développement, le taux de mortalité est rapidement réduit étant donné les améliorations relatives à l'offre d'aliments et l'hygiène, lesquelles réduisent la mortalité infantile, les maladies et augmentent l'espérance de vie. Ces changements requièrent de nouvelles techniques agricoles, des soins sanitaires et une expansion de l'éducation. Puisque le taux de natalité n'est pas réduit et n'augmente pas significativement, une grande augmentation de la population se produit. La population infantile et juvénile se développe. Des changements de ce type ont débuté, à un rythme lent, dans certains pays de l'Europe au XVIII<sup>e</sup> siècle. Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la diminution des taux de mortalité a été bien plus rapide.

Durant la troisième phase, le taux de natalité diminue en raison d'une réduction de l'agriculture de subsistance et de la valeur du travail infantile, d'une augmentation des salaires réels, de l'expansion de l'éducation des femmes et de l'accès aux méthodes contraceptives, comme nous avons commenté. Le résultat, la croissance de la population commence à être freinée. Dans certains pays il existe aussi une planification familiale introduite par le gouvernement et une restriction inévitable du nombre d'enfants.

Finalement, les faibles taux de natalité et de mortalité sont atteints. La plupart des pays du monde sont arrivés à cette phase. Le taux de natalité peut même chuter en dessous du taux de reproduction, comme cela s'est produit en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Italie, en Espagne et au Japon, et amène une diminution de la population. Au fur et à mesure que les personnes nées pendant la deuxième phase vieillissent, la population passive se transforme en une proportion chaque fois plus grande de la population totale. La population de certains pays qui ont atteint cette phase augmente seulement grâce à l'immigration. Le nombre total d'habitants est élevé, mais stable.

Ce modèle de transition démographique est une bonne représentation simplifiée des processus qui ont eu lieu en Europe, en Amérique du Nord et au Japon durant des périodes très prolongées. Dans d'autres parties du monde, la transition

démographique a été très rapide, comme en Chine et au Brésil, étant donné les changements économiques et sociaux, soudains, et la possibilité d'adopter des changements technologiques et de coutumes importés d'autres pays. Mais certains pays sous-développés, particulièrement de l'Afrique Subsaharienne, semblent stagner dans la deuxième phase, qui implique une augmentation continue de la population, étant donné l'absence de développement économique, ainsi que des maladies nouvelles provoquées par des virus d'immunodéficiência. La plupart des pays d'Afrique continuent à avoir des taux de natalité supérieurs à 5 enfants par femme. Le cas le plus extrême est celui du Nigéria, qui a suivi un chemin opposé à celui de la transition démographique ; avec un taux de natalité de 7.5 enfants par femme, ce qui a augmenté la proportion de jeunes parmi la population totale depuis les années 70.

#### **6. Politiques relatives à la population**

Une action collective peut altérer les conditions de croissance de la population de façon à intensifier ou à réduire les tendances auparavant indiquées ou encore à pouvoir changer le cours de l'évolution démographique dans un pays.

Dans les sociétés traditionnelles, une idéologie de natalité peut favoriser la naissance d'enfants et se concrétiser par des normes gouvernementales comme par exemple la restriction de l'accès aux méthodes contraceptives et à l'avortement, ainsi que l'apport de stimulants financiers et sociaux aux familles nombreuses. L'opposition aux changements familiaux qui ont produit une diminution de la natalité a été surtout causée par les églises et les groupes religieux qui, en général, ont défendu le rôle traditionnel de la femme dans la famille, alors qu'ils condamnaient les contraceptifs. Ainsi, actuellement parmi les pays riches, intensément religieux comme Israël et l'Arabie Saoudite les taux de natalité sont plus élevés. L'église catholique, en particulier, soutient que l'activité sexuelle moralement acceptable doit avoir pour but la procréation. La seule manière de contrôler la natalité qui soit permise est l'abstinence, ainsi que les méthodes appelées de la « période » dont l'efficacité est incertaine. Quelques groupes d'inspiration religieuse promeuvent l'élimination du divorce sans faute, une politique de réduction des impôts pour les familles avec des enfants, la promotion de l'abstention sexuelle et de l'adoption d'enfants.

Dans certains pays en processus de développement, les gouvernements ont mis exécution des politiques de vaste envergure pour réduire le taux de natalité et accélérer ainsi la transition démographique vers la troisième phase. En Inde, un programme de stérilisation forcée des hommes avec plus de deux enfants a été imposé dans les années 70. Toutefois, ce type de mesures a été ultérieurement aboli après de fortes critiques au sujet des abus avec une stérilisation de jeunes célibataires, opposants politiques et hommes ignorants.

En Chine, la politique « de planification des naissances », introduite depuis 1979, restreint le nombre d'enfants de chaque couple à un seul. Cette politique est exécutée au moyen de publicité, d'inspections et d'amendes. Dans les zones rurales, les familles peuvent solliciter avoir un deuxième enfant si le premier est une fille ou s'il souffre d'un handicap physique ou mental, mais seulement trois ou quatre années après le premier. Des impôts sont imposés pour obtenir autorisation d'avoir d'autres enfants et les parents de familles nombreuses peuvent voir restreint leur accès à certaines récompenses au niveau du travail.

La politique de contrôle de natalité a été établie en Chine avec pour objectif officiel allègement des problèmes économiques, sociaux et environnementaux dérivés de la surpopulation. Le taux de natalité, qui avait été de cinq enfants par femme jusqu'en 1970, a chuté à environ trois enfants par femme en 1980, ce qui impliquait déjà une forte diminution, puis à deux en 2008. Le gouvernement chinois estime que, suite à leur politique familiale, quelques trois cent ou quatre cent millions de personnes ne sont pas nés (bien que la population totale de la Chine dépasse le milliard trois cent). Il est effectivement considéré que ceci a réduit la gravité de certains problèmes dérivés de la surpopulation, y compris les épidémies, le débordement des villes et des services sociaux et les dommages possible à l'environnement. Globalement, la réduction du rythme de croissance de la population peut avoir aidé au développement économique actuel du pays, bien que la pauvreté persiste dans de vastes secteurs.

D'autre part, la politique chinoise d'un seul enfant fait aussi l'objet de critiques parce qu'elle a impliqué une augmentation des avortements inévitables et de l'infanticide féminin, ce qui semble être une cause de l'actuel déséquilibre du nombre d'hommes et de jeunes femmes dans ce pays. De fait, beaucoup de couples continuent à avoir plus d'un enfant.

Finalement, d'autres pays ont opté pour une politique d'éducation concernant la surpopulation, la planification familiale et les méthodes de contrôle de natalité, y compris la disponibilité et l'accès facile aux méthodes contraceptives. Il est estimé qu'environ la moitié des grossesses ne sont pas souhaitées, autant dans les pays développés que sous-développés. Mais beaucoup de femmes manquent d'accès à l'information, aux moyens et aux services adaptés pour planifier le nombre d'enfants et l'âge auquel les avoir. Beaucoup de femmes meurent aussi suite à des complications durant la grossesse ou l'avortement.

## **7. Les émigrations**

La population est très inégalement répartie entre les différentes parties du monde. En 1900, 30 pour cent de la population mondiale vivait en Europe et Amérique du Nord ; toutefois, actuellement ces deux continents comptent à peine avec 10 pour cent de la population totale.

Les pays développés ont ressenti «la transition démographique» précitée jusqu'à un frein ou une annulation de la croissance de la population. Mais dans la plupart des pays sous-développés il continue à y avoir des taux élevés de natalité et la surpopulation continue à créer de la misère et des maladies. Par conséquent, il y a des émigrations massives depuis les pays pauvres vers les pays riches.

Selon les données de 2005 au niveau mondial, il y a actuellement quelque 191 millions d'émigrants entre pays, c'est à dire 3 pour cent de la population mondiale. La plupart de d'entre eux, se concentrent dans les pays développés, où vivent actuellement quelque 115 millions de personnes d'autres zones du monde. Dans certains pays, les immigrants internationaux dépassent 10 pour cent de la population totale, comme au Canada et aux États-Unis, en Allemagne, en France et en Espagne, en Australie et en Arabie Saoudite. Les réunifications familiales constituent l'importante partie des mouvements migrants vers les pays développés, mais les immigrants illégaux augmentent aussi.

Par contre, les flux de migrants entre des pays sous-développés, qui étaient formés surtout par des réfugiés de catastrophes naturelles et de guerres civiles, se sont en stagnation. Les retours aux pays d'origine compensent les nouvelles émigrations des années récentes.

Jusqu'à à moitié du XX siècle, la métropole des Européens coloniales, en particulier la Grande-Bretagne et la

France, ont maintenu ouvertes leurs frontières aux sujets de leurs colonies et de leurs ex-colonies qui réclamaient des droits de citoyenneté. Aux États-Unis, les flux migratoires ont aussi été massifs, autant en raison de la demande de main d'œuvre bon marché par les entreprises que des demandes et des pressions des groupes ethniques déjà résidants, dont la cohésion a été un trait caractéristique de la formation et du développement du pays. Une grande partie de la population la Grande-Bretagne, la France et des États-Unis pouvait se sentir inconfortable avec un nombre élevé de voisins en provenance de l'Afrique, de l'Asie et l'Amérique latine avec des caractéristiques physiques, des langues, des religions et des coutumes différentes. Mais les coûts de ces immigrations massives étaient très diffus et le malaise difficile à être articulé politiquement, tandis que certains politiciens et dirigeants pouvaient obtenir de remarquables bénéfices d'appui politique à partir de petits groupes ethniques concentrés et d'actifs.

Les attitudes en ce qui concerne les immigrants du dénommé « Tiers Monde » ont commencé à changer quand les flux migrateurs ont commencé à ce faire en masse à partir des années soixante, suite à l'indépendance des colonies et à leurs échecs économiques et politiques ultérieurs, et plus encore à partir de la récession économique des années 70. Les entreprises des pays développés ont réduit leurs demandes de main d'œuvre. Les gouvernements ont introduit davantage de restrictions à l'immigration de travail, à la réunification familiale et à la citoyenneté, comme en Grande-Bretagne, des sanctions étaient imposées aux entreprises qui employaient des immigrants illégaux et des stimulants ont été introduits pour que les immigrants retournent dans leurs pays d'origine, comme en France. En Allemagne les frontières sont restées spécialement plus ouvertes aux Turcs pendant une certaine période. Aux États-Unis, une série de grâces ont légalisé une grande partie des immigrants illégaux pendant les années 80. Toutefois, dans tous ces pays des demandes de contrôle de l'immigration ont fini par être imposées.

Les partis de droites ont fait valoir qu'il était nécessaire de préserver l'identité nationale et la cohésion sociale. Les partis de gauches ont argumentés que la fermeture de frontières était nécessaire pour faciliter l'intégration des immigrants précédents. Quelques partis et candidats ont utilisé des arguments racistes ou ultranationalistes et ont promu un

rejet ouvert envers les immigrants des anciennes colonies, jusqu'au point d'obtenir que le sujet de l'immigration se transforme en un sujet politique et électoral de grande importance. Les bénéfices politiques qui pouvaient avoir dérivé dans le passé de l'appui de quelques groupes ethniques à certains candidats et partis ont été compensés par une plus grande concentration des plaintes des autochtones qui supportaient auparavant les coûts d'une manière plus diffuse. Depuis la fin du XX siècle et encore plus depuis la crise économique de débuts du XXI siècle, la plupart des pays développés ont adopté des mesures fortement restrictives au sujet de l'immigration. L'Union Européenne, en tant que tel, a aussi favorisé la fermeture de ses frontières et une politique commune d'immigration visant à prévoir les grands flux migrateurs. Il y a eu, certainement, quelques mouvements significatifs de retour d'immigrants dans leurs pays d'origine. Toutefois, la conséquence la plus grande de ces mesures a été une augmentation de l'immigration illégale.

L'expérience historique montre que la plupart des émigrants, même s'ils maintiennent un contact avec leurs « racines » et leurs coutumes pendant un certain temps, ont tendance à s'adapter à la culture, aux coutumes et aux modes de vie de la société d'adoption, plus particulièrement à partir de la seconde génération. Cette adaptation implique, en particulier, une forte réduction des taux de natalité des enfants des immigrants en comparaison avec leurs parents et des grands-parents, comme cela a pu être observé, par exemple, aux États-Unis avec le temps. Un flux modéré d'immigrants vers les pays développés pourrait, donc, impliquer une extension « de la transition démographique » précédemment indiquée vers des couches plus étendues de la population et, dans l'ensemble, une diminution de la surpopulation de la Terre.

Toutefois, l'immense portion la plus élevée de la surpopulation se situe dans les pays sous-développés, dépourvus d'occasions économiques et avec des structures familiales et sociales d'ancien régime, qui continue à engendrer des comportements sur-reproducteurs qui menacent la capacité de la Terre à subvenir aux besoins de tous les hommes.

D'une part, les mécanismes et les processus des crises de surpopulation ont été récemment identifiés, signalés depuis la fin du XVIII siècle, ils peuvent être résolus, comme par exemple dans les pays développés et nous l'avons compilé dans ce travail. Mais, d'autre part, le labyrinthe démographique de la

plus grande partie du monde est encore loin de trouver une sortie.

## **Langue, Éducation, Civilisation**

La diversité linguistique et ethnique de l'humanité est le résultat d'un très long processus d'évolution biologique et culturelle. La civilisation, reconnue comme un stade d'intercommunication et de coexistence pacifique des hommes, n'a pas été le résultat d'un projet préalable ou supérieur, mais a dérivé de l'auto-apprentissage des hommes et de la conséquente accumulation de connaissances. Dans le stade actuel de développement de la science et de la technologie, prévoir la destruction des êtres vivants et avancer vers une fédération mondiale de peuples libres qui termine l'évolution civilisatrice requiert un projet conscient des hommes, qui est, d'abord, un projet d'éducation.

### **8. Langue**

L'évolution de l'humanité vers un système de coexistence pacifique mondiale requiert, avant tout, une langue commune. Actuellement, on parle dans le monde quelques milliers de langues. Mais il y a seulement quelques langues franques ou de communication universelle qui sont adaptées aux demandes actuelles de communication. Une fédération universelle de peuples devrait combiner une pluralité de langues locales, lesquelles sont l'expression des cultures et des différents modes de vie, avec une langue universelle de communication, qui dans l'actuelle configuration du monde ne peut seulement être que l'Anglais.

### **9. L'évolution des langues**

À travers le temps, nous, les hommes, avons alterné entre la stabilisation des sédentarisation locales, lesquels ont produit les parlers locaux, puis les successives vagues de dispersion de la population, d'échanges et de communication à travers de grands territoires, créèrent ce qui est correspondants parlers communs. Énormément de parlers se sont formés et ils ont disparu à travers de successives vagues de sédentarisation et des émigrations humaines dans différentes parties du monde. Durant l'histoire primitive de notre espèce, un petit groupe d'êtres intelligents capables de créer un parler original a

commencé à se disperser sur de vastes territoires depuis un certain endroit d'Afrique (ou peut-être plusieurs groupes sont-ils apparus dans divers lieux dont seulement un a été à l'origine des langues actuelles). Grâce à l'expansion de l'agriculture vers de nouvelles terres et les conquêtes territoriales un certain nombre de vastes parlars communs se sont formés. Ce processus a créé des zones de communication plus vastes où les gens parlaient d'une manière compréhensible. Mais au fur et à mesure que le nombre d'êtres humains a augmenté sur Terre, ils ont eu tendance à se sédentariser et à se concentrer dans zones de plus en plus denses et réduites. Ainsi, les parlars communs de grande extension se sont divisés en beaucoup de langues et de dialectes. Cette désagrégation des grandes langues en une multiplicité de petites langues a sûrement été la base du mythe de Babel : avant, tous se comprenaient, mais au bout d'un certain temps, comme si cela était une malédiction, ils ont commencé à parler des langues différentes.

Concrètement, il y a quelques milliers d'années, les gens auxquels nous appelons actuellement « Indo-européens » ont développé leur domination et leur influence à partir d'un petit secteur situé dans un certain endroit au nord de la mer Noire vers toute l'Europe et une partie de l'Asie. Depuis le dénommé manière indo-européenne de parler, qui était très amplement diffusée, les langues les plus isolées mais vastes ont dérivé comme par exemple, la langue allemande, slave, latine, grecque, celte, perse, sanscrit et hindi. Les linguistes reconnaissent habituellement environ 20 groupes linguistiques qui se sont étendus dans des secteurs très vastes, dont dérivent la plupart des langues actuelles qui ont formées différentes branches séparées.

Tandis que quelques-unes de toutes ces langues ont eu tendance à se transformer en langues destinées à la communication à grande échelle, l'écriture a permis que les autres langues de milieu plus réduit soient aussi capables de survivre à un niveau local. Un nouveau modèle double s'est alors développé qui d'une certaine manière s'est perpétué jusqu'à aujourd'hui, malgré les tentatives de monolinguisme imposé par les États nationaux souverains. Ce modèle est beaucoup plus utilisé dans le monde actuel de plus en plus globalisé, beaucoup de gens utilisent une langue locale, qui peut survivre si c'est une langue écrite, et une grande langue franque est utilisée dans de grands secteurs du commerce, des échanges et de la communication, c'est également une langue écrite.

Le latin est le cas mieux étudié. Dans l'empire romain, la langue latine s'est étendue sur une zone où l'on parlait probablement plus de cent langues locales. À partir de l'année 500 les différentes manières de parler latin se sont aussi distinguées dans différentes parties du vieil empire. Une multitude de dialectes locaux ont fini par se transformer en langues écrites, parmi lesquelles le castillan, le catalan, le corse, le français, le moldave, ce qui est occitan, le piémontais, le portugais, le provençal, le romanche, le roumain, le sarde et le toscan-italien. Durant plusieurs siècles un système linguistique double s'est maintenu stable : le latin était la « langue franque » pour les contacts internationaux, la science et l'éducation supérieure, tandis qu'une série de langues locales prélatines ou dérivées du latin s'utilisaient dans la vie quotidienne et pour les communications et les échanges dans des petites zones. Comme pour l'évolution du latin, la langue germanique, ainsi que la slave et d'autres langues de vaste extension, ont fini par laisser place à de nombreuses langues.

Actuellement entre 4.000 et 5.000 langues sont identifiées dans le monde. Concrètement, la dernière édition d'Ethnologue, une source d'information parmi les plus utilisées concernant ces sujets, énumère et décrit 6.912 langues. Il est prédit qu'environ mille langues disparaîtront probablement d'ici deux générations et environ trois mille sont en danger, mais ce sont des langues non écrites. En effet, il y a seulement 300 langues qui ont un vocabulaire et des règles orthographiques normalisées capables de créer des dictionnaires en ligne.

#### **10. Les avantages des différents types de langues**

Pour comprendre l'évolution des langues, la disparition de certaines et plus ou moins importante diffusion d'autres, ainsi que les possibilités qu'une langue se transforme dans le futur en une langue de vaste utilisation, il faut tenir compte qu'une langue est à la fois un mode d'expression et un instrument de communication. D'une part, toutes les langues ont une capacité expressive semblable, ce qui permet de soutenir que tout peut être traduit dans toutes les langues. De même, la diversité des langues locales liées à différentes cultures et aux différents modes d'expression dans le monde, constitue un patrimoine accumulé de l'humanité qu'il convient de soutenir et de maintenir.

Toutefois, les différentes langues ont une valeur différente de communication, il y a des langues qui ont beaucoup plus d'opportunités que d'autres de survivre et de se transformer en langue franque ou en langue commune mondiale. Premièrement, il conviendrait de supposer que la valeur communicative d'une langue dépend du nombre de personnes qui la parle. Actuellement, plus de la moitié de la population mondiale parle une de ces onze langues, dans l'ordre par rapport au nombre de personnes parlant cette langue : chinois, anglais, espagnol, hindi, arabe, bengali, russe, portugais, japonais, allemand et français. Toutefois, il est peu probable que le chinois, par exemple, ait une plus grande capacité communicative que l'Anglais, ou que le portugais soit plus utile pour communiquer dans le monde que le français.

Parmi ces grandes langues qui sont beaucoup parlées, le nombre de personnes qui les parle n'est pas le facteur décisif. Les avantages d'une langue ou d'une autre dépendent, d'abord, de leur adaptation aux fonctions communicatives, pour le discours, les échanges techniques, scientifiques, commerciaux et juridiques. Cette adaptation peut être mesurée selon la disponibilité de différents outils : des dictionnaires généraux et spécialisés, des programmes informatiques d'écriture, des programmes de traduction automatique, des banques de données et des systèmes de reconnaissance, et d'adaptation du langage informatique au langage humain. Cette dernière condition est plus compliquée, comme par exemple avec le chinois écrit, qui n'a pas d'alphabet, et utilise des milliers de signes graphiques différents, et ne sont même pas corrélatifs au chinois parlé.

Deuxièmement, la diffusion des langues dépend aussi des coûts de l'apprentissage. Ainsi certains types de langue présentent beaucoup plus d'avantages que d'autres, elles sont adoptées par beaucoup de gens et se transforment en langues de vaste utilisation.

La classification et la typologie des langues ont donné lieu à diverses alternatives scientifiques. Durant le XIX siècle, une des plus fécondes fut celle du linguiste allemand August Schleicher qui a utilisé des théories évolutionnistes concernant l'étude des langues. Schleicher a essayé d'établir quelques règles, comme la régularité des mutations phonétiques et la fréquence à laquelle les formes irrégulières se transforment en formes régulières par analogie, pour expliquer l'évolution des langues et la prédominance de certaines ou d'autres. Plus que des classifications par « familles » ou par « groupes » de

langues selon leur origine ou leur proximité relative, la structure morphologique de la langue est celle qui peut nous donner les clés sur son utilité et de sa valeur communicative et, en dernier ressort, de sa diffusion dans le passé et de sa possible expansion future. La morphologie étudie la structure interne des mots, qui explique en grande partie la formation de nouveaux mots et, de cette façon, l'évolution d'une langue. En accord avec la première classification de Schleicher, il convient de distinguer deux grandes catégories de langues : analytiques et synthétiques.

En ce qui concerne les langues « analytiques » ou « isolantes », la plupart des mots ont un seul morphème (principalement égal à une syllabe). Les relations entre les mots dans une phrase sont exprimées par d'autres mots simples, sans additifs, sans composés, ni dérivés. Par exemple, le pluriel ne se forme pas en ajoutant un s, mais avec un autre mot (comme « beaucoup » ou « quelques ») ; le masculin ou le féminin ne sont pas obtenus en changeant la terminaison (avec « o » ou « a » par exemple), mais en ajoutant un autre mot, etc. Le chinois est la langue la plus analytique et la plus ample de cette catégorie. L'anglais a évolué tout au long des temps modernes et est devenu une langue assez analytique.

Par contre, dans le cas des langues synthétiques, les mots sont formés par la combinaison de morphèmes. Certaines de ces langues, appelées « agglutinantes », collent simplement des morphèmes les uns aux autres. Parmi celles-ci se trouvent des langues de différentes « familles », comme le Japonais, le Turc, le basque, le quechua et le souahéli. Par contre, dans les langues « flexionnelles » ou « fusionnelles » il y a des fusions de morphèmes qui donnent lieu à des formes variées. Les exemples les plus importants sont les déclinaisons en latin et les terminaisons des temps et les sujets des verbes des actuelles langues romanes ou latines. Le linguiste américain George K. Zipf a établi, vers le milieu du XX siècle, le « principe du plus petit effort » comme une clé pour l'adoption individuelle et la diffusion collective consécutive des langues. Ainsi, les langues qui demandent le moins d'effort d'apprentissage et d'utilisation sont celles dont quelques mots sont fréquemment utilisés (et beaucoup de mots qui sont utilisés beaucoup moins fréquemment). Les mots utilisés plus souvent sont généralement des mots courts (avec un faible nombre de lettres), ce qui explique aussi la tendance à l'abréviation. Sur ce point, les langues analytiques peuvent présenter un

avantage. Le risque est que l'utilisation très fréquente de quelques mots courts implique une grande polysémie de ces derniers. Toutefois, ceci peut être évité en permutant des lettres internes du mot, ainsi qu'en additionnant et en fusionnant des morphèmes et par la formation de mots dérivés et composés caractéristiques des langues flexionnelles.

En effet, aucune langue ne correspond exclusivement à un seul type énuméré auparavant, mais toutes sont à la fois analytiques et synthétiques à un certain degré ou à un autre. Tandis que tout au long de l'époque moderne l'anglais a évolué vers une langue plus analytique que celle utilisée au Moyen Âge, avec une prédominance des mots courts, il s'est aussi adapté avec une flexibilité remarquable aux variantes « flexionnelles », comme la conversion des substantifs en verbes et vice-versa.

### **11. Vers une langue universelle**

Dans l'ensemble, les langues qui sont le mieux adaptées à la communication et qui impliquent le moins d'effort d'apprentissage ont une plus grande probabilité d'être amplement diffusées. La diffusion des langues est certainement le résultat des conquêtes militaires et coloniales et des impositions politiques des États. Mais c'est aussi le résultat du commerce, de l'utilisation des moyens de diffusion de masses et de la capacité d'enrichissement intellectuel des êtres humains, lesquels donnent l'avantage aux langues les plus efficaces pour la communication. L'invention d'une certaine « langue franque » avait déjà eu lieu au bas Âge Moyen par les négociants et les croisés qui voyageaient en Méditerranée orientale et utilisaient un mélange d'italien et de provençal et des prêts d'autres langues pour essayer de se comprendre avec les habitants du Proche Orient. De même, pendant plusieurs siècles les dirigeants et les commerçants des différents pays de l'Europe pouvaient se comprendre en utilisant des variantes de leurs propres langues. Les langues européennes ont évolué en accord avec les besoins communicatifs des sociétés modernes grâce à des processus durables de différenciation et normalisation.

L'action des grands États nationaux modernes qui ont établi et imposé leurs langues officielles, bien que cette action ait correspondu à la délimitation de domaines commerciaux et de relations humaines relativement grandes, elle a également impliqué des pertes communicatives en comparaison à l'universalisme médiéval. En fixant des normes et

standardisations qui différencieraient rigidelement chaque langue de chaque État national des autres, la communication dans de grands secteurs est devenue plus difficile. Les gens qui vivaient à coté les uns d'autres, mais qui étaient séparés par les frontières des État, ont été de plus en plus dans l'incapacité de se comprendre. Mais ceci a produit un mouvement vers une direction opposée. Quand le latin a été décomposé en tant que langue de communication général, étant remplacé par les diverses langues d'origine latine, de plus en plus différentes les unes des autres en raison de la standardisation promue par les États, c'est précisément à ce moment là qu'il a fallu rechercher de nouvelles langues universelles.

La croyance qu'il existe une structure grammaticale sous-jacente commune dans toutes les langues ou une « grammaire universelle » a conduit, à la fin du XIX siècle et débuts de du XX, à la création de langues artificielles, comme l'esperanto et l'interlingua. Dans certaines régions du monde quelques fusions de langues ont été adoptées, elles sont des instruments neutres de communication entre les peuples qui parlent diverses langues. Ainsi, en Chine, le mandarin relativement simplifié depuis le milieu du XX siècle fonctionne comme un standard entre différents dialectes. En Inde, il y a douze langues reconnues officiellement et trente autres parlées par plus d'un million de personnes, le hindi permet à ces personnes de communiquer. En Indonésie, l'ancienne langue coloniale, le néerlandais, a été remplacée non par une des langues les plus parlées, comme le javanais ou le sundanais, mais par l'indonésien-bahasa adapté du Malais, qui est plus neutre parce qu'il est la première langue de quelques petites minorités. De façon analogue, en Afrique les langues neutres des anciens colons, particulièrement l'anglais et le français, sont officiels dans beaucoup de pays et largement utilisées, tandis que le kiswahili est aussi très diffusé en Afrique centrale et occidentale entre les personnes parlant des centaines de petites langues locales. Les langues créoles dans les Caraïbes et d'autres parties des Amériques sont apparues avec une fonction similaire, bien que dans des zones plus réduites.

Dans le monde actuel, le cadre global des relations humaines fait appel à une seule langue mondiale. L'anglais est certainement la langue transnationale qui a le plus de succès. La diffusion de la langue anglaise dérive en grande partie des victoires politiques et militaires des deux empires anglophones, le Royaume-Uni de la Grande-Bretagne et les États-Unis

d'Amérique. Les conquêtes et les voyages à travers les mers ont imposé l'anglais comme langue principale en Amérique du Nord et en Australie, puis, grâce à la diffusion de nouveaux moyens technologiques partout dans le monde. Mais la grande diffusion de l'anglais en tant que langue acquise l'a transformée en une langue « non-ethnique » et déliée d'une culture permettant ainsi que beaucoup qui la parlent l'utilisent avec liberté sans l'identifier avec un pays concret. Pour ceux qui parlent l'anglais comme une langue acquise, ceci fonctionne de la même façon que le latin a fonctionné comme langue franque pour la communauté instruite pendant de nombreux siècles.

L'anglais est devenu la langue franque utilisée mondialement pour la science, la technologie, la médecine, l'éducation supérieure, les publications et les réunions académiques, ainsi que pour la diplomatie, les affaires, le commerce et les finances internationales. L'anglais est aussi la langue des aéroports, des sports, de la musique pop et de la publicité.

En plus d'être la langue maternelle de plus de 400 millions de personnes, l'anglais est officiel ou semi-officiel dans plus de soixante pays et occupe une place préminente dans vingt autres pays. Concrètement, en Europe, l'anglais peut sembler pour beaucoup de gens une langue plus « neutre » que le français ou l'allemand. Ainsi, l'anglais est parlé régulièrement par la plupart de la population adulte des pays scandinaves et en Hollande - évidemment, pas au détriment du suédois, du norvégien, du danois, du finlandais ou du néerlandais, qui restent des langues locales vigoureuses. L'anglais peut développer une attraction semblable dans d'autres parties du monde. En Amérique latine, il n'a aucun rival en ce qui concerne les individus instruits. En tout, les personnes capables de parler anglais, soit comme langue maternelle, soit comme langue acquise doivent comptabiliser un quart de la population mondiale.

Actuellement, la plupart des hommes partage un système linguistique double formé d'une langue petite locale spécifique et d'une grande « langue franque ». Seulement une minorité des habitants du monde actuel peuvent vivre en étant monolingues. Après beaucoup de siècles d'évolution linguistique, le chemin est tracé vers l'adoption généralisée d'une langue mondiale.

## **12. Éducation**

L'évolution vers un monde où les relations humaines se basent sur la connaissance empirique et la rationalité, avec une langue de communication commune, implique un projet collectif d'enseignement et d'éducation. L'enseignement est la transmission des connaissances, lesquelles sont le résultat du progrès accumulé par le genre humain tout au long de son évolution biologique et culturelle. En particulier, l'apprentissage du langage, c'est-à-dire, autant les langues locales que la langue mondiale, doit être un élément principal dans l'instruction des enfants, le plus tôt possible, à un âge précoce quand leur capacité d'assimilation est énorme. De plus, l'éducation implique autant le développement des aptitudes physiques et intellectuelles de chaque individu, que la formation d'attitudes morales des personnes leur permettant de coexister en société.

## **13. l'enseignement et la formation**

Les principaux agents éducatifs sont la famille et l'école. Chacun d'eux a un rôle spécifique qui favorise le développement des pensées et des sentiments qui forment l'âme des hommes. Mais les deux doivent collaborer pour agir dans la même direction vers la formation de personnes responsables et de citoyens actifs.

Historiquement, le principal obstacle au progrès de la connaissance au niveau de la liberté et de l'éducation liée à la science était l'Église. Soutenue par une croyance dogmatique, opposée à la rationalité et à l'empirisme, l'Église chrétienne et tout particulièrement la Catholique, a prétendu pendant longtemps exercer le monopole de l'enseignement, même au-dessus de l'autorité des familles. Cependant, il y a des signes clairs d'un changement de tendance dans le monde actuel.

De nos jours, l'enseignement en tant que transmission des connaissances peut énormément tirer profit des nouveaux moyens techniques disponibles, en particulier des ordinateurs, d'internet et des autres moyens de communication. L'efficacité pédagogique peut augmenter à tous les niveaux, depuis la maternelle jusqu'à l'université et à la formation professionnelle correspondante. La standardisation des connaissances peut aujourd'hui être faite au niveau mondial. Les meilleurs livres de texte, des sites internet et même des leçons magistrales sont déjà accessibles dans une grande partie des pays à travers les moyens télématiques.

Mais l'enseignement n'aurait aucune efficacité sans des critères clairs de formation de la personnalité. Sur ce point, l'exemple des parents et des enseignants est essentiel. L'éducation implique une transmission de valeurs, parmi lesquels la culture de l'effort individuel est la clef du succès social et même en ce qui concerne l'efficacité du propre enseignement de connaissances.

Une référence incontournable lors de la structuration d'un nouveau système éducatif est l'exemple de l'enseignement supérieur aux États-Unis. Plus de la moitié des jeunes Américains quittent la maison paternelle vers 18 ans pour aller étudier dans une faculté ou à l'université. Ce pas est vécu très intensément par toute la famille, puisque, il implique entre autres, un investissement élevé des économies épargnées. L'hébergement physique des parents est crucial au développement de l'autonomie et de la responsabilité des jeunes, qui doivent rendre des comptes de leurs performances académiques autant auprès de leurs enseignants que leurs géniteurs. La coexistence entre jeunes dans un cadre d'étude bien réglementé, qui fait appel à un effort continu et de la discipline, marque sans aucun doute, leurs attitudes durant une grande partie de leur vie adulte.

#### **14. les réformant de l'éducation en Europe**

Contrairement aux États-Unis, dans beaucoup de pays d'Europe la majorité des jeunes ont tendance à étudier près de la maison paternelle, dans des universités publiques financées par des impôts et dont les coûts d'inscription sont bas, dans une atmosphère de plus grande tolérance ou permissivité. Beaucoup de jeunes commencent à vivre de façon autonome vers la trentaine. Ceci a sans doute eu, des conséquences négatives sur la formation des attitudes morales et sociales de beaucoup d'individus et sur leur maturité. Actuellement, le dénommé « Plan Bologne » a commencé à introduire d'importantes nouveautés dans l'enseignement supérieure ou universitaire au niveau européen. Ce plan est né d'une déclaration des ministres de l'Éducation des États membres de l'Union Européenne en 1999. Le principal objectif est la formation d'un Espace européen d'enseignement supérieure à partir de 2010. Concrètement, le plan prétend rénover les contenus des programmes éducatifs en accord avec les nouvelles exigences des changements économiques et sociaux mondiaux. Ainsi, l'homologation de degrés et les diplômes a fait appel à une homogénéisation des structures des études, semblable au

schéma américain. Il existe aussi une tendance à éliminer la division entre les études professionnelles et des études académiques, héritée du modèle allemand.

La restructuration des programmes et les plans d'étude est l'occasion d'introduire d'importants changements concernant les méthodes éducatives qui donnent priorité au travail personnel et en équipe des étudiants, leur participation active à des séminaires réduits et le respect des plannings imposés pour la réalisation de travaux périodiques et des performances de connaissances. Pour le bénéfice de la science appliquée, des accords de coopération entre les universités traditionnelles et les instituts polytechniques les plus récents sont établis. De plus, des consortiums apparaissent, ils offrent des diplômes conjoints entre les universités traditionnelles et les instituts polytechniques.

En dernier ressort, l'objectif du Plan Bologne et des réformes qu'il implique dans chaque pays, sont de permettre la mobilité de professionnels à travers l'Union Européenne grâce à une formation de base commune. Une conséquence transcendante de cette opération est déjà la mobilité des professeurs et les étudiants. Pour les professeurs, un échange régulier avec des collègues d'autres pays et les traditions est essentiel à l'incorporation de la communauté scientifique mondiale, et l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la recherche. En ce qui concerne les étudiants européens, il est de plus en plus commun qu'ils considèrent ces échanges un élément fondamental de leur formation professionnelle, il est presque un devoir de passer environ une année dans un centre d'études d'un autre pays. Cette expérience est fondamentale non seulement dans le but d'améliorer les performances académiques et professionnelles, mais aussi pour l'avance de la formation morale des citoyens européens en ce qui concerne les valeurs communes, l'apprentissage d'autres langues, et surtout de l'anglais, étant une langue véhiculaire de l'enseignement, et pour l'induction d'un esprit cosmopolite.

L'élévation des niveaux de qualité et d'exigence au niveau de l'éducation impliquent certaines dépenses. Mais la généralisation des bourses et des prêts ne devrait pas être incompatible avec l'égalité d'opportunités. Les résultats provisoires, bien que partiels, concernant la récente expérience européenne, indiquent clairement une nouvelle direction vers une plus grande relation entre l'éducation, la recherche et l'activité professionnelle. Un fait des plus

importants au sujet de cette expérience, concerne les réformes en cours qui ont introduit une dynamique de changements prédisant une innovation continue vers des objectifs ultérieurs. La structuration d'un système européen d'enseignement supérieur, tout comme l'existence précédente d'un système américain et international, sont des avances vers la formation de citoyens actifs pour un cadre mondial.

### **15. La formation et la sélection des leaders**

Les déficiences actuelles et les déviations perverses de l'éducation qui sont traînées depuis si longtemps, ont non seulement des conséquences négatives sur les compétences professionnelles et les attitudes mais aussi sur les comportements moraux de la plupart des gens. Le préjudice social dérive, surtout, de la mauvaise formation des chefs d'États.

Durant les siècles passés, la méthode typique de sélection des leaders était à la montée au pouvoir d'un militaire revenu vainqueur d'une guerre, lequel était généralement investi d'un certain pouvoir magique ou religieux. De nos jours, la sélection des leaders des régimes démocratiques se base sur le vote. Les empereurs et les papes ont été remplacés par des présidents et des premiers ministres ; les caudillos, les évêques, les prophètes, les chamanes et les sorciers ont été remplacés par des ministres, des députés et des dirigeants de partis politiques. Les mécanismes actuels de sélection des leaders ne sont plus les mêmes que ceux utilisés dans le passé. Mais la démocratie électorale ne garantit pas que les politiciens dirigeants aient l'éducation et la formation appropriées aux défis du monde actuel.

Dans la plupart des pays dont les régimes sont démocratiques, les partis dominent le processus politique. Mais les partis disposent aujourd'hui d'une adhésion très faible, composée presque exclusivement de politiciens professionnels et de personnes qui exercent ou aspirent à exercer des postes importants dans des organismes public. Dans beaucoup de pays les partis politiques sont structurés d'une manière centralisée, très rigide, par une chaîne de commandement du sommet au point le plus bas. Les partis politiques sont, donc, des groupes très minoritaires et assez fermés en ce qui concerne la société. Cependant, les partis ont aussi des tendances interventionnistes et à l'expansion de leurs domaines d'activité. Non seulement ils contrôlent les Parlements et les gouvernements, mais ils prétendent également manier la

justice, les moyens de communication, les organisations sociales et la culture.

Par conséquent, dans chaque pays ou communauté politique, une poignée de personnes à la tête des partis politiques peut développer un pouvoir énorme sur les affaires collectives, même si formellement les processus de décision traversent un réseau d'institutions relativement complexe. Le problème s'accroît lorsque la sélection des leaders partisans produit souvent une sélection défavorable. Les personnes qui aspirent à des postes à responsabilité publique ne sont pas nécessairement préparées professionnellement et n'ont aucune grande vision des défis sociaux du monde actuel. La décision individuelle d'entamer une carrière politique ou de s'y maintenir dépend en grande partie des coûts d'opportunité. Ainsi, les professionnels, les entrepreneurs et les intellectuels les plus capables sont seulement disposés à renoncer à leurs opportunités professionnelles et à se consacrer à la politique s'ils trouvent des conditions très favorables incluant des espoirs d'influence importants au niveau des décisions collectives. En général, les professionnels de la politique sont des personnes avec peu d'alternatives professionnelles et dont la formation et l'éducation sont inadéquates aux tâches auxquelles ils doivent faire face.

L'inadéquation des leaders aux défis du monde actuel remet en question une grande incertitude au sujet de la validité des systèmes et des projets éducatifs en cours. Dans un projet pour un futur système d'enseignement, les études d'économie, de politique et d'éthique des futurs leaders devraient être beaucoup plus révisées que les études scientifiques, techniques et professionnelles orientées à la plupart de la population. La connaissance de l'anglais devrait être une obligation pour pouvoir accéder à de hautes fonctions publiques. Un nouveau système éducatif d'ambition globale, devrait culminer avec la création d'écoles et de programmes de leadership capables de transmettre des enseignements, de développer les aptitudes intellectuelles et de former les attitudes éthiques de rationalité qui correspondent au niveau actuel de l'évolution de l'humanité.

### **16. la civilisation**

La civilisation est la faculté d'intercommunication pacifique et de coexistence entre les hommes. Un stade civilisé est le résultat d'une évolution autant biologique que culturelle et du

développement de la conscience humaine. Ainsi, tout comme l'évolution biologique n'a pas été le résultat d'un projet supérieur, mais plutôt celui d'une combinaison chromosomique, la civilisation n'a pas non plus été le résultat d'un projet préalable, elle a dérivé de l'auto-apprentissage des hommes et de la accumulation conséquente de connaissances. Pour arriver à une coexistence pacifique universelle, il faut un projet conscient des hommes, qui serait, surtout, un projet d'éducation.

### **17. La évolution d'une multitude de civilisations**

L'évolution humaine a produit différentes cultures et civilisations, certaines ont été vaincues ou dépassées et d'autres coexistent actuellement. Comme pour les espèces végétales et animales, les civilisations humaines souffrent de processus de sélection naturelle. Les facteurs les plus importants relatifs à cette sélection, dépendent en grande partie de la situation géographique de chaque groupe humain sur la planète. Ceci inclut la distance qui les sépare du soleil, la hauteur par rapport au niveau de la mer, la continentalité ou l'accès aux mers intérieures et aux océans, les conditions climatiques provoquées par des courants aériens et maritimes, et l'accès aux ressources naturelles (et aux sources d'énergie).

Les premières grandes civilisations ont fleuri dans les vallées autour de grandes rivières : le Nil en Égypte, le Tigre et l'Euphrate au Proche-Orient, et le Hoang-ho et le Yan-tse-kiang en Extrême-Orient. Les processus ultérieurs d'exogamie incluent la contagion et l'imitation, la conquête militaire et les émigrations, en particulier depuis les régions qui ont été rapidement peuplées vers le Nord de l'Europe et de la Méditerranée.

La civilisation européenne s'est étendue dans le reste du monde avec la colonisation, depuis le milieu du premier millénaire de notre ère, alors qu'elle était déjà arrivée à un niveau relativement élevé de développement et d'auto-conscience humaine. En Amérique, les Européens les plus robustes et mieux équipés ont fait céder les indigènes, comme cela s'est produit plus tard en moindre mesure en Afrique et dans différentes parties d'Asie. Mais globalement, la colonisation a été une occasion perdue pour la culmination de la civilisation humaine au niveau mondial. Les colonisateurs ignoraient l'égalité génomique de l'espèce humaine et en beaucoup d'occasions ils se sont plus comportés en tant que

dominateurs en utilisant la force, qu'en transmetteurs de la rationalité.

La tâche de diffusion de la civilisation européenne aurait été beaucoup plus positive et concluante si les monarques en place avaient eu des connaissances supérieures concernant la nature humaine et si les dirigeants des Églises, en particulier la Catholique, avaient été fidèles aux principes fondamentaux chrétiens. Le pape, par exemple, pourrait avoir conditionné la concession de droits de colonisation des terres récemment découvertes, et un traitement respectueux aux peuples autochtones. Mais l'ignorance a régné. Les progrès scientifiques et technologiques ultérieurs ont créé de nouvelles occasions pour aboutir à un processus civilisateur à l'échelle mondiale. Mais ils ont aussi créé des instruments qui pourraient mener à la possible destruction de l'humanité et de tous les êtres vivants.

### **18. Une fédération mondiale**

Les systèmes politiques et les gouvernements actuels ne permettent pas d'espérer qu'il surgisse une proposition ou un plan de futur ambitieux de leur part vers une fédération globale. Les systèmes actuels se sont basés sur la destruction de certains peuples, la conversion d'autres en groupes qui ne bénéficient d'aucun droit d'existence et d'indépendance reconnu, certains peuples sont réduits à des satellites du groupe dominant dans un État-nation et la nostalgie des ambitions impériales des États persiste. Un grand nombre des changements éducatifs, culturels et institutionnels nécessaires à l'avance de la civilisation sont bloqués ou compliqués en raison de l'incompétence professionnelle et de la mauvaise formation des politiciens et des dirigeants ; mais aussi de la continuité des multiples religions et Églises, dont la rivalité mutuelle leur permet de survivre en bloc et d'éviter un rejet global ; et d'un égoïsme incompris et de la résistance aux changements des intérêts déjà établis dans les institutions existantes.

Avancer vers un projet kantien d'une société universelle en paix perpétuelle, qui dans son ensemble à une grande validité de nos jours, implique adopter des normes de comportement transitoire dans les relations internationales, très différentes à celles qui ont régi les conquêtes impériales et les politiques extérieures des États durant les 4 siècles passés. Celles plus importantes pourraient se résumer ainsi : aucun

État indépendant, petit ou grand, ne devrait être acquis ou occupé par un autre ; aucun État ne devrait intervenir par la force dans la constitution et le gouvernement d'un autre ; les armées permanentes devraient être supprimées ; aucun État ne devrait s'endetter pour financer des opérations extérieures ; en cas de conflit, la diplomatie devrait régner.

Grâce à un processus d'éducation des chefs et des peuples, et des réformes institutionnelles suivant le concept ici ébauché, nous devrions atteindre une organisation politique des peuples du monde basée sur certains principes. Ceux de la liberté et l'égalité de tous les êtres humains devant la loi ; le respect des petites nations et la formation d'une fédération de nations libres ; un gouvernement représentatif mondial ; et le droit de citoyenneté mondiale, lequel implique l'hospitalité mondiale, y compris le droit d'émigrer et de s'installer dans un autre territoire, au moyen d'accords bilatéraux entre des nations.

Atteindre l'objectif d'une coexistence pacifique mondiale ne peut être que le résultat d'un projet conscient des hommes. Il n'y a pas de destin. Il n'y a pas de force supérieure à celle propre des hommes. Il est écrit nulle part que nous pouvons éviter la fin de la civilisation humaine provoquée par elle-même. Mais les avances scientifiques et technologiques actuelles permettent aussi une rationalisation éducative.

Pour construire une société mondiale, il faut d'abord éliminer l'erreur qui résiste à disparaître : la classification des hommes dans des catégories différentes selon le degré d'accès à la civilisation européenne qu'ils ont acquis jusqu'à présent. Pour réparer le désastre impérial et nationaliste, une réorganisation des groupes ethniques et des autres groupes qui ont leur propre culture, est nécessaire pour permettre la récupération de leurs identités. Les labyrinthes linguistiques, culturels et ethniques du monde actuel peuvent trouver la sortie avec un projet de coexistence humaine basé sur la rationalité et soutenu par les avances scientifiques et technologiques. L'enseignement et l'éducation, les instruments de la culture, doivent être la base de la coexistence pacifique des hommes que nous appelons généralement une civilisation.

### **19. Les labyrinthes ethniques**

Le complexe labyrinthe ethnique du monde actuel est le résultat de l'évolution linguistique, culturelle, éducative et civilisatrice de l'humanité que nous avons résumé dans ce chapitre. Selon la classification que nous présentons à suivre,

dans le monde actuel nous pouvons distinguer plusieurs centaines de peuples qui ont leur propre culture, pour l'immense majorité aucun droits n'a été reconnu, ils ne possèdent aucune institutions propres, ce qui devraient être le pilier et les fondations d'une fédération universelle de peuples libres.

Les peuples originaires d'Europe ont eu une évolution civilisatrice très lente, mais ont développé une importante base civilisatrice grâce au métissage avec les immigrants les plus évolués des bords de la mer Noire et du centre de l'Asie. Dix millénaires de changements importants ont transformé à l'européens en guide de l'humanité. Toutefois, dans les processus de construction des grands État-nation souverains à l'époque moderne, des politiques de destruction et d'assimilation linguistique et culturelle ont été appliquées, elles ont eu une réussite irrégulière dans les différents pays.

Pratiquement aucun État européen actuel n'est homogène intérieurement au niveau de l'aspect ethnico-linguistique. En effet, il est important de distinguer que plus de quarante peuples n'ont pas d'État dans le continent. C'est le cas des bavarois, des Catalans, des Corses, des Écossais, des Flamands, des Piémontais, des Siciliens, des Basques, entre autres, qui ont montré leur volonté de maintenir une identité culturelle et d'autogouvernement qui leur correspond.

En même temps, les État-nation européens sont fréquemment entrés en guerre et qui sont devenues de plus en plus létales, provoquées, entre autre, par leur expansion coloniale et leur rivalité conséquente. L'Europe a seulement atteint une situation plus stable de paix et de prospérité après la Deuxième Guerre Mondiale, depuis qu'elle a entamé la construction d'une fédération qui devrait être et mais ne l'est pas, dans le style des États-Unis. Cette formule pourrait permettre une union vaste mais aussi, une vaste reconnaissance de la diversité territoriale. Si, à l'encontre de ce projet prédominait le centralisme des États, le résultat pourrait être une désagrégation encore plus importante que dans le passé.

Environ cinq siècles de colonisation européenne sur un fond religieux ont produit la supplantation des gouvernements des indigènes d'Amérique, d'Afrique et d'une partie de l'Asie par des blancs d'origine européenne. Le fardeau de la colonisation en Amérique inclut plusieurs millions de non intégrés, rancuniers et même hostiles (voir carré p. 236-237).

Ce sont des habitants considérés autochtones, bien que d'origine incertaine. Il existe, effectivement, une question très étudiée et jamais clarifiée sur l'origine des habitants des Amériques. En Amérique du Nord il y a une diversité de peuples d'origine précolombienne, dont des différences accentuées se retrouvent chez les habitants de la Terre De Feu (dans l'extrémité sud du continent), et les Inuits d'arctique, cela pourraient s'expliquer si leur origine pouvait remonter à une période très éloignée, précédente à la dernière glaciation du Quaternaire, de sorte que les différences de climat aient produit une diversité notoire tout au long d'une période de développement. D'autres hypothèses soutiennent, au contraire, que dans plusieurs parties de l'Amérique sont arrivés des immigrants asiatiques, autant par le détroit de Béring que par la mer vers le sud du continent, plus récemment cela ferait seulement entre 14 et 30 mille ans.

Les anciennes civilisations les plus puissantes des Amériques furent la civilisation aztèque dans le centre de l'actuel Mexique, la civilisation maya en Amérique Centrale et la civilisation inca en Amérique du Sud, la première était beaucoup plus évoluée que celles des habitants autochtones de l'Amérique du Nord à l'époque de la conquête des Européens. Ces différences entre les niveaux d'évolution de civilisation des divers peuples autochtones, ont favorisé un choc de civilisations avec les conquérants espagnols, qui s'est manifesté en l'absence de communication par une forte confrontation. En effet, de vastes secteurs de la population autochtone d'Amérique hispanique n'ont jamais été incorporés aux nouvelles communautés politiques. Jusqu'à présent, la majorité ou une très grande partie de la population des actuels États de Bolivie, Équateur, Guatemala, Pérou et une partie du Mexique ne peuvent pas communiquer au-delà de leurs petites communautés parce qu'ils parlent seulement des langues locales. Parmi lesquels sont inclus les Nahuatl, les Zapotèques, les Mayas et les Quinchés au Mexique et en Amérique Centrale, les Aymaras, les Quechuas et ce qui est Araucans dans le sud du continent. Même lorsque les groupes autochtones organisent des mouvements sociaux ou des partis politiques, ils ont tendance à agir hors des règles du jeu établies. En général, la ségrégation, la discrimination, l'exclusion, la rébellion et le conflit ethniques ont continué à être des caractéristiques durables sur ce continent.

Par contre, le niveau moins évolué des autochtones du reste de l'Amérique du Nord, ainsi que leur faible nombre et

leur grande dispersion territoriale, ont facilité le génocide de la part des colonisateurs anglais et l'imposition du mode de vie européen avec moins de résistance. Toutefois, les conflits ethniques sont arrivés à un degré extrêmement conflictuel aux États-Unis à partir de l'importation forcée de la population africaine et de la vaste organisation du travail agricole et domestique avec l'esclavage. La politisation du sujet de l'esclavage a produit, pendant la seconde moitié du XIX siècle, une des guerres civiles des plus sanglantes de l'histoire. Ceci fut assez paradoxal, puisque, lorsque la Guerre Civile américaine a éclaté, il s'était passés plus de cinquante ans depuis que l'empire britannique avait supprimé l'esclavage dans le reste de ses colonies, généralement par des moyens pacifiques.

Le Nord du Canada et Cuba et Porto Rico dans les Caraïbes ont obtenu suffisamment tard leur indépendance vis à vis de la Grande-Bretagne et de l'Espagne, respectivement, ce qui leur a permis d'éviter de devoir aborder ce thème dans le contexte d'institutions récemment improvisées et pas très bien consolidées. Des niveaux relativement hauts de coexistence pacifique et de métissage ont été aussi atteints au Brésil d'influence portugaise, un pays de grandes dimensions qui tolère mieux la diversité interne que certains des petits pays où des populations sont mélangées et où la séparation entre des groupes règne.

La diversité ethnique est différente en Asie. Il est habituellement dit que la Chine a un niveau élevé d'homogénéité ethnique en ce qui concerne les « Han », qui est seulement compensée par les habitants de l'Arctique, les Mongoles et les Manchus. Toutefois, les conflits avec le Tibet et dans la province du Xinjiang, entre autres, semblent suggérer que la diversité est plus ample que celle qui est officiellement reconnue et qui, comme en Union Soviétique communiste, avec les conflits ethniques, même s'ils semblent maintenant apaisés et sont seulement latents, pourraient se transformer en une force plus importante de désagrégation.

Les habitants des autres pays autour des océans Pacifique et Indien ont développé des processus remarquables tout au long de leur évolution. Mais il existe parmi ces derniers une fragmentation ethnique et culturelle très élevée. En Inde on parle jusqu'à quatre cent langues, avec douze alphabets, dont beaucoup ne sont pas reconnus officiellement. Au Proche Orient et au Nord de l'Afrique, où prédomine la religion

musulmane, il y a jusqu'à un millier de peuples. La fragmentation est extrême en Afrique Sub-saharienne. La diversité ethnique des diverses parties du monde peut être observée en détail dans les Tableaux inclus à la fin de ce chapitre.

## **20. les défis du monde actuel**

La résistance au colonialisme et les avances récentes du Japon, de l'Australie, de la Chine et du Sud-est asiatique, ont situé à l'Europe dans une position secondaire en relation à l'actuelle configuration des pouvoirs dans le monde. Ceci laisse envisager quelques dangers pour le progrès futur de la civilisation. Si les changements économiques au niveau international devenaient défavorables à l'évolution de la Chine et si un régime suffisamment démocratique n'était pas établi, la grande puissance asiatique pourrait avoir une tentation néocoloniale et essayer de diriger le Tiers Monde. Si l'Union Européenne ne parvenait pas à s'affirmer en tant qu'une puissance représentée par une voix unique et puissante, et si le divorce entre l'Europe et les États-Unis, accentué au début de ce siècle, persistait l'Afrique pourrait rester sous une forte influence chinoise, tandis que la Russie et le Japon pourraient obtenir une plus grande influence mondiale. Cette perspective est la plus éloignée de la possibilité d'une fédération mondiale kantienne.

Plusieurs millions d'années d'évolution n'ont pas éliminé la diversité linguistique, culturelle et ethnique de l'humanité. Les empires et la grands États-nations prétendent maintenir leurs limites territoriales, aussi hasardeux qu'ait été leur établissement historique et aussi arbitraire que continuent à être leur délimitation actuelle ; ils maintiennent la domination sur de groupes dans des territoires, qui dans beaucoup de cas sont eux-aussi divisés entre deux ou davantage d'états ; avec l'approbation d'instances internationales et des Églises, qui appliquent des répressions violentes contre les dénommés séparatistes. Une grande partie de ceux qui sont dépossédés de leur identité collective, et personnelle en grande partie aussi, ne sont pas des revendicateurs actifs concernant leur récupération. Mais il y aurait peu d'adversaires à une réorganisation territoriale qui respecterait la variété linguistique, culturelle et ethnique du monde actuel. L'incorporation pacifique des peuples autochtones du monde (voir les tableaux des pages suivantes), partout dans le monde, comme ceux de l'Amérique, fait appel à d'une rectification de

conduite dans le Second Monde. Il faut établir le respect d'un état évolutif que les colonisateurs et ses descendants n'ont pas cultivé. En déplaçant leur volonté à l'aide de stimulants économiques cette rectification ne serait pas impossible. Il est plus difficile de déplacer la volonté des États colonisateurs, en ce qui concerne un changement de position face aux minorités ethniques et culturelles des peuples conquis durant des guerres de dominion, considérées légales en des temps passés.

Le respect aux états conformés pluri-culturellement, afin d'éviter des conflits intérêts et de sentiments, doit être dépassé. C'est uniquement avec la fraternité de l'espèce qu'il peut être obtenu. Il est donc question de l'envisager à travers l'éducation, avec un processus lent mais constant. La complexité de la coexistence de personnes de plusieurs origines dans n'importe quel endroit du monde, parallèlement comme il a été le cas en Amérique du Nord, peut devenir possible.

La construction d'un système de coexistence basé sur l'acceptation des différences entre les personnes et les groupes requiert de moyens économiques et de connaissance. Le changement des mentalités conservatrices est prioritaire pour que d'autres changements soient viables. Mais les dirigeants, même ceux qui pourraient avoir des connaissances appropriées pour comprendre les clés de ce labyrinthe, manquent de volonté. Une grande partie de la population la plus instruite du premier et deuxième monde, est tombée dans la paresse et la suffisance. La mobilisation massive de la citoyenneté serait très difficile et comporterait le risque de mener à la violence. Les moyens d'information pourraient jouer un grand rôle, mais ils se sont transformés en alliés des dirigeants.

## Note de l'Éditeur

### Biblioteca Divulgare

*Les problèmes de surpopulation dans les pays pauvres et les pays ayant un niveau faible d'éducation dans le Tiers Monde contrastent avec la stagnation de la population dans les pays développés et plus instruits. Les différences culturelles entre les diverses parties du monde s'accroissent avec la migration des individus les plus éveillés et travailleurs des pays pauvres vers les pays riches, qui provoque aussi des désajustements sociaux et culturels dans les pays récepteurs. La surpopulation mondiale implique une grave pénurie de ressources, comprenant l'insuffisance de terre cultivable et d'eau, ainsi que la pollution incontrôlée de l'atmosphère et le changement climatique.*

*Les problèmes mondiaux de population ne peuvent pas être résolus uniquement grâce à la promotion morale de la procréation dans les pays développés et la restriction dans les pays sous-développés. Les religions ont refusé de programmer la natalité humaine. Il est logique qu'il en soit ainsi, puisque elles sont toutes nées lors des époques où le monde avait peu d'habitants. Mais le maintien de dogmes anachroniques a provoqué le déclin de la religion. Ce n'est pas un sujet byzantin. La doctrine religieuse influence la natalité du monde pauvre et inculte, qu'elle remplit d'êtres malheureux qui ne réussissent pas atteindre les niveaux moyens de culture et de richesse de la société humaine globale, et crée une menace pour le bien-être atteint dans les pays développés. Il est actuellement encore plus urgent que lorsque vivait Malthus de s'opposer aux dogmes religieux fatalistes. La consigne biblique de croître et de se multiplier, fut proclamée lorsque il n'y avait aucune connaissance démographique, elle fut ensuite établie par Malthus, pasteur anglican un exemple d'ecclésiastique penseur.*

*De nouvelles politiques publiques sont nécessaires avec des stimulants plus directs, comme celui appelé « pro-mariage », que nous pouvons comprendre comme un impôt pro-enfants, la réduction d'impôts, des subventions aux familles ayant des enfants dans les pays riches à faible natalité. Mais aussi avec des mesures fiscales et des subventions, dans le sens opposé dans les pays ayant des excès de population.*

*Il n'est pas admissible que nous vivions de nos jours avec des problèmes mondiaux de très grande transcendance, qui seulement avec une action globale décidée peuvent être combattus, que quelque chose de tellement irrationnel comme la religion continue à médiatiser l'éducation et la démographie. Des mesures de défense s'imposent, puisque les offensives au sentiment religieux exacerberaient leur résistance.*

*Les églises ont disposé des intelligences remarquables. Certaines spécifiques à l'état culturel du monde au moment où elles sont apparues. D'autres, étrangement innovatrice en connaissances acquises beaucoup plus tardivement. Le grand défaut de toutes a été créé par un excès de fierté dogmatique, en naissant de l'imagination romanesque d'Abraham, qui a empêché que des rectifications soient faites, comme pour le cas de la science et la rationalité où elles se font constamment.*

*Les conséquences de s'attribuer des infaillibilités sont destructrices de la foi. Ce qui est grave, c'est qu'elles sont appliquées à la fois comme une invitation à ne pas penser, et qu'elles ont conditionné - et conditionnent encore l'évolution culturelle et la démographie d'une importante partie de l'humanité.*

### **SUGGESTION (3)**

*Le Premier Monde est obligé d'alléger les conséquences néfastes de l'intervention culturelle et démographique, que les églises essayent inutilement d'utiliser pour prolonger leur pouvoir au-delà du raisonnable. Il faut promouvoir la natalité où elle diminue, et la diminuer où elle est excessive, grever fiscalement la stérilité volontaire dans le Premier et Deuxième Monde, et simultanément la subventionner dans le reste, où la bombe mortelle la plus dangereuse de l'humanité est entrain de se construire.*



# 10

## La classe politique

Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella  
(Il Corriere della Sera)

### 1. La dégradation européenne

La question du mauvais fonctionnement de la politique, de ses coûts élevés et de la chute progressive de qualité de la classe dirigeante a fait l'objet de réflexions dans les milieux de l'Union Européenne. Récemment, pendant l'été 2007, la Commission a reconnu que dans tout le continent la relation entre les institutions et les citoyens-électeurs traversait une phase très critique. Toutefois, toute hypothèse de travail ayant pu être envisagée à Bruxelles se heurte au principe des traités européens qui ne consentent pas à interférer dans les affaires se référant à la souveraineté de chaque État en particulier.

Et par conséquent, encore moins, aux règles relatives à la rétribution des responsabilités électives et d'autres aspects, comme les incompatibilités, les sanctions et les immunités, toutes différentes d'un pays à l'autre, semblables à leurs systèmes électoraux respectifs. Ce désordre continental concernant les règles fondamentales s'est aussi reflété dans l'activité du Parlement européen, où seulement récemment, après 30 ans depuis sa fondation, il a finalement été établi que l'indemnité des représentants élus par le peuple doit être égale à tous, contrairement aux paramètres établis pour chacun des salaires des parlementaires nationaux jusqu'aux élections de 2009. Un principe qui a du bon sens. Mais il s'avère indigeste pour qui agit d'une autre manière. Nous pouvons lire la réaction d'un « professionnel » de la politique pure, l'eurodéputé Clément Mastella, habitué depuis des décennies à se maintenir hors des ennuis, en se déplaçant de droite à gauche et de gauche à droite sans aucun souci moral. Lorsqu'il reçut sa première enveloppe de Strasbourg il s'est écrié : « Deux cent quatre-vingt-dix Euros de salaire quotidien ! Quelle misère ! ». Avant que soient introduites des normes morales, le Parlement continental a très longtemps été un miroir fidèle, reflétant les distorsions politiques de la politique européenne. Le premier scandale a éclaté en 1981, lorsque la Cour des comptes européenne a lancé une enquête concernant un présumé détournement de fonds d'environ 90 milles Écus (l'unité de

comptes européenne). Les journaux ont annoncé que deux députés et deux fonctionnaires étaient accusés d'avoir fait des demandes de remboursement excessives. Selon les médias l'ex chef du parti conservateur britannique, aurait aussi été impliqué, Sir James Scout Hopkins, qui a évidemment nié publiquement tout endettement. Le président de l'assemblée, Piet Dankert, a défendu le comportement des parlementaires, mais n'a pas pu nier que certains d'entre eux avaient dû restituer quelques avances « injustifiées » qu'ils avaient reçues durant l'année. À cette occasion Dankert a annoncé un changement des règles relatives aux remboursements et aux indemnités afin de restituer la transparence de l'utilisation de la contribution dont chaque eurodéputé bénéficie afin de compenser chacun de ses collaborateurs. Des fonds que les collaborateurs des députés avaient déjà souvent dénoncés, en raison de leur utilisation à d'« autres fins ».

Il y a déjà quelques années le malaise est apparu concernant la dénonciation selon laquelle la présence aux sessions de certains parlementaires avait été certifiée au moyen de fausses signatures sur les registres afin d'avoir les 262 euros quotidiens (à l'époque) y compris les jours d'absence. En 2004 l'hebdomadaire allemand Stern a en outre révélé que beaucoup de députés de Strasbourg avaient nommé leur femme et leurs enfants collaborateurs, bénéficiant ainsi de rétributions supérieures à 10 mille euros par mois. Les noms des députés britanniques Robert Atkins et Neil MacCormick figuraient dans cette enquête, une pratique très diffusée, y compris dans les niveaux institutionnels les plus élevés.

Le népotisme, a toujours été un facteur plus ou moins présent dans la politique européenne. Peu de politiciens ont prouvé avoir renoncé à cette mauvaise habitude. Mais ce n'est pas tout : d'importants chefs de grands Pays ayant une longue tradition démocratique sont tombés dans ce petit vice. Le cas typique étant celui du fils du président français Nicolas Sarkozy, Jean Sarkozy qui est âgé de 23 ans, candidat de son père à la présidence de l'Épad, un organisme de l'État qui gère le quartier des bureaux parisiens de la Défense, le centre directionnel plus grand d'Europe. Évidemment, pour le jeune fils du président, c'est un tremplin avec en perspective des postes futurs à hautes responsabilités et prestigieuses. Après les féroces polémiques qui ont suivi les faits, et des rencontres difficiles entre la presse et l'Élysée, Jean Sarkozy a retiré sa candidature mais a été nommé au Conseil d'administration de l'État. Une décision qui a été pour le président de la

république française son premier et véritable échec, en ce qui concerne l'opinion publique. Encore plus conscient, puisqu'il avait mûri après une contestation des militants du même parti, qui ont dénoncé le népotisme de Sarkozy sur les sites internet sociaux et dans les blogs.

Mais les pratiques désagréables de la politique française ne se pas limitent aux cas les plus fréquents de népotisme. Le quotidien Le Monde a récemment révélé que plus de 87% des députés accumule le mandat de l'Assemblée nationale parisienne avec au moins une autre fonction, comme celle de maire ou de président d'un ensemble de communes.

En tête de la classification publiée par le journal français trois parlementaires apparaissent, ils sont actuellement maires d'importantes villes : Pierre Cohen (Toulouse), Jean Marc Ayrault (Nantes) et Maryse Joassains-Masini (Aix en Provence).

Des épisodes qui ont certainement contribué à diminuer la confiance des citoyens au niveau de la politique. Aux élections législatives de 2007 il a été enregistré en France le plus haut pourcentage d'abstention depuis le début de la Cinquième République.

La participation électorale est en diminution progressive dans presque toute l'Europe. Le rapport « Créer une classe directive 2008 » de l'université italienne Confindustria Luisa inclut une relation détaillée en ce qui concerne les attitudes des citoyens de certains pays européens au sujet de la politique. Le pourcentage des personnes qui déclarent manifester « beaucoup d'intérêt » est 20.6% en Italie, mais cette valeur tombe à 16.4% en Allemagne, à 14.9% en Suède, à 12.6% en France, à 11.7% en Grande-Bretagne, pour se précipiter à 6.5% en Pologne, à 5.8% en Espagne et à 5.3% au Portugal. En Espagne en 2006 le pourcentage des personnes qui déclaraient avoir « peu » ou « aucun » intérêt en ce qui concerne la politique était à l'égal à 73.9%, contre 71.2% pour la Grande-Bretagne, 54.5% en France, 46.3% en Allemagne et 44.7% en Italie. Des valeurs qui désillusionnent et qui peuvent être trouvées dans plusieurs pays européens, y compris en ce qui concerne les opinions des citoyens au sujet de certaines institutions. Le même rapport, basé sur les données de l'Euro baromètre en ce qui concerne le Parlement national indiquait qu'en 2007 à peine 14% des citoyens britanniques se déclaraient confiants, face à 44% des français, de 51% des allemands, de 39% des italiens et de 52% des Espagnols.

Des données peu surprenantes, si nous considérons les scandales répétitifs qui assombrissent les institutions, même dans les Pays ayant une longue tradition démocratique. Beaucoup de polémiques sont apparues en 2009, au Royaume-Uni, lorsqu'il fut annoncé que la Chambre des communes aurait seulement travaillé 128 jours sur les 365 annuels, un record négatif jamais vu depuis l'après guerre, seulement durant les années électorales. Des polémiques très difficiles, en considérant le fait que le Parlement anglais en 2008 avait déjà eu un long arrêt à l'occasion des festivités estivales (76 jours) et que, tandis qu'une augmentation incroyable de 2.3% des indemnités des députés était décidée, un scandale retentissant émergeait, celui des remboursements excessifs.

Un scandale qui n'a épargné ni les conservateurs ni les travaillistes et qui a amené le Premier ministre Gordon Brown à demander pardon à la nation au nom de tous les parlementaires, et à proposer un code de comportement très sévère. Malgré le côté offensif du British national party, qui est allé aux Européens en tapissant les parois de la Grande-Bretagne avec posters à l'effigie de deux porcs, identifiés pour les Tories par David Cameron et pour les travaillistes par Brown, avec ce slogan « Punish the pigs », pénalisez les porcs.

Il est vrai que le scandale des remboursements excessifs a obligé le président de la Chambre Michael Martin à démissionner. Mais il est vrai qu'il n'a pas été signalé, comme il est de coutume lors de situations stridentes, avec la tradition et la renommée du Royaume-Uni. Il suffit seulement de penser aux résistances, et aux rejets réels, avec lequel les parlementaires se sont opposés aux demandes de restitution des sommes de Sir Thomas Legg, chargé de clarifier les remboursements des représentants des élus du peuple à la Chambre des communes.

Poursuivant cette démonstration « chaque monde est un peuple », les députés allemands ont dû renoncer quelques années auparavant à l'augmentation de leurs salaires qui avait déjà été délibérée mais qui avait suscité de fortes critiques autant dans le Cdu que dans le Spd, les deux partis qui avaient donné vie à la Grosse Koalition d'Angela Merkel. Par conséquent, les ministres ont été eux aussi obligés d'accepter le blocage de l'augmentation bisannuelle de leur rétribution, fixée à 6%. « Nous avons besoin de davantage de temps pour que cette mesure soit acceptée par l'opinion publique », avait écrit le chef du groupe du parti social démocratique Metter Struck dans une lettre envoyée à ses 222 parlementaires.

Une déclaration qui parle des difficultés et signale que même dans un pays comme l'Allemagne les partis doivent y faire face, car l'électorat est de plus en plus mécontent en rapport à la classe dirigeante. Même le rapport de la Luisa-Confindustria révèle que le taux des citoyens allemands qui déclarent avoir « beaucoup » ou « assez » d'intérêt concernant la politique a diminué entre le 2002 et 2006 de plus de 9.6%. N'est pas un signe préoccupant pour les Européens ?

## **2. Le non-gouvernement italien**

« Gouverner les Italiens n'est pas une mission impossible, elle s'avère simplement inutile ». Le premier qui ait dit ces mots, selon certains historiens, fut le libéral Giovanni Giolitti, quatre fois président du Conseil à la fin du XIX siècle et aux débuts de du XX. Il est certain que Benito Mussolini les a reprises comme siennes en 1932, alors qu'il répondait aux questions d'un célèbre journaliste allemand, Emil Ludwig, qui a publié pour Mondadori une longue entrevue avec le chef du fascisme. Quatre-vingt ans plus tard, nous pouvons dire que l'Italie pouvait être considérée comme le Pays le moins dirigé de l'Europe. « Dirigé » signifiant ici être géré comme le projet d'une nation, patriotique, désintéressé et unitaire, et surtout pas motivé par les intérêts d'un seul parti, ou encore par l'approche de plus en plus éminente des élections. Si « diriger les Italiens s'avère inutile », c'est parce que les politiciens italiens ne trouvent souvent aucune « utilité » à diriger sérieusement. Parce que cela signifie assumer des responsabilités, défier si cela en venait à être nécessaire l'opinion publique, en risquant la perte d'un certain nombre de points dans les sondages...

Comprenons-nous, le pays a eu des époques où d'excellents hommes d'État dirigeaient avec morale, et se consacraient totalement au bien commun. S'il n'en avait pas été ainsi, il serait impossible de comprendre comment le pays a pu laisser derrière lui deux siècles de dominations étrangères, ainsi que les blessures entre divers petits États en guerre entre eux. Une misère terrible comme celle que décrit Charles Dickens dans ses rapports « du Daily Mirror » de 1844 concentrés plus tard dans les « Visions de l'Italie » qui peut être adapté à l'après la post-Seconde Guerre, après une unification très complexe suivie par le Risorgimento (pensons seulement à la difficulté d'unifier à sept monnaies différentes) et après les

vingt ans de fascisme et le conflit mondial de certaines des grandes puissances économiques et industrielles de la planète.

Quelques exemples ? Quintino Stella, un scientifique et économiste, libéral, dont communiste Antonio Gramsci a justement fait l'éloge le considérant un homme honnête, après être devenu ministre des Finances en 1862, il a vendu l'industrie de textile de sa famille parce qu'il ne voulait pas être victime du moindre soupçon d'un conflit d'intérêts. Sydney Sonnino, transformé en ministre du Trésor dans le 1893, s'est défait des actions héritées de son père qui faisaient de lui le propriétaire de la Montagne Amiata et de leurs mines. Il est intéressant de relire une lettre de 1954 de Biancarosa Fanfani, femme de l'« Homme fort » de la Démocratie Chrétienne durant les années successives à la phase de Gasperi, elle écrit à sa sœur : « Amintore est heureux d'être devenu Président du Conseil mais j'ai pleuré toute la nuit. Il m'a exigée de vendre mes bons du Trésor, pour qu'on ne pense pas que je puisse avoir un intérêt dans la politique du gouvernement sur l'économie ». Ce fut la même chose pour Alcide de Gasperi, jusqu'à huit fois chef du gouvernement durant les premières années de l'après-Seconde guerre. Un Catholique avec des principes très clairs, pour montrer même à l'extérieur du pays son respect envers l'Italie pauvre, affaiblie et couverte de décombres hérités du fascisme et de la guerre, en 1947 il est allé en avion en Amérique, où il devait rencontrer les plus hautes autorités américaines, avec un manteau que lui avait laissé son collègue du gouvernement Atilio Piccioni.

La même Italie républicain est née des efforts généreux des Catholiques, communistes et laïques qui durant les mois difficiles après le conflit mondial ont laissé de côté leurs divisions idéologiques et ils ont écrit ensemble, en seulement 270 jours, la Constitution, loi fondamentale qui est de nos jours une des plus modernes du continent. Un épisode qui veut tout dire, qui est celui de la dévotion commune au bien pour la Patrie. Dans les derniers temps de Giorgio La Pira, qui se transforma ensuite en maire de Florence et qui avait une foi religieuse proportionnellement inverse à sa passion pour le pouvoir, a eut soudainement un doute : dans l'introduction de la loi suprême de la République, Dieu avait été oublié ! Ce Dieu qui était présent dans le Statut Albertino (« Par la tolérance de Dieu, roi de Sardaigne, de Chypre et de Jérusalem, duc de Saboya, de Gênes, de Monferrato, d'Aosta... ») et même dans la Constitution « Mazziniana » de la République romaine de 1849. Il a alors demandé que le prologue soit : « Dans le nom de Dieu,

la présente Constitution est conférée au peuple italien». À présent, non, ont répondu les communistes : nous avons déjà voté le concordat ! La chose menaçait d'obstruer tout ce qui avait été fait précédemment mais personne ne voulait une paralysie, explique le journaliste et historien Mario Cervi : « Le communiste Terracini a exhorté à La Pira de retirer sa proposition « avec la même noblesse de cœur avec laquelle il avait été poussé à la réaliser » et Terracini a été associé avec Francesco Saverio Nitti. (...) Sujet à des pressions affectueuses mais insistantes, La Pira a finalement renoncé, avec un haussement d'épaules. Il a été tellement découragé, par le manque d'approbation d'une formule qui lui semblait aussi nécessaire qu'évidente, la gauche a applaudi sa résignation, Nitti a lourdement monté quelques marches de l'hémicycle pour lui serrer la main, et puis Togliatti s'est lui aussi approché avec un air consolateur. ».

Ce sont seulement quelques exemples. Et nous pourrions citer d'autres cas vertueux, de périodes éloignées et plus récentes. Et ceci est le plus grand mystère de l'Italie qui passionne encore les historiens qui s'occupent de ce que Johann Wolfgang Goethe appelait avec amour « le pays où fleurissent les citrons ». Le mélange incroyable de vices et de vertus, de génie et de désordre, de richesse et de pauvreté, de rectitude et de légèreté. Un mélange qui a souvent laissé l'Italie se développer « malgré tout ». Bien que le désintérêt concernant le retard du Sud, puisse se résumer par le fait que le premier président du Conseil qui a rendu visite à celui du Sud profond (Basilicata) fut Giuseppe Zanardelli en 1902, presque un siècle et demi après l'Unité, malgré une dynastie, celle des Savoia-Carignano, pas vraiment à la hauteur d'autres Maisons européennes. Mais la corruption qui a suivi l'Unité, en 1868, avec le scandale de la dénommée « Tabacchi Royale », la décision prise par le gouvernement de céder pendant vingt ans à une société anonyme privée, la production et la vente du tabac en échange d'une avance au Trésor d'une somme de 180 millions en or, une décision désastreuse seulement acceptée grâce au vote acheté de beaucoup de parlementaires. Malgré le continuel inversement de gouvernements et d'alliances, qui peut se résumer avec la dénonciation indignée de H. Bolton King et de Thomas Okay dans le livre « l'Italie d'aujourd'hui » de 1901 : « depuis 1860 il y a eu 33 ministres de l'Instruction Publique, chacun d'entre eux désireux de se distinguer en allant à l'inverse de l'œuvre de son prédécesseur. L'argent a

été altéré ; l'État et les communes, prodiges dans tout autre chose, ont épargné avec le plus fructueux des investissements nationaux ».

Enfin : toute l'histoire de l'Italie, comme celle de tout autre pays, est faite de lumières et d'ombres. De phases d'une impulsion impétueuse (nous pensons aux 755 kilomètres de l'Autoroute du Soleil qui sillonne la péninsule depuis Milan jusqu'à Naples, construits en seulement huit ans, avec des coûts très soutenus en raison des difficultés énormes qu'implique un tracé en grande partie montagneux) et de ressac. Et il serait non seulement peu généreux, mais incorrect de ne pas reconnaître certaines personnes qui ont souvent signalé la responsabilité des gouvernants même pendant les périodes les plus infortunées, certains actes de fierté et d'efficiency qui ont permis au pays de rester, malgré tout, au même pas que les autres. Il serait aussi incorrect, d'ignorer un phénomène qui jour après jour est de plus en plus voyant et préoccupant : la progressive dégradation de la classe politique, au niveau central et périphérique. Une dégradation, qui a fait l'objet de nombreuses théories de certains, ironiquement lorsque l'Italie est au mieux alors qu'elle court comme « un cheval emballé » (ces chevaux qui après avoir désarçonné leur cavalier peuvent malgré tout, gagner, grâce à une vieille loi du célèbre Palio de Sienne) et qui risque de mener le pays vers une chute inexorable. Pour comprendre certaines choses, il faut faire un pas en arrière. Notre insistance concernant le cas italien n'est pas fortuite. Elle n'est pas non plus dictée par un provincialisme. Un journaliste a demandé à un auteur de renommée mondiale comment il l'était devenu sans ne s'être ni même déplacé en dehors de son quartier au Caire, Nagib Mahfuz a répondu : « il y a celui qui voyage à travers le monde comme s'il s'agissait de la rue qui se trouve en bas de chez lui et il y a celui qui voit dans cette rue le monde entier ». C'est le cas italien : le paradigme de la dérive d'une démocratie parlementaire, du rôle des partis, d'une classe dirigeante. Un paradigme qui aide à comprendre les dégénération parallèles, bien que moins voyantes, que d'autres. Pour comprendre quelque chose, il faut faire un pas en arrière.

« À Rome un petit groupe de pères éternels dirigeant, ils sont convaincus, ainsi qu'un autre ministre, de posséder toute la sagesse dans leur vaste cerveau ». Ce ne sont pas les mots du comique du mouvement et du blogueur Beppe Grillo, ni ceux de Guglielmo Giannini qui a réalisé durant les premières années de l'après guerre « Front d'homme ordinaire » en réussissant ainsi

obtenant jusqu'à 30 députés au Parlement, ce ne sont pas non plus ceux de Corrado Tedeschi qui a inventé le Parti du Filet et ni même ceux du chef de la Ligue Nord Umberto Bossi à cette époque où nous entendions « donner de l'argent à ces imbéciles de Romains, plus jamais ». L'acte d'accusation est de Luigi Einaudi, aujourd'hui vénéré en Italie comme un des pères de la Patrie et une des figures les plus honnêtes de notre histoire même par ceux qui le considéraient un adversaire pendant un certain temps. C'était le premier février 1919, la Grande Guerre était finie depuis quelques semaines, Guglielmo s'était enfui aux Pays-Bas, à Berlin on venait de d'enlever et de tuer Rosa Luxemburg et Kart Liebknecht, à Paris c'était la conférence de paix et en Italie, Luigi Sturzo venait de fonder le Parti Populaire, le « Bienno rouge » commençait qui se soldera par une confrontation difficile de la gauche et l'avancée du fascisme. Le guide du gouvernement italien était le Sicilien Vittorio Emanuele Orlando, pour les Affaires Extérieures Sydney Sonnino, aux Finances Bonaldo Stringher, pour la Justice Luigi Facta. Einaudi considérait ces personnes, utilisons un euphémisme, en grande partie inadéquates. Comme il a été publié et écrit dans le Corriere della Sera.

Le futur chef d'État, au côté des industriels « furieux », accusait l'exécutif : « Il ne maintient pas ses promesses, en raison de ses relations il empêche d'avancer ceux qui le souhaitent, et il fait perdre les marchés que les industriels italiens ont réussi à conquérir, il prépare des désastres pour le Pays, il exige toujours de nouvelles charges aux industries... ». Pourquoi ? Cette manie de mettre les mains sur tout, imaginez « des monopoles que personne ne sait pas administrer par la suite », revendiquer des devoirs que l'on ne sait pas assouvir ensuite pour empêcher l'« intervention des secteurs privés ». Sans parler des liens et des entraves comme par exemple ceux « des instituts de consommation, grâce auxquels les magistrats, les professeurs, les secrétaires de préfecture, postes télégraphiques, etc., perdront leur temps en sentant des fromages et en négociant des merlus ». Ou, tout du moins, ce choix de « surcharger les propriétaires de nouveaux prototypes de maisons, infructueux et d'empêcher une adaptation partielle de leurs taxes ».

C'en est assez, écrivait-il : « Il faut écarter ces chefs fiers (...) convaincus d'avoir le don divin de guider les peuples à travers l'art de chercher le pain quotidien. Nous les avons supportés trop longtemps. Les professeurs doivent enseigner à

nouveau, les conseillers d'État doivent s'occuper de leur travail, les militaires de leurs régiments et, s'ils dépassent la limite d'âge, qu'ils prennent un repos bien mérité. Finalement : « Que chacun retourne à son travail ». Et « qu'ils se défassent des Commissions, des Comités et des Ministères » de sorte que « peu à peu, tous ces moins que rien gênant, soient écartés. Les travailleurs sont fatigués d'être dirigés par des greffiers de lettres d'archive » supérieurs à la société gouvernée « seulement par leur fierté et leur incompetence ». Des mots très durs mais très actuels, qui n'épargnaient personne. Mais qui ont été historiquement gaspillés.

Bien sûr que certains nostalgiques aujourd'hui encore regrettent le fascisme, soutenant la thèse, mis à part les erreurs et des crimes comme les lois raciales de 1938, qu'il représente de toutes manières une parenthèse efficace, l'honnêteté et la dévotion patriotique aux intérêts du pays. Le tout synthétisé par un lieu commun souvent cité par les fascistes : « Lorsque Mussolini fut accroché sur la Piazzale Loreto pas une seule petite pièce n'est tombée de ses poches ». Il s'agit seulement des derniers restes de publicité mussolinienne. En réalité après l'image d'un régime non corrompu diffusée par les journaux de l'époque soumis à des dispositions pointilleuses (surtout, celle de du 1 juin 1939 : « Diminuer les nouvelles concernant le mauvais temps »), il semble réellement vrai que la classe politique fasciste n'était pas mieux, mais au contraire, elle a probablement été pire que la précédente. Les études sur l'homicide du socialiste Giacomo Matteotti le disent, assassiné (comme il est bien connu revendiqué par le Duce : « Je déclare ici, à cette assemblée et au peuple italien, que j'assume, moi seul, la responsabilité politique, morale, et historique de tout ce qui est arrivé. Si le fascisme a été une association qui a commis un délit, je suis le chef de cette association qui a commis un délit. ») Après avoir écrit un article sorti comme posthume dans « English Life », dans lequel la conduite de la Banque Commerciale était dénoncée en ce qui concerne le prêt polonais « un des cas d'avidité effrénée consentie par les dirigeants fascistes ». La cession à la Sinclair Oil Company y apparaissait également incluant les grandes extensions de terrain en Emilia et en Sicile en raison « de la trahison et de la corruption, ou mieux encore un geste plus ignoble » de « beaucoup de chefs fascistes, qui conduisent à une asphyxiante œuvre d'engraissement sur les propriétés privées et semi-publiques afin de financer les

journaux fascistes et d'autres organisations, pour un bénéfice et un total intérêt de profit ».

Les études sur les intérêts privés de Marcello Piacentini le confirment, l'architecte le plus célèbre du régime qui utilisait du marbre partout, il était également partenaire associé d'une cave. Mais aussi la correspondance rapprochée entre Robert Farinacci et le propre Mussolini dans laquelle le Duce, fatigué des dénonciations génériques du dirigeant de Crémones qui aspirait à faire carrière aux dépens du podestat de Milan Ernesto Vellón, accusé de corruption tout comme d'autres « parasites » qui « rances comme moi en octobre 1922, et qui vivent aujourd'hui dans des conditions économiques merveilleuses ». Puis, Il fini ainsi : « En ce qui concerne la mendicité et les fortunes, moi je ne conteste pas que tu ais été un malheureux en 1922. Mais je nie avec certitude que tu sois resté un malheureux pendant l'année de tolérance en 1928. Les vrais malheureux ne circulent pas en voiture et ne fréquentent pas les hôtels de luxe ». En outre plus que tout un autre document, qui aurait pu avoir de l'importance lors d'un jugement « Au-dessus de tout soupçon ». Celui de l'officier nazi Rudolf Likus, colonel de la SS et conseiller spécial du ministre Extérieurs de Ribbentrop, il écrit entre les derniers jours de 1940 et premiers de 1941 dans un rapport pour Berlin contre la classe directrice fasciste : « Ce fut un échec total : la médiocrité de la génération précédente était compensée par l'honnêteté et par la rectitude, ici à la médiocrité s'est ajouté la malhonnêteté ».

La Résistance, la Libération du nazi-fascisme, la reconstruction, ont déterminé avec un virement incroyable et vertueux. Et ce ne fut pas un hasard qu'entre la deuxième moitié des Années Quarante et la deuxième moitié des Années Soixante, les années de la renaissance italienne bruyante qui ont amenées le dénommé « miracle économique », le boom industriel, l'Oscar de la monnaie reconnu pour la lire. Qu'est-ce qui caractérisait la classe dirigeante à cette époque ? Il y a eu beaucoup de facteurs déterminants. C'était une génération qui avait souffert du fascisme et qui en était ressortie avec des convictions profondes concernant la valeur de la démocratie et de la liberté. Une génération qui avait fait la Résistance et par conséquent, comme l'a écrit le constitutionnaliste Michele Ainis, il en était ressorti une véritable légitimation. Une génération qui avait grandi jour après jour dans les deux grandes écoles. D'une part les paroisses, l'association catholique, et d'autres

associations religieuses. D'autre part les sections, les brigades partisans ou l'école des Frattocchie sur les collines Romaines, que le même Indro Montanelli, peut-être le plus grand journaliste italien du Novecento, libéral, conservateur, la reconnaissait au-delà des limites (les jeunes étaient poussés à construire ou détruire des parois de brique pour connaître « le travail dur des prolétaires » et être libérés des « incrustations bourgeoises ») comme « l'école la plus sérieuse et rigoureuse que l'Italie n'ait jamais eu ». Il est certain que cette classe dirigeante, catholique, communiste et laïque, a accompagné à l'Italie pendant l'extraordinaire réparation économique, culturelle et sociale, depuis sa résignation à se convertir en une nation mise en échec durant la guerre jusqu'à l'opportunité d'un « protectorat » persuasif de la part des États-Unis, un des protagonistes précurseur de l'unification européenne.

Pourquoi cette période vertueuse s'est-elle interrompue ? C'est une question qui anime le débat depuis quelques années. Quand c'est-elle interrompue est, par contre, assez de claire : entre la fin des années 60 et débuts des années 80. La course à l'enrichissement coïncida avec les prémices de 68, certains avaient laissé la misère derrière eux. Puis arrivèrent les tensions sociales, le terrorisme de la droite et de la gauche, l'oubli progressif du rêve d'un sauvetage du Mezzogiorno, la diffusion pathologique du clientélisme et de la corruption, le caractère fermé et hermétique d'une classe politique de plus en plus éloignée de la société - y compris physiquement, avec l'augmentation progressive des patrouilles de police, des voitures blindées, des palais du gouvernement de plus en plus inaccessibles.

Il y a toujours un témoignage qui raconte tout, comme celui de l'ingénieur Fedele Cova lors d'une entrevue avec le « Corriere ». Pendant quinze ans il avait dirigé la société Autostrade et il était très fier d'avoir construit des artères de 2200 kilomètres qui avaient fait de l'Italie (où le fascisme avait construit la première *autostrada* du Monde : la Milano-Laghi) un pays dont les infrastructures routières étaient beaucoup plus modernes que celles de la France, de l'Espagne et même de la Grande-Bretagne : « Le signe du changement est arrivé en 1964. Ils m'avaient laissée tranquille auparavant, peut-être parce qu'ils ne pensaient pas que les autoroutes puissent être importantes, peut-être parce qu'ils ne s'étaient même pas rendus compte de ce qui se passait. Mais, en 1964, avec la fin de l'*Autosole*, ont commencé les avidités, les interférences... Ils

prétendaient faire une chose puis une tout autre, il s'est avéré difficile de vivre en paix. Jusqu' en « 1970, pour moi, ce fut une défense continue, affaiblissante, étant donné le harcèlement interminable ».

« Avant » le plus important était de faire des routes, de les faire bien, de les faire rapidement. Ils ont ensuite pris d'autres choses en compte : l'assignation de contrats, les cotas à répartir, un choix électoral des croquis, des « clients » pour assumer et investir. Quelques mots de Cova : « en 68 les politiques ne souhaitaient déjà plus argumenter, mais seulement commander. Ils t'écoutaient distraits et te congédiaient avec un « très bien, nous y réfléchirons ». Les techniciens ne comptaient déjà plus. C'était un mur et tu comprenais que les décisions étaient déjà prises. Tu comprenais aussi que tu les contrariais, que tu étais inopportun... Si tu sortais du milieu, ils étaient contents ».

Il faut dire : dans les dernières décennies ont aussi vu défiler aux sommets de la politique, du Parlement et de l'administration italienne, des hommes de grande valeur avec un dévouement indiscutable au-delà des intérêts économiques. Un exemple entre tous (bien que nous puissions en nommer plusieurs) un nom : celui de Carlo Azeglio Ciampi, gouverneur de la Banque d'Italie, président du Conseil du gouvernement « technicien » qui a relevé l'Italie de la crise boursière économique, de Tangentopoli au début des années 90 et qui fut également un chef d'État très aimé. Mais il est hors de discussion, en raison de ce fait admis par les propres protagonistes, la classe dirigeante italienne a eus avec le temps, une détérioration rapide traumatique et progressive. Intellectuelle, politique et morale. Une détérioration qui, évidemment, ne peut pas être sauvée par une exception illuminée en particulier.

### **3. Une classe politique hors réalité**

C'est ainsi qu'en Italie, une classe politique de plus en plus autoréférentielle et détachée de la réalité a pu proliférer, et qui a introduit, presque toujours d'un commun accord entre la majorité et l'opposition, des règles dans le seul but de préserver leurs propres privilèges (même au sujet des privilèges économiques) et de rendre difficile, et même impossible, la un remplacement. L'exemple le plus récent et retentissant est celui de la loi électorale approuvée par le Parlement italien au

début de l'année 2006. Avec cette loi les citoyens italiens ont été privés de la possibilité de choisir directement leurs propres représentants aux assemblées nationales. Vous ne votez plus pour un candidat : vous votez pour une liste. Composée de personnes indiquées par le chef du parti selon un ordre préétabli. Chaque candidat peut aussi se présenter à tous les collèges électoraux, pouvant ainsi être élu dans plusieurs. Ceci permet aux chefs de la coalition, du parti et à leurs connaissances, c'est-à-dire, un cercle restreint de personnes, être candidats partout et ensuite opter pour le résultat d'un collège ou d'un autre, en libérant ici et là le poste au premier parmi les non élus. Un mécanisme qui contribue encore plus à constituer un Parlement composé des plus fidèles au leader, où la confrontation et la dialectique sont absentes. Des groupes en place qui ont seulement l'ordre de pousser le bouton vert, pour approuver une loi, ou le rouge, pour la rejeter. L'objectif est explicite depuis 2001 lors d'une entrevue avec Marco Pirri pour le quotidien Repubblica, en tant que chef des chasseurs de têtes chargé, par Silvio Berlusconi, de trouver des candidats pour les politiques : « Cela ne m'intéresse pas d'avoir à un Prix Nobel dans la liste, mais je veux plutôt savoir s'il votera une loi dont il ne sait rien ». Approuvée au début de l'année 2006 alors que le gouvernement du Cavaliere arrivait déjà à sa fin, signalé ironiquement comme étant une « cochonnerie » (le copyright est de l'actuel ministre de la Simplification Robert Calderoli, de la Ligue Nord) la loi électorale n'a pas été modifiée durant les deux années suivantes, pendant lesquelles elle a régi Romano Prodi de la centre-gauche. De plus elle a été en vigueur en juin 2009 en raison du désastreux résultat (23% d'affluence aux urnes, quorum manqué) d'un referendum populaire promu pour abroger certaines normes et lois et se rapprocher d'une réduction du nombre de partis.

Évidemment, les objectifs avaient été déjà dépassés en partie avec la naissance du Pd (apparu grâce à la fusion des Démocrates de la gauche et de la Margherita) et de la Pdl (Forza Italia et Alliance Nationale), à tel point que certains promoteurs de la consultation, de centre gauche et du centre droite, avaient déjà admis leur position initiale. La très faible participation au vote n'a fait que confirmer l'actuelle méfiance croissante relative aux référendums populaires.

Une méfiance légitime. En Italie, il est déjà trop souvent arrivé qu'après d'un référendum par les citoyens, tout reste comme avant. Comme il en a été le cas pour une des dernières consultations populaires arrivées au quorum, celle de 1995

concernant la Rai. 54% des votants se sont manifesté pour la privatisation des finances télévisuelles publiques pour la soustraire au lot appartenant aux partis. Mais depuis presque quinze ans, ni une seule action n'été cédée au secteur privé. En 1993 un autre référendum, approuvé avec plus de 80% des suffrages, avait décrété l'abolition du financement public aux partis. Résultat : zéro. Il n'a jamais été aboli, il a simplement changé de nom : il s'appelle aujourd'hui « remboursement électoral ».

Et même un embrouillement de lexique. Le « remboursement » est la restitution des sommes dépensées, alors que dans ce cas précis il est assigné aux partis, en faisant abstraction non seulement de ce qui a été déboursé pour les affiches, les annonces ou les transports et en incluant le nombre de personnes qui se sont déplacées aux urnes. Le calcul est vite fait : un Euro par an, par citoyen italien inscrit sur les listes électorales de la Chambre de députés. Cinquante millions d'électeurs potentiels pour les Régionales (même quand ils n'y sont pas), plus 50 pour les Européennes (même quand il ne les y aura pas), plus 50 pour les Politiques à la Chambre et 50 de plus pour les Politiques du Sénat.

Dans l'ensemble d'une législature, qui dure cinq ans, la collecte des partis monte à près d'un milliard d'euros. Mais ceci n'est pas suffisant. Une autre petite loi approuvée dans le 2006 par le vote favorable de la majorité et de presque toute l'opposition a établi que le « remboursement » électoral doit être abrogé aux partis même en cas de fin anticipée de la législature. Prenons un exemple concret, pour la législature pendant laquelle Prodi a gouverné, commencée en 2006 et finalisée en 2008 avec de nouvelles élections, les partis continueront à recevoir le « remboursement » jusqu'en 2011 y compris celui des élections de 2006. Pour nous comprendre : de 2008 à 2011 les vieux partis présents au Parlement de la vieille législature ont droit aux contributions même si cette législature a péri, été enterrée et remplacée par l'actuelle. Et même s'ils ont disparu, comme pour le cas de l'Udeur de Mastella Clément, ainsi que les partis. Ceux qui sont restés, touchent une ration double.

#### **4. Italie, le paradis (financier) des partis**

Les partis italiens sont obligés de présenter des bilans réguliers et de les présenter publiquement. Cependant, il n'existe, en effet, aucune sanction en cas d'irrégularités, ni même celles

signalées par la Cour des comptes. Déconcertant. Et encore plus si nous regardons les autres pays. Les 200 millions d'euros par an destinés aux partis italiens sont un record absolu. Le financement public des partis en France (plus ou moins avec le même nombre d'habitants que l'Italie) a été égal, en 2006, avec 73 millions d'euros. Invariable depuis le 1995, il devait être de 80 millions et 264 mille euros, mais il a été réduit de presque 7 millions en raison des sanctions infligées à ceux qui n'avaient pas appliqué les règles égalité des opportunités entre les hommes et les femmes. De plus : les partis qui n'atteignent pas au moins 5% des suffrages au premier tour (une innovation acquise récemment aussi en Italie, et avec beaucoup de polémiques) n'ont pas droit au remboursement ni même à la moitié de ce qui a été dépensé, autant se pencher sur le cas du glorieux mais très touché Parti communiste français et le spectre de la vente des œuvres qui avaient été obtenues d'artistes amicaux, comme cadeau, durant leurs meilleures années. Et les contrôles ? La loi française exclut le financement public des partis par compétence de la Cour des comptes. Mais il existe toujours une Commission nationale chargée des contrôles, si elle trouvait des irrégularités, elle pourrait décider de faire perdre au parti le droit de recevoir certaines contributions pour l'année suivante. Et ils ne plaisent pas.

L'Espagne, où les parlementaires sont 575, presque la moitié des italiens, a prévu de dépenser dans les partis en 2009 quelque 119 millions d'euros. À l'origine il s'agissait de 136 millions mais la crise économique de la fin 2008 a poussé le gouvernement et le Parlement à donner un signe, en diminuant le budget. Chaque citoyen français contribue alors au maintien des partis avec environ 1.25 euro, et chaque Espagnol avec 2.58 euros. Beaucoup moins que l'Italien : 3 euros et 38 centimes pour les années « normales » comme 2006, et jusqu'à 4 euros et 91 centimes pour les années comme 2008 avec une double ration. Sans parler des confrontations embarrassantes avec les pays comme le Royaume-Uni où le financement public est limité, mis à part certains services à la disposition de l'État pendant les campagnes électorales, par les contributions accordées aux partis de l'opposition au Parlement. Total en 2006 : 5 millions 603.779 livres sterling, presque autant que les quelques 7 millions 374 mille euros. Ou le cas des États-Unis, où le financement public de la politique se limite au financement de la campagne présidentielle, en 2004 il a coûté 206 millions de dollars, presque 50 centimes d'euros par habitant. Ou sinon, en considérant que les élections

présidentielles aux USA se font tous les quatre ans, cela donne 12.5 centimes par an. Quarante fois moins qu'en Italie.

Un cas plus particulier est celui de l'Allemagne. Le gouvernement fédéral applique un fonds maximal de 133.4 millions par an aux attributions de l'État concernant les partis. Alors, chaque allemand contribue à la survie des organisations et des mouvements politiques avec 1.61 euro. Mais le chiffre réel serait décidément supérieur, en considérant les illustres financements attribués par les Lander à la fondation des partis et des mouvements juvéniles. Selon le trésorier du Parti démocratique italien, Mauro Agostini, la somme de 133.4 millions devrait être multipliée par trois. Mais l'Allemagne a 23 millions d'habitants de plus, en supposant que cette estimation soit correcte, les frais, par habitant, seraient inférieur à ceux des Italiens, calculés durant les années de la « ration double » : 4 euros et 80 contre 4 euros et 91 centimes. Et tout ceci sans prendre en compte le fait qu'en Italie le financement public est « intégré » aux partis à travers plus de mille mécanismes, allant des contributions publiques aux conventions et aux systèmes des Conseils d'administration des finances publiques des « amis » qui avaient un siège au Parlement ou dans les Conseils régionaux et qui sont ainsi « recyclés ». Tout l'argent qui devrait normalement être inclus au compte, avec la distribution des finances et la clientèle de la politique.

Parce que la machine politique italienne est-elle la plus coûteuse d'Europe ? Les partis politiques ont encore une structure d'organisation compliquée et lourde, et beaucoup de salaires à payer. Il faut aussi y ajouter les instruments publicitaires comme par exemple les journaux et les destinataires des subventions ultérieures du « paiement électoral ». Sans oublier les initiatives politiques, comme les conventions, et les congrès dont nous parlions précédemment. Et puis, il y a aussi les élections sur lesquelles, surtout quand le « revenu » de la « profession » du politicien est devenu très élevé, de plus en plus d'argent est investi. Public et privé.

La loi « par condicio » est requise par le centre gauche, le gouvernement pour rééquilibrer ses forces dans ce domaine se rapproche de Berlusconi, propriétaire d'un empire télévisuel. Finalement les effets ne sont pas ceux qui avaient été prévus par le budget, et favorisent, grâce à la politique des « réductions » sur les annonces, les organisations considérées plus proches de Cavaliere. En effet, en 1966 Forza Italia avait déclaré de dépenses électorales d'un million 350 mille euros

(auxquels il faut ajouter quelque 2.7 millions de dépenses dans la « Coalition Maison des Libertés ») et en 2006 la somme avait s'était élevée à 62 millions 465 mille euros. Quarante-six fois plus. Une augmentation énorme si l'on considère les dépenses de leurs adversaires puisque les frais de l'Olivier de Romano Prodi étaient monté à 2.9 à 10.1 millions.

De plus, les dépenses en matière de politiques, comme nous disions, ne limitent pas aux frais investis dans les campagnes électorales, les salaires des employés des partis, l'organisation des conventions et des manifestations. Certains ont calculé que l'activité politique donne du travail à moins 600 mille Italiens. Mais il y en a d'autre qui élèvent cette statistique à un million. En plus de la Présidence de la République, de la Chambre des députés, du Sénat et de la Présidence du Conseil, dont l'aspect purement institutionnel est trop souvent ajusté aux intérêts des partis. Il existe aussi tout un ensemble d'autres administrations publiques dispersées à travers le territoire. Les vingt Régions ont chacune un gouvernement propre et une assemblée législative avec un nombre de représentants qui varie entre un minimum de 30 à un maximum de 90. Les 190 Provinces continuent à se multiplier bien que ceci aurait du être abolies après l'Institution des Régions, entre les présidents, les consultants et les conseillés se sont environ à 5.000 personnes employées. En plus, des 8.100 Mairies, qui rassemblent 150 mille personnes entre des consultant, les maires, les conseillers et qui contrôlent ensemble à d'autres organismes locaux de plus de 5.152 sociétés de capitaux (souvent créés dans le but d'y placer des parents, des amis et des proches) chacune a son propre Conseil d'administration, son organisme de contrôle et autres personnes installées au sommet... Uniquement pour ces sociétés, la Cour des comptes a calculé 38 mille sièges, en partie occupés par d'ex parlementaires et politiciens locaux, qui ont une relation avec un « diplômé » chaque 5.6 descendants. Sans parler des centaines de sociétés et d'organismes publics encore contrôlés par le Gouvernement central, un refuge sûr pour les hommes désignés par les partis, qui ont été privés d'une occupation. À tout ceci, comme si ce n'était déjà pas suffisant, il faut ajouter les Communautés montagneuses (certaines d'entre elles situées au niveau de la mer), les Consortiums de bonification...

Pour le contribuable italien, c'est une machine très chère, à partir par les organes constitutionnels, tout l'ensemble coûtent au contribuable environ 3 milliards d'euros, une somme

qui s'est accrue durant les dernières années, à un rythme impressionnant, malgré les difficultés économiques. Il est très intéressant de comparer la situation italienne en avec celle de l'Espagne. L'Espagne a aussi, comme l'Italie, un Parlement bicaméral (bien qu'il soit de quatre ans et non pas de cinq ans) avec une Chambre et un Sénat. Mais c'est tout ce que ces deux pays ont en commun. Le Sénat madrilène (264 membres) coûte aux Espagnols environ 60.5 millions d'euros, Palazzo Madama (315 représentants plus les sénateurs permanents qui à l'heure actuelle sont six, ce qui fait un total de 321) les Italiens sortent de leur portefeuille environ 570.6 millions. Ce qui signifie que chaque sénateur coûte aux citoyens espagnols 229 mille euro et aux citoyens italiens un million et 775 mille euros : quelque huit fois plus.

Le rapport est presque le même en ce qui concerne la Chambre des députés. Le « Congrès des députés » (350 choisis) a un bilan de 98.4 millions, et Montecitorio (630 honorables) a dix fois plus élevé : un millier et 27 millions. Morale : chaque député espagnol coûte à la Communauté, en tout des loyers aux salaires des employés, des secrétaires, aux frais de représentation, environ 281 mille euro. Chaque « honorable » italien coûte un million et 630 mille euros.

Nous connaissons les excuses : ce sont des pays différents, des histoires différentes, des traditions différentes. C'est vrai. Également en ce qui concerne les différentes dépenses. La subvention des parlementaires espagnols est la même pour tous, par mois : 3.020,79 euros. Un chiffre auquel il faut ajouter environ 1.762,18 euros mensuels quand les députés résident hors de Madrid, réduits à 841.12 euros pour ceux qui choisissent de résider dans la capitale. Donc, en tout, un honorable « manœuvre » (s'il n'est pas président assemblée, vice-président ou chef d'une commission), a droit 4.783 euros par mois. Bruts. Ce qui correspond à une subvention de 11.703 euros bruts par mois pour un collègue italien. Plus 4.003 euros de viatiques. Plus 4.190 euros pour le « collaborateur » et c'est un véritable scandale. Le 13 mars 2007, un service télévisé du programme satirique « Le lene » émis sur le canal Italien Uno a démontré que sur 683 collaborateurs crédités à la Chambre seulement 54 avaient un contrat officiel. Les autres, travaillaient au noir. Suite aux faits, les Présidents de la Chambre et du Sénat, l'ex syndicalistes Fausto Bertinotti et Marini Franc, ont annoncé un effort solennel. D'ici à deux mois

seulement les collaborateurs ayant un contrat officiel pourraient entrer au Parlement.

Des promesses. Faites pour gagner du temps en attendant de que les citoyens indignés se calment. Comme il était déjà arrivé deux ans auparavant, précisément, pour le même sujet. Quelques mois et comme prévu, en juillet 2007, un petit accord est alors apparu : outre ceux qui avaient un contrat officiel les personnes qui développaient « une activité de formation », les « organismes recevant des revenus des pensions » et les « dépendants des organismes publics ou privés qui déclarent développer une activité en collaboratrice avec un titre sans fonction pour le député... » En fin : tous.

Résultat : deux ans plus tard, en avril 2009, rien n'avait changé. Sur les 516 collaborateurs crédités, seulement 194 avaient un contrat. Les autres 322, c'est à dire 62%, travaillaient encore au noir. Le pire c'est qu'en plus des 4.190 euros à la Chambre et des 4.678 euros au Sénat, que les parlementaires italiens perçoivent pour payer dignement les collaborateurs, ils ne doivent rendre des comptes à personne. Même le sénateur de l'Alleanza nazionale Antonio Paravia, qui a demandé des explications au secrétaire général de Palazzo Madama Antonio Malaschini, a eu comme réponse : « la contribution au support de l'activité et des devoirs des honorables sénateurs dans le cadre du développement du mandat parlementaire, payé mensuellement, n'est en aucun cas lié aux prestations de travaux temporaires de tiers personnes ou de possibles configurations contractuelles ». Traduction : le comportement à suivre dépendait uniquement du choix du parlementaire. Une différence substantielle, en ce qui concerne l'Europe. Après plusieurs polémiques, comme par exemple les cas de Giles Chichester (le chef des conservateurs anglais, forcé à renoncer à ses fonctions parce qu'il avait trouvé la manière de transférer de l'argent à une société appartenant à ses parents) ou d'Umberto Bossi (qui avait fait engager son frère Franc et son fils Riccardo par deux eurodéputés de sa ligue), de fait, ceci a été décidé juridiquement au Parlement européen. Alors que le système était déjà beaucoup plus rigide qu'en Italie, vu que l'eurodéputé avait déjà du présenter des pièces à l'appui (le type de contrat de travail ou le bureau de gestion) pour disposer de l'argent destiné aux collaborateurs, depuis juin 2009 les règles sont intransigeantes.

Le Parlement Union européenne reconnaît qui est élu à Strasbourg, a le droit de choisir ses collaborateurs. Le collaborateur ne sait pas toujours compétent en langues, il

n'est pas toujours habile au niveau des règles de comportement pendant les sessions, il n'est pas toujours connaisseur des différentes matières. Et il est tout à fait normal qu'il puisse amener avec lui, quelqu'un en qui il puisse se fier. Il y a plus : L'Europe s'avère généreuse, en sachant le coût des voyages et des loyers à Strasbourg et tout ce qui suit. La facture peut monter jusqu'à 17 mille euros par mois pour du personnel d'un député (une absurdité, si cela se passait à Rome). Mais, voici le problème, le parlementaire ne voit même pas cet argent. Les personnes engagées le temps du mandat de l'eurodéputé doivent avoir un haut niveau d'étude (ou au moins un diplôme et une bonne expérience), leurs salaires sont établis sur la base de 19 différents niveaux de professionnels. Mais surtout, ils sont directement payés par le Parlement. Le résultat, pour le parlementaire respectueux des règles rien ne change, mais le petit malin ne peut plus profiter : l'argent destiné aux collaborateurs va aux collaborateurs.

Et oui, un président de Province coûte la même chose que quatre gouverneurs des USA. Récapitulons. Entre l'indemnisation, quotidienne et la contribution au collaborateur, le parlementaire italien touche 19.896 euros bruts par mois : 13.709,69 euros nets. Ils reçoivent également 3.098 euros par an pour couvrir les frais de téléphone. Mais aussi une « carte » leur permettant une libre circulation sur les autoroutes, les voies maritimes, les chemins de fer et sur l'ensemble du territoire national, plus un paiement allant jusqu'à 3.995 euros pour rejoindre l'aéroport le plus proche.

Le Web du Congrès espagnol spécifie que les députés espagnols ont droit, pour les transports, aux avantages suivants : une carte (comme la nôtre) de libre circulation sur l'ensemble du territoire national et un paiement de 0.25 centimes d'euro par kilomètre dans les cas où une voiture privée est utilisée, avec justificatifs à l'appui. Et s'ils n'ont pas de voiture ou ils préfèrent ne pas l'utiliser ? Depuis mai de 2006 ils ont une carte d'abonnement au service de taxis limitée à maximum de 250 euros par mois. Quant au financement des groupes parlementaires, la comparaison est aussi embarrassante : 9 millions et demi d'euros pour le congrès de Madrid, et 34 pour la Chambre Rome.

Mais c'est tout l'ensemble dans les « Palais » celui qui s'avère très vertueux. Le salaire de José Luis Zapatero s'élève à 91.982 euros bruts par an en douze mensualités. En ajoutant l'indemnisation parlementaire, il accumulerait 149.377 euros, si

le premier espagnol (à qui correspondent la maison et la couverture totale des frais de service) ne renoncerait pas habituellement à celle-ci.

Avec les données en main, le premier italien, malgré la réduction de 30% appliquée selon le Romano Prodi aux salaires des membres du gouvernement, il parvient à gagner, avec l'indemnisation et le bénéfice parlementaire inclus, environ 324.854 euros par an.

Il n'y a pas beaucoup de différence en ce qui concerne les ministres.

Il sera dit : ce sont des comparaisons à prendre avec réserve. C'est vrai. Même avec une richesse par habitant supérieur en Espagne en comparaison à celle de l'Italie, il est difficile de ne pas souligner la distance entre les émoluments qui correspondent à certaines personnes qui se trouvent au sommet de certaines institutions parallèles aux Palais des politiciens. Voici une paire d'exemples : à Madrid les présidents du Tribunal Suprême (la Cassazione en Italie) et ceux du Tribunal Constitutionnel (la Consulta à Rome) ont un salaire brut annuel qui s'élève à 146.342,58 euros. Leurs homologues italiens perçoivent respectivement, toujours brut, environ 274 mille et 444 mille euros.

Les représentants italiens au Parlement européen ont bénéficiés eux aussi, pendant de nombreuses années, d'un traitement économique superbe. Ceci est grâce au fait que les indemnisations des députés européens ont toujours été comparées proportionnellement à celles des parlementaires nationaux. Jusqu'en 2009. Depuis lors et jusqu'à présent le nouveau statut est entré en vigueur, il fixe le salaire mensuel de tous les parlementaires à 7.665 euros bruts (taxé à 20%). Avec une petite différence pour les moins chanceux qui ont été choisis pour la première fois à Strasbourg mais qui étaient déjà là depuis la première législature. Grâce à une petite clause, ces derniers, auront la possibilité de choisir entre la nouvelle indemnisation (7.665 euros) et l'ancienne (11.703 euros bruts).

Pour qui s'obstinerait à considérer au moins satisfaisante la comparaison avec l'Espagne, il y a une recherche cognitive qui a été faite pendant l'été 2007 à la Chambre des députés. Elle a comparé leurs dépenses avec ceux du Bundestag allemand, de la House of Commons britannique et de l'Assemblée Nationale française. Elle est arrivée cette conclusion : pendant cinq ans, entre 2001 et 2006, les dépenses des Italiens se sont avérées 27% supérieures à celles du

Bundestag, et 32% supérieures à celles de l'Assemblée Nationale et 51% supérieures à celles de la House of Commons.

Parmi les comptes des parlementaires européens il sera difficile de trouver un signe comme celui qui figurait sur le bilan 2008 du Sénat italien : 260 mille euros pour les agendas 2009 effectués par la fashion house Gabrielli Nazaro. Justement ceci : 260 mille euros. Un chiffre qui dépasse de 28 mille euros la somme des salaires annuels des gouverneurs des quatre États américains : Maine, Colorado, Arkansas et Tennessee. Il est vrai que selon une étude du professeur Antonio Merlo de l'Université de Pennsylvanie, ils sont les moins bien payés parmi tous les gouverneurs des USA. Mais il est aussi vrai qu'Arnold Schwarzenegger, gouverneur de l'État de Californie, classé septième au monde pour son Produit intérieur brut, a un salaire (qu'il n'empoche pas se considérant suffisamment riche) de 162.598 euros, inférieur à celui qui correspond à un membre du Conseil régional de l'Abruzzo. En moyenne, les gouverneurs américains « pauvres » touchent environ 88.523 euros bruts par an : un quart des émoluments qui correspondent au président de la Province autonome de Bautzen, Luis Durnwalder, qui ramène à la maison environ 320.496 euros par an. Presque 36 mille euros de plus que ce que gagne Barack Obama en tant que président des États-Unis de l'Amérique.

Mais si le Parlement italien a le primat des frais entre toutes les assemblées européennes, la situation ne s'avère pas plus réconfortante lorsque nous parlons de la présidence de la République, dont les dépenses, malgré les efforts de l'actuel président Giorgio Napolitain et de son prédécesseur Carlo Azeglio Ciampi, sont encore bien loin des standards de transparence de des autres Pays européens. Il suffit de parler du bilan de la Maison royale Britannique (il est déjà disponible depuis dix ans avec tous les détails, les salaires au centime près des principaux collaborateurs de la Reine, la liste des voyages effectués plus une liste relative des accompagnants et la valeur des bouteilles de vin qui sont dans la cave) environ 60 millions d'euros : approximativement un quart de la valeur de la présidence de la République italienne, 240 millions.

En 2008 le président français Nicolas Sarkozy a lui aussi annoncé la décision de faire de l'Élysée « une maison aux parois de verre » en fournissant pour la première fois non seulement le nombre d'employés, de fleurs acquises, de voitures bleues sur le parking (62 plus sept scooter) mais aussi « les salaires et les bénéfices, maisons incluses, de ses employés ». Il a expliqué

que pour L'entretien du Palais, qui n'est peut-être ni aussi joli et grand que le Quirinale mais qui comprend, néanmoins, 147 bureaux, 1.500 mètres carrés de salons et beaucoup de chambres et de petites chambres, des jardins et des pavillons, en plus « les résidences secondaires » comme le pavillon de la Lanterne, le pavillon de chasse en Souzy-la-Briche et le Fort de Brégançon, les citoyens français dépensent 112.3 millions d'euros par an. Un euro et 70 centimes chacun. C'est beaucoup, en considérant que la présidence fédérale berlinoise (avec un bilan de 19.5 millions d'euros) coûte annuellement à chaque allemand quelque 23 centimes, la monarchie madrilène (les calculs sont de la revue *El Economista*) coûte à chaque Espagnol environ 54 centimes, et l'Anglaise coûte à chaque britannique 90 centimes. Mais de toutes façons c'est moins de la moitié de ce que coûte le Quirinale à la chaque italien : 4 euros par an. Et ce n'est pas tout, parce que l'ex résidence papale est le plus grand palais royal de toute l'Europe. Le fait est que les employés, en plus d'être très nombreux si nous les comparons à leurs collègues européens, ils sont mieux payés. La comparaison avec Buckingham Palace est intéressante en tous points. Chacun de ces 331 employés a coûté, en 2006, environ 38.237 euros bruts, par an. Si nous rajoutons les 108 travailleurs des résidences royales, le coût par habitant élève à 40.739 euros par an. Par contre, le coût moyen de chaque personne employée au Quirinale est de 73.256 euros. Presque le double. Sans oublier des chefs les plus proéminents. C'est Sir Alan Reid qui est le mieux payé parmi les Anglais, à la garde du Trésor de la Couronne, en 2006 il a reçu, au taux du cours actuel, environ 252 mille euros, moins que le sténographe du Sénat italien. Quant au secrétaire général du Quirinale, toute comparaison s'avère impossible. Le bilan de la présidence de la République italienne, malgré une ouverture avec précaution, est encore maintenu secret au moins en ce qui concerne ces « détails ». En effet, en 2006 la reine Elizabeth s'enorgueillissait déjà, avec raison, d'avoir réduit depuis 1992 les frais de la monarchie britannique de 61% en termes royaux, malgré l'inflation. La comparaison avec le Quirinale, qui a récemment souligné une baisse de 3 sur mille, s'avère indicative. Les coûts astronomiques et les insuffisances croissantes de la politique italienne sont la conséquence, comme nous disions, d'une détérioration progressive de la qualité de la classe dirigeante. En commençant par les années 80, être politique s'est transformé en une profession dans laquelle on fait seulement carrière par cooptation, tandis que

la préparation et le mérite comptent de moins en moins. Dans les partis italiens il n'existe aucun mécanisme qui stimule le mérite. Pire : Des informations récentes ont démontré qu'en Italie l'accès à la politique se fait avec davantage de facilité en passant sur un programme télévisé, que par l'université. Les effets dévastateurs de cet état de choses entraînent à la société tout entière.

Selon un sondage inclus dans un rapport 2008 de Luisa, l'université de la Cofindustria, 72.7% de la population italienne est convaincue que « l'intérêt collectif est seulement mot joli qui dissimule des intérêts de groupes privés, économiques, politiques, de catégorie et de classe ». 68.9% des interviewés, ne croit pas que de nos jours l'Italie soit un Pays plus sain que lors de l'exploitation de la Tangentopoli, le début des années Quatre-vingt-dix a mis à nu la corruption profonde et généralisée du système politique italien. Un autre sondage fait en 2009 par la même université a donné des résultats déconcertants. Seulement 20.9% des interviewés a affirmé qu'en Italie la carrière politique se fait par mérite. Un pourcentage d'à peine de 22.9% pour le syndicaliste et de 26.2% pour le dirigeant de l'administration publique. Selon le rapport un des facteurs qui freine le plus la concurrence et le mérite, c'est l'existence « d'une élite net » d'un demi million de personnes, composées de politiciens, journalistes, de directeurs et d'académiciens. « Une oligarchie de hasard qui bloque les processus de renouvellement grâce aux portes giratoires », soutient le directeur de la Luisa : Pierluigi Celli. Il s'agit d'un système grâce auquel les fonctions politiques et de gestion sont toujours assignés par rotation aux mêmes personnes, empêchant ainsi le renouvellement et la croissance des compétences professionnelles.

Dans le même rapport, il y a une étude sur les compositions des différentes commissions Cultura de la Chambre des députés et du Sénat de la République entre 1996 et 2008. Il vient d'y être démontré que l'importance de leur compétence au niveau de leur formation, leur profession, et leur expérience, a considérablement diminué : de 64% à 44%. Un appauvrissement qui affecte le Parlement italien tout entier et contraste complètement avec l'enrichissement économique. En 1983 celui qui entrait à Montecitorio ou au Palazzo Madama voyait ses gains augmenter d'une moyenne de 33%, et treize ans plus tard : 109.2% de plus que ce qui avait été déclaré l'année précédent. À tel point qu'après avoir goûté aux

privilèges du Palais, ceux qui ont décidé de s'en aller de leur plein grés (et non pas parce qu'ils avaient été congédiés) et d'exercer à nouveau leur profession précédente sont de plus en plus rares. Même en ce qui concerne les entrepreneurs, une fois « dans le cercle », une moyenne de 37% choisit de ne pas reprendre leur activité antérieure et de rester sur les bancs romains. Sans parler des médecins (ils décident de rester dans la politique dans 45% des cas), des journalistes (44%), des travailleurs à leur compte (49%), des travailleurs (61%) ou des représentants des diverse catégories professionnelles : seulement un sur cinq retourne au bureau d'où il provenait, six sur dix s'accrochent au siège et qu'ils ne lâchent plus jamais.

Une recherche le dit, intitulée « le marché du travail des politiciens », d'un groupe d'économistes : Antonio Merlo déjà cité, de l'University of Pennsylvania, Vincenzo Galazo de la Bocconi, Maximiliano Landi de Singapour Management University et Andrea Mattozzi de la Californie Institute of Technology. Cette étude prend se base sur tous les élus entre 1948 et 2007. Il n'y a aucun doute : la classe parlementaire de la Première République était nettement meilleure : « Les nouveaux députés étaient plus jeunes et plus instruits. L'âge moyen avec lequel on entrait au Parlement était de 44.77 ans, contre les 48.1 ans en ce qui concerne la Deuxième. Le pourcentage des nouveaux élus en possession d'un diplôme a significativement diminué avec le temps : 91.4% pendant la Première Législature, jusqu'à 64.4% au début de la cinquième Législature». Une catastrophe de 27 points. Qui s'avère encore plus voyante et préoccupante si nous la comparons au niveau international. Par exemple, aux États-Unis où c'est le contraire, la présence des diplômés a augmenté au Parlement de 88% à 94%. Trente points au-dessus de nous. Ensuite il est surprenant que l'Université (Sans parler du collègue) soit devenue le désintéret total des gouvernements à tel point que dans les classifications internationales du Times de Londres et « de Shanghai Joao Tong University » aucune des universités italiennes ne parvient aux cent premières places, même une seule parmi les trois cents premières du Mezzogiorno.

Merlo et ses collègues écrivent que presque deux parlementaires sur trois « restent au Parlement pendant plus d'une législature, même si seulement un sur dix reste pendant plus de 20 ans » et « après leur sortie, 6% profitent de leur retraite, et presque 3% en prison, mais presque un sur deux reste dans la politique ». Et, au fur et à mesure que leur statut culturelle, politique, et de gestion, chute, les parlementaires

italiens sont encore bénis par un flot d'argent. Combien de fois a-t-il été entendu dire en Italie « je fais de la politique par passion parce que économiquement parlant je gagnais mieux ma vie avant » ? Faux. Avec les données en main, pendant la Première République ceux qui devenaient député abandonnant leur carrière de médecin, de notaire ou d'avocat étaient dans 24% des cas des démocrates chrétiens, 21% étaient des socialistes et 19% des républicains.... Aujourd'hui il y a seulement 15% de représentants de Forza Italia, 11% d'élus du centre gauche, 8% de néo-démocrates chrétiens de l'Udc, 6% de parlementaires de l'Alliance Nationale, parti fusionné en 2009 devenu le Peuple de la liberté conduit par Berlusconi. Les autres, des représentants de Refondation communiste (Depuis 2008 ils ne sont plus présents au Parlement italien n'ayant pas dépassé le seuil minimal aux élections) pour mettre un terme aux leghisti, ils s'en sortent gagnant et voilà. Et comment !

Entre 1985 et 2004, comme le dit l'enquête, l'arrivée sur les sièges des Chambres « a été très rentable. De plus, les intérêts réels annuels d'un parlementaire ont augmenté entre 5 et 8 fois plus que le revenu réel annuel moyen d'un travailleur, entre 3.8 et 6 fois plus que celui d'un employé, et entre 3 et 4 fois plus que celui d'un directeur ». Ce n'est pas tout : grâce à la possibilité d'accumuler d'autres activités, mise à part les exceptions de pays sérieux comme les États-Unis, « depuis la fin des années 90, 25% des parlementaires touchent un revenu supplémentaire annuel qui est supérieur au revenu de la majorité des directeurs ».

Au Parlement italien l'accumulation des fonctions est une règle face à laquelle personne ne prête attention. Ni même lorsque la loi est celle qui l'interdit expressément. Il existe quelques cas qui le démontrent. Premier cas : pendant deux ans, entre 2006 et 2008, un sénateur chargé de Ligue Nord, Dario Fruscio, est resté en tant que conseiller de l'Eni : une société cotée en bourse d'une grande envergure internationale, contrôlée par l'État italien mais les principaux fonds d'investissement sont des actionnaires Britanniques et des Américains. Lorsqu'il est parti, il a laissé sa place à un autre politicien : le chef de groupe de la Ligue Nord de la province de Verbano Cusio Ossola, Paolo Marchioni.

Deuxième cas : dans le guide de l'Expo 2015, la société publique qui devra gérer la grande affaire de l'Exposition universelle à Milan, dont les investissements sont évalués 15 milliards de dollars, a placé aussi comme administrateur

délégué à un député en fonction, l'ex président d'IBM de l'Europe Stanca Lumineux, membre de la Fondation les USA et qui a déjà été ministre du deuxième et du troisième gouvernement de Berlusconi.

L'expérience démontre que des situations comme celles-ci sont difficile à résoudre, sans les résignations volontaires du protagoniste. Pour une simple raison : même s'il existe une loi qui interdit le superbe statut de certaines fonctions, il en revient à une Commission spéciale d'évaluer l'incompatibilité effective des parlementaires qui s'en occupent. Mais vu que cette Commission est composée des mêmes parlementaires, les décisions deviennent très difficiles et toutefois très longues.

Résultat : l'accumulation « interdite » de fonctions institutionnelles est toujours très répandue. En plus de l'opportunité d'occuper plusieurs sièges, la loi interdit aux membres de la Chambre et du Sénat d'être en même temps maire d'une ville avec d'une population supérieure à 20 mille habitants ou bien d'être un président d'une Province. Et bien, au Parlement choisi en 2008 il y a environ 80 députés et sénateurs qui ont une deuxième fonction institutionnelle. Certains d'entre eux en ont même trois. Il y a aussi 16 parlementaires, qui après les élections administratives de juin 2009, se trouvaient dans une situation d'incompatibilité sanctionnée par la loi. Comme le sénateur Raffaele Stancanelli, maire de Catane (313.100 habitants) ou le député Adriano Paroli, maire de Brescia (187.567 habitants). Sans parler de l'honorable Daniele Molgora qui, en plus d'être parlementaire, non seulement il est Président de la Province de Brescia mais aussi sous-secrétaire de l'Économie. Comment est-il possible d'en être arrivé à cette situation d'illégalité « légale », c'est une histoire typiquement italienne. La loi dit que le maire une Communauté de plus de 20 mille habitants ou le président d'une Province ne peut pas être parlementaire. Mais n'interdit pas spécifiquement à un parlementaire d'être choisi maire ou président d'une province. Le premier à ouvrir le chemin fut le député de Forza Italia Diego Cammarata, élu en 2001 maire de Palerme. Puis, la proie est tombée, entraînant ainsi le frein de l'« opportunité politique » pour couvrir certaines fonctions. Les vice-maires de certaines villes comme Milan (Ricardo De Corato) et Rome (Mauro Cutrufo) se trouvent au Parlement italien, le conseiller de la santé de la Mairie de Pescara (116.286 habitants) également, mais aussi un conseiller de la Mairie de Monza (120.204 habitants) Monsieur Paolo Romani, vice-ministre des Communications. Et le maire d'une charmante

petite ville de 15 mille habitants, Orbetello, sur la côte tyrrhénienne, Altère Matteoli, j'oubliais, également ministre des Infrastructures.

Il est inutile de dire que dans un système comme celui-ci, autoréférentiel, à l'abri de toute sanction politique, juridique et morale, même pour qui viole la loi, le monde de la politique est toujours fermé. Il est de plus en plus dominé par la logique des amitiés ou de la parenté (jusqu'au fils de l'ex juge Antonio Di Pietro, fondateur du parti « moralizador » l'Italie des Valeurs, est entré dans la carrière politique se faisant élire comme conseiller provincial sur les listes de pape), toujours plus vieux, et toujours plus immuable.

Il suffit seulement de se souvenir de Silvio Berlusconi, lorsqu'il a gagné en 2008 ses cinquièmes élections politiques celles de 1994 (trois victoires, deux défaites) il avait 72 ans. Il dit qu'il se sent très jeune, il sourit lorsque son médecin personnel Humberto Scapagnini (auparavant maire de Catane et ensuite sénateur) dit qu'il est « prédisposé à l'immortalité, avec un profil immunologique », il s'entoure de jolies filles souvent promues députés et risque à dire des bêtises comme (« je dors trois heures par nuit, et ensuite je fais l'amour pendant les trois heures suivantes») tel qu'aucun autre homme d'un tel statut pourrait se permettre de le faire dans le monde. C'est aussi dû au fait qu'au moment de son retour au Palazzo Chigi était âgé de 17 ans plus que Toni Blair et José María Aznar, déjà hors de la politique active après avoir respectivement passé dix et huit ans dans leurs pouvoirs respectifs. Il avait 16 ans de plus que Vladimir Putin qui ne pouvait pas être réélu président de la Russie vu qu'il exerçait deux mandats, 10 ans de plus de Bill Clinton qu'après avoir été élu à la Maison Blanche âgé de 46 ans, la laissa en 2000.

### **5. Les éléments d'une réforme radicale**

Pour terminer cet état de choses il ne suffira pas d'une nouvelle loi électorale qui a été répétitivement invoquée, bien que, en réalité, aucune force politique, n'a montré aucun intérêt pour une modification de la « nullité » actuellement en vigueur. Mais, cependant changer la loi électorale serait absolument nécessaire, pour renouer les liens rompus de la relation entre la politique et le citoyen italien.

Une réforme radicale et complète ne pourrait pas extraire des partis. L'article 49 de la Constitution approuvée en 1948 dit que « Tous les citoyens ont le droit de s'associer librement pour

concourir avec une méthode démocratique à déterminer la politique nationale ». Mais ce principe n'a jamais été réglementé pour établir des mécanismes qui favoriseraient un contrôle démocratique à l'intérieur des formations politiques, la transparence des élections et des financements. Dans le Far West de la politique italienne tout a été possible. La création de petits partis nés de l'initiative d'un seul individu uniquement intéressé par accumulation des contributions publiques ou par la promotion des fragments du pouvoir personnel. La rupture des partis historiques en fragments de plus en plus petits avec pour seul objectif la survie des organisations, comme il en a été le cas avec la gauche. Mais aussi la naissance et le décès d'un parti, devenu en peu de temps le plus grand parti italien, sans qu'il n'y ait jamais eu aucun congrès. C'est le cas de Forza Italia, que Berlusconi a fondé le 18 janvier 1994 (trois mois avant il avait déclaré à « Epoca » : « Si je vais fonder un parti ? J'ai toujours déclaré le contraire, cela sera la fois vingtième fois que je le répète. Celui qui l'écrit le fait avec l'intérêt de m'opposer aux actuels protagonistes de la politique. Par conséquent, encore une fois je vais montrer que je ne démentirai pas, ce pourquoi je vais devoir le répéter pour la vingt et unième fois et qui sait encore combien d'autres fois») et a dissous le 29 mars 2009 après la fusion avec Alleanza nazionale, sans que sa direction ne soumette jamais un seul congrès de type traditionnel. Une étape considérée complètement inutile et superflue si nous nous basons sur les explications Cesse Previti ami et collaborateur, exclu à plusieurs reprises du Parlement (un cas plus unique que rare) après deux condamnations pénales : « Forza Italia est un parti fondé sur le centralisme charismatique ».

En effet, en Italie il n'y a aucune réglementation qui impose à un parti à convoquer un congrès dans une certaine limite de temps. En réalité il n'existe aucune loi qui règle l'activité et l'organisation des mouvements politiques : sauf, naturellement, en ce qui concerne les mécanismes très détaillés, des Finances. Néanmoins, il ne serait peut-être pas si difficile d'appliquer le célèbre article 49 de la Constitution en introduisant par exemple une règle qui force les dirigeants des partis à convoquer un congrès tous les deux ou trois ans. En déterminant ainsi les conditions de la concurrence interne et celles du contrôle démocratique du plan politique et de la direction. Une disposition semblable devrait être accompagnée par des sanctions spécifiques pour les mauvais payeurs. Celui qui ne respecterait pas cette obligation, ne perdrait pas le

droit de se représenter aux assemblées législatives nationales ou locales, ni le droit de prendre part aux élections : il perdrait, tous simplement, les ressources financières publiques. C'est ce que les politiciens italiens craignent le plus. Des sanctions économiques pourraient être engagées, pendant une période transitoire, même pour les partis qui ne laisseraient aucune place, dans leurs propres structures directives, aux femmes ou aux jeunes, comme ce qui se fait en France. Tandis qu'il pourrait être accordé une récompense économique aux partis qui introduiraient dans leurs statuts une limitation à l'accumulation de mandats électifs (parlementaire, conseiller régional ou communal), favorisant ainsi le rajeunissement et le renouvellement interne. Naturellement l'application des sanctions économiques présuppose l'existence d'une forme de financement public des partis. Mais il doit être clair et transparent, et ne pas être lié aux « remboursements électoraux fantomatiques ». Le financement public doit être obligatoirement en rapport avec la représentation et par conséquent aux consensus reçus, autant au niveau national qu'au niveau local. Dans un Pays comme l'Italie, encore réfractaire à la culture d'alternance, il serait également opportun de prévoir une certaine forme d'avantage économique destiné à l'opposition, en prenant des dispositions comme par exemple celles en vigueur au Royaume-Uni. Les contribuables privés, qui représentent une partie consistante des rentrées des partis politiques, devraient être totalement transparents, en éliminant la limite des 50 mille euros, introduite avec une loi de 2006, grâce à laquelle l'anonymat est permis de nos jours.

Résumons, il serait peut-être indispensable d'équilibrer au moins les réductions fiscales concernant les donations faites aux organisations bénéfiques et à but non lucratif avec celles prévues, en Italie, pour les contributions privées aux partis et aux hommes politiques individuellement, qui sont aujourd'hui environ 51 fois plus généreuses. Effectivement, aujourd'hui si un citoyen italien décide de financer une association pour la recherche contre le cancer ou contre les maladies infantiles, il peut déduire de ses impôts 19% mais uniquement sur un plafond maximum de 2.065 euros. Si par contre il décide de financer un parti il peut aussi déduire 19% mais dans ce cas le plafond maximal serait de 103 mille euros. Ceci signifie qu'une donation, d'une somme quelconque, à des fins bénéfiques permet d'économiser un maximum d'environ 392 euros. Au

contraire, si je donne de l'argent à un parti ou à un homme politique, je réussis à économiser jusqu'à 19.570 euros. Une disparité odieuse et même insensée, parce que, comme Bill Clinton le démontre dans son livre « Donner plus », les donations bénéfiques qui donnent droit à un dégrèvement fiscal important, comme aux États-Unis, se transforment en un formidable accélérateur de la croissance économique dans des secteurs d'une importance sociale élevée : l'école, la santé, et l'assistance.

Les bilans des partis politiques italiens sont opaques, ils ne correspondent à aucune obligation comptable précise se sont seulement les sociétés privées mais aussi à tous les organismes publics qui doivent y obéir. Une circonstance particulière, parce que si les organisations politiques ne peuvent pas être considérées des organismes publics mais plutôt des associations privées, elles ont de toutes manières une importance publique. Et surtout, elles manipulent l'argent des contribuables. Suffisamment puisque les actes comptables des partis doivent répondre aux réglementations les plus rigoureuses, comme l'obligation de certifier leur compte : à laquelle le Parti démocratique, le seul, s'est soumis, volontairement, pour la première fois en 2009. Des réglementations rigoureuses signifient aussi une transparence maximale. Sur le site Internet des partis et de la Chambre il ne devrait pas seulement figurer les bilans, mais aussi la liste des investisseurs privés. Naturellement actualisée. Cependant, depuis de nombreuses années, le nombre excessif de parlementaires est un sujet de discussion, ce fait étant considérant une des principales causes du coût élevé de la politique italienne. Il y a 945 représentants élus par le peuple italien : 630 députés de la Chambre basse et 315 sénateurs. Auquel nous devons ajouter les sept sénateurs à vie. Il s'agit d'un nombre nettement supérieur à celui des autres Pays européens, à l'exception de la France, dont le nombre reste tout de même inférieur : 577 députés et 346 sénateurs (en 2010), un total de 923. En Espagne ils sont 575, en Allemagne 682, et en Grande-Bretagne 743. Sans parler des États-Unis, dont la population est cinq fois supérieure à celle de l'Italie, il y a 435 membres du Congrès et 100 sénateurs : 535 au total. Certains diront : mais ils ont aussi les parlementaires dans leurs différents États. C'est vrai. Mais si nous ajoutons les parlementaires régionaux italiens, la relation est à nouveau totalement disproportionnée...

Chaque partie politique reconnaît que le nombre des parlementaires italiens est trop important, toutefois, le sujet n'a jamais été abordé avec une réelle intention de résoudre cette anomalie. Mieux encore, en effet le parti politique de centre-droite a essayé une réforme constitutionnelle arrêtée en 2005, qui visait à réduire à 500 le nombre des députés et à 200 celui des sénateurs, sans accord avec l'opposition, mais elle n'a pas dépassé le seuil du referendum populaire de confirmation prévu par la loi concernant les cas où les modifications de la Constitution sont approuvées par le Parlement avec une majorité simple.

Depuis, la droite a toujours répété : « Nous avons essayé ». C'est vrai. Au-delà du fait que l'ajournement populaire s'est soldé non pas par le rejet de la réduction des parlementaires mais en raison de la présence dans le « paquet », de réformes à l'époque indigestes pour l'opinion publique (comme l'augmentation des pouvoirs du président du Conseil de certaines forces fédéralistes imposées par la ligue) Il faut souligner un détail non sans importance : cette mesure de réduction du Parlement ne devait prendre effet qu'à partir de 2016. Ainsi, non seulement, les intérêts immédiats des députés et des sénateurs en fonction n'auraient pas pu être touchés et les deux législatures successives non plus. Il est clair que depuis lors, indépendamment de quelques déclarations intempestives et d'une proposition de loi proposée par le Parlement, tout s'est calmé.

Cependant, Il y a encore un autre point, vital pour la démocratie italienne, à propos duquel tous restent silencieux. La réforme du bicamérisme parfait. Résumé en quelques mots : la Chambre haute et la Chambre basse sont une copie l'une de l'autre. La loi approuvée par les députés doit être calquée sur celle qui s'applique aux sénateurs : si une seule virgule est modifiée, le texte doit être refait. Ceci signifie une très longue période de temps pour que les lois soient approuvées. Mais aussi des occasions innombrables d'offres : si leur offensive est rejetée par la Chambre, ils peuvent toujours la présenter au Sénat. Ou l'inverse. Toutes les Commission Bicamérale de réformes (il y a eu trois : dans le 1983, en 1993 et dans le 1997) ont fait des hypothèses concernant une modification de cet état de choses. Elles ont toutes échouées.

Pourquoi ? La réponse n'est pas facile. De plus, presque tous les protagonistes de la politique italienne de ces dernières décennies ont mentionné que pour rendre le pays plus

gouvernable une des priorités est de surmonter le bicamérisme parfait. Mais voici le problème : dans quelle mesure cette volonté manifestée d'avoir un pays gouvernable est-elle vraiment sincère ? Des années d'obstructionnisme parlementaire réciproque et belliqueux de la gauche et de la droite (les berlusconiens et les législateurs pendant la législature dirigée par le centre-gauche 1996-2001 sont surtout arrivés à présenter à 74.652 amendements, équivalents à 14.930 par an, 287 à la semaine et 85 par session) ont laissé le doute sur la réelle hypocrisie de fond. Celui qui est au gouvernement devrait, d'une part, renforcer les pouvoirs de la majorité, mais d'autre part il ne veut pas laisser peser l'hypothèse d'une interdiction au cas où il deviendrait minoritaire à la législature suivante.

Nous en revenons toujours à la même chose : avec les années, l'objectif non déclaré de la masse des parlementaires semble être principalement devenu leur propre survie. Le maintien des privilèges. La résistance douce mais ferme contre les changements radicaux. Il suffit de voir l'incapacité dans le temps à mettre fin à un des phénomènes qui irritent et dérangent le plus les citoyens italiens, celui de l'absentéisme parlementaire. Les données sont évidentes. Le lien entre l'absentéisme historique des parlementaires italiens et celui de leurs collègues américains, explique par exemple une recherche Antonio Merlo, cité précédemment, qui est de dix contre un : 31.4% c'est la moyenne des sièges vides durant les dernières trois décennies à notre assemblée, 3.1% c'est la moyenne des absences des sénateurs de Washington. Quant au Parlement européen, les données officielles d'assistance aux assemblées plénières disent que non seulement les Italiens ont trois parlementaires (Sepp Kustatscher du parti Tyrol du sud, Francesco Ferrari et Pasqualina Napoletano) parmi les cent plus assidues mais seulement 10 parmi les premiers trois cent. Contre 17 Espagnols (qui ont vingt-deux sièges de moins), 25 Britanniques, et 39 Allemands. En compensation ils dominent dans les fonctions du bas de la liste, au-delà du 900<sup>e</sup>, où se situent la moitié des vingt derniers.

Mais il reste à prouver que ceci dépend seulement de leur nombre excessif. Par contre, un autre phénomène est encore plus important : la diffusion de trop de conflits d'intérêts. Depuis quinze ans l'attention des médias du monde entier c'est concentrée sur Silvio Berlusconi, chef du gouvernement italien et propriétaire d'un empire télévisuel. Son cas est seulement le plus surprenant. Comme nous l'avons déjà vu, les règles

concernant les incompatibilités et les éligibilités des parlementaires, qui existent depuis 1953, sont systématiquement éludées. Résultat, la Chambre et le Sénat sont pleins de personnes qui devraient démissionner si la loi était appliquée.

Mais il y a d'autres situations, non considérées par les lois, peut-être encore plus scabreuses. Si un employé public ou privé est choisi au Parlement, il a l'obligation d'abandonner temporairement son occupation et il est suspendu sans rétribution le temps du mandat. Un professeur universitaire, par exemple, ne pourrait pas, en théorie, enseigner ni même gratuitement. Les professions libérales, par contre, peuvent tranquillement continuer à (il en est de même pour les chefs d'entreprise) exercer leur propre activité. Avec une seule limitation : ils ne peuvent pas s'occuper de polémiques dans lesquelles l'État est en cause. Fin. Résultat : durant ces dernières années, beaucoup d'avocats ont pu prendre part à la réalisation et à l'approbation de lois, lesquelles seront finalement appliquées par leur contrepartie, c'est à dire les magistrats.

Une situation paradoxale. Peut-être unique au monde. Lancée dans toute son absurdité surtout dans certaines circonstances où les avocats-parlementaires de Berlusconi ont utilisé leur influence pour que des lois soient approuvées afin de lui éviter certaines procédures. La droite dit : nous n'avons aucune autre alternative pour éviter la fureur juridique de la gauche. Les historiens de demain le jugeront. Il est clair que pendant la législature 2001-2006, plusieurs lois ont été laissées en suspens, ce qui fut dénoncé par l'opposition et les médias comme étant une mesure « à titre personnel », Gaetano Pecorella, un des hommes de loi de Berlusconi, avait aussi été placé à la présidence de la commission Justice de la Chambre, célèbre dans le passé pour avoir été l'avocat de beaucoup d'extrémistes de la gauche. Dans quelle mesure ce problème public-privé peut être nuisible à la démocratie, l'histoire le dira. Si cela est fructueux pour les avocats-parlementaires ce sont les déclarations d'intérêts qui le disent. Qui révèlent souvent de fortes augmentations dans les revenus et laissent un soupçon, gênant, concernant l'activité parlementaire de beaucoup d'hommes de loi (ce n'est pas tout : le conflit se réfère aussi à d'autres catégories) et les finalités, peut-être exclusives, à l'activité professionnelle.

Comment l'éviter ? Il serait suffisant de copier la règle qui est en vigueur aux États-Unis : le parlementaire ne peut développer aucune autre activité rémunérée si elle n'est pas dans la limite précise des 10 mille dollars par an. Elles incluent des limitations strictes des activités culturelles et didactiques. La même règle devrait aussi être appliquée aux conseillers régionaux et fonctions électives à responsabilités spéciale, par exemple celle du maire des mairies d'une certaine dimension. Mais alors qui va considérer la politique un « métier » parce s'il doit envisager de renoncer aux salaires collatéraux ? Une interview publiée en fin octobre 2009 par le journal « Il fatto » de l'acteur et député Luca Barbareschi, qui est dans l'activité parlementaire (un 47.7 de présence) et réalise aussi des tournées de théâtre : « Vous avez souvent dénoncé les mauvaises affaires italiennes, la négligence politique : ne croyez-vous pas que la complexité de la machine étatique mériterait un peu plus de attention ? » « Non. En plus, je ne pourrais pas me le permettre : je ne pourrais pas poursuivre avec mon seul salaire de politicien ». « Mais ce sont presque 23.000 mille euros bruts par mois, plus tous les Bénéfic... » « Et quoi ? Je ne suis pas né dans une famille riche. Personne ne m'a jamais rien donné ». « Pour Vous, Montecitorio est un second travail... » « Pour vous il s'avère facile de parler ! Vous les journalistes vous êtes la vraie caste, des déchets. Vous venez de me parler comme si j'incarnais le mal absolu » « Nous étions intrigués par votre versatilité... » « Non ! Les ennemis sont les journalistes, des voleurs. La plupart le sont, c'est seulement qu'ils ne se font jamais attraper par personne. Ils sont intouchables. En outre les problèmes de la vie sont autres... » « Lesquels ? » « Les voleurs, et tous ceux qui sont comme eux ». Y a-t-il quelque chose d'autre à ajouter ? Non.

C'est ainsi que l'on entre dans l'état chaotique brièvement décrit dans notre chapitre.

## Note de l'Éditeur

Biblioteca Divulgare

*La contemplation du panorama qu'offre l'humanité dans son ensemble, culmine avec la réalité de ne pas être gouverné ou mal gouverné par une dispersion de politiciens dont la grande majorité est devenue incapables d'ouvrir les portes des labyrinthes qu'ils ont inconsciemment créé, ceci n'invite pas à l'optimisme.*

*Cependant, le haut niveau de connaissances acquis par un grand nombre de citoyens du Premier et du Deuxième Monde, atténue l'impression d'être touché par un chaos définitif. C'est de la croissance de ce secteur humain que dépend la rupture de l'ensemble des labyrinthes qui nous privent d'une évolution souhaitable et sans doute possible.*

*La connaissance des réalités, positives et négatives, est une condition indispensable pour que les citoyennetés conscientes du monde établissent une révolution décisive qui nous éloigne du chaos, en développant tout type d'action et d'activité - et particulièrement l'enseignement-. Et ce mouvement existe déjà et agit en rendant possible la vie, y compris son amélioration, par l'extension de la culture, bien que tout cela à l'intérieur les labyrinthes qui corsettent chaotiquement le développement et l'évolution humaine.*

*Ceci par rapport au labyrinthe éducatif, celui qui a une plus grande pénétration. Mais le reste des labyrinthes doit être considéré avec une attention égale. Et pour tous, examiner des sorties qui laissent supposer des corrections avec des essais pratiques.*

*Élever le niveau culturel de la politique et des politiciens, ne se fait pas avec des actions volontaristes. Mais en orientant l'action éducatrice à tous les secteurs - pauvres et incultes et plus ou moins riches et instruits- c'est la seule sortie à la situation actuelle.*

*Les idées des auteurs de ce livre, avec des dissensions nécessaires et inévitables, indiquent que l'extension des études favorise la production et la productivité des étudiants. C'est ce que les églises et les partis politiques devront prendre en considération : réformer l'école, y rester plus longtemps, et adapter les facultés de sciences politiques, de sociologie et de philosophie pour provoquer un changement mental chez les*

aspirants qui veulent entrer dans la politique professionnellement.

L'activité politique dérive de la différenciation profonde et de l'individualisation des personnes. La prétendue égalité inaccessible et qui n'est pas non plus souhaitable, rendrait inutile la pratique de la politique, et rendrait également impossible la vie. Nous serions tous un seul et même être. La consigne révolutionnaire d'« égalité » doit être renouvelée par celle d'« affinité ».

Les affinités morphologiques et mentales créent des collectifs. Et ceux qui se différencient car ils possèdent des qualités supérieures ont été les guides de l'évolution. Toutes les activités ont des cycles. La politique donne des signes de décadence. Les affinités mentales des humains augmentent et dans la mesure où cela se fait grâce à l'éducation, les valeurs de la politique et des guides des collectifs naturellement et artificiellement créées, diminuent. C'est uniquement en augmentant l'affinité de l'espèce que la démocratie prospérera. Le droit d'être, de chaque personne et de chaque collectif naturel, et à la fois l'obligation de respecter l'individualité de toutes les autres personnes et de leurs collectifs, formés par des affinités que la coexistence formelle et la proximité génétique créent, est la base qui permet de surmonter les labyrinthes.

Le processus de discrédit envers les politiciens découle du processus de démocratisation des groupes les plus évolués. Les guides, qui à l'origine et au cours du processus évolutif étaient des ecclésiastiques -mariés et qui procréaient-, ne sachant pas adapter les idées des premiers romanciers de l'histoire humaine, ont cédé leurs prérogatives aux politiciens. Et déjà, ces derniers donnent également des signes d'ignorer où en est le processus de démocratisation que l'éducation -et non pas eux- promeut. Et c'est ainsi que s'est construit le labyrinthe politique que les différents auteurs ont décrit jusqu'à présent. Le processus de construction labyrinthique est devenu chaotique, il s'est développé sans projet. Les professions d'ecclésiastique et de politicien sont désuètes. Pas dans le monde entier. Dans le Tiers Monde, elles trouvent un refuge pour persévérer à l'intérieur de leurs propres structures. Et ceci est une erreur impardonnable. Leurs magistères respectifs doivent être unifiés, et sans essayer de parcourir le chemin qui fut celui du Premier Monde, au niveau religieux et éducatif, faire table rase. De plus, avec les moyens technologiques actuellement disponibles établir

*l'éducation appropriée, parallèlement à l'autre éducation, celle des pays évolués, en les situant toutes les deux sur une même ligne, avec un projet commun de rationalité maximale, en accord avec la connaissance atteinte à tout moment.*

*Les qualités d'ecclésiastiques et de politiciens sont suffisamment importantes pour ne pas les apprécier et en tirer profit.*

*Les collectifs spontanément créés -famille, peuples, ethnies, races, humanité- n'ont pas eu et n'ont toujours pas un guide auquel se fier pour examiner le résultat chaotique de leur système d'interrelation. Parmi les sept milliards de personnes qui forment le collectif humain, outre les collectifs nommés plus haut, ils se sont abrités dans d'autres collectifs artificiels qui ne les ont pas aidés à améliorer leur relation mutuelle. Au départ, c'étaient les églises personnalisées en clergés, et maintenant les partis politiques qui pourvoient les gouvernements des États-nation plus ou moins labyrinthiques aux frontières inviolables, selon des accords souscrits et respectés par la classe politique mondiale, dans le dos des collectifs établis naturellement et spontanément. Les collectifs religieux -ce qui l'en reste, encore beaucoup et trop, et les politiciens, étant des êtres dotés d'un sens organisateur sophistiqué, ils survivent avec inertie, face aux autres collectifs plus ou moins « naturels » et non organisés. Quelques exemples suprêmes parmi ceux-ci, sont les trois mondes établis le Tiers Monde : revenu par habitant - jusqu'à cinq-mille euros ; le Deuxième Monde : revenu par habitant - cinq-mille-un euros à dix-mille euros ; le Premier Monde : revenu par habitant - plus de dix-mille euros. N'ayant pas été pris en considération, ceci a produit le labyrinthe global. Il n'est pas seulement chaotique et désorganisé. Il s'est transformé en un labyrinthe dangereux, et s'il continue à évoluer négativement, il peut être capable de déclencher des conflits entre tous les collectifs : organisés et informels.*

*Sans être préparés et avec une efficacité très restreinte, les politiciens professionnels ont monopolisé les mécanismes de prise de décisions des collectifs. Par le biais des partis politiques, où une petite minorité contrôle non seulement la législation et les interventions du gouvernement, mais elle interfère également dans la justice et les corps armés et prétend intervenir dans l'activité des entreprises, les moyens de communication, des mouvements culturels et des organisations sociales. Comme si la classe politique était une*

*nouvelle aristocratie, une grande partie des citoyens demeure étrangère à cette activité. Dans certaines parties du monde il n'y a même pas d'élections compétitives ou de gouvernements qui dépendent du vote. Dans les pays démocratiques, l'abstention électorale augmente, tandis que l'affiliation aux partis est extrêmement faible et est en déclin depuis plusieurs décennies. À l'intérieur, la plupart des partis politiques sont dominés par une très petite oligarchie ; ils fonctionnent de haut en bas, grâce au contrôle d'un petit groupe de politiciens protégés par le système.*

*Une grande partie des maux de la politique actuelle qui sont analysés dans ce chapitre, peut être expliquée par le recrutement du personnel politique par les partis, lequel ne se base pas sur la capacité professionnelle, technique ou de vision de futur des candidats potentiels, mais surtout sur la fidélité à la coupole dirigeante. Les personnes qui optent pour l'activité politique professionnelle sont généralement celles qui ont le plus faible quota d'opportunité, c'est-à-dire, celles qui ont les pires alternatives professionnelles, économiques et au niveau de l'activité privée, celles-ci peuvent trouver dans la politique une activité rémunératrice et reconnue.*

*Les partis politiques fonctionnent comme de grandes entreprises qui fournissent à leurs membres les moyens de gagner leur vie. Beaucoup de politiciens, en raison de leur propre faiblesse technico-professionnelle et de capacité de gestion publique, Ils se cramponnent aux postes à responsabilité et conçoivent des mécanismes institutionnels et des stratégies pour éviter l'arrivée de concurrents plus formés. La faible éducation politique distribuée dans les écoles et la spécialisation professionnelle exigüe pourvue par les universités pour le service public, se sont révélées insuffisantes pour faire face aux défis de la politique réelle du monde actuel. Comme dans d'autres labyrinthes analysés dans ce livre, l'éducation est un guide potentiel, mais encore faible et désorienté. Celui qui fait appel à la plus grande attention.*

#### **SUGGESTION (4)**

*En raison de la préservation du système qui a créé les labyrinthes où culmine celui de la gouvernance corrompue qui empêche qu'une évolution humaine se fasse au rythme possible et en accord avec le niveau culturel du Premier Monde et d'une partie du Deuxième, un changement qui permette de sortir de ce labyrinthe chaotique global qui a été créé, ne peut pas être abordé. Il est seulement possible d'établir une*

*tendance qui par une laborieuse échelle économique et culturelle, sans démolir, stopperait la croissance des territoires les mieux situés, et en les liant avec ce que pourrait être la sortie de la crise, et en opérant comme si celle-ci existait encore. Toute l'activité humaine tournée vers l'objectif de niveler raisonnablement la culture et l'économie, dans les territoires du Premier et du Deuxième Monde d'une part, et dans la totalité du Tiers Monde.*

*Un processus lent, durant lequel, la tendance vers un nouveau système serait appliquée essentiellement durant une première phase de restructuration profonde de l'éducation. En intellectualisant à la fraternité comme cela est fait spontanément pour l'amour de couple. Un demi-siècle d'éducation rationnelle peut créer une société rationnelle, libre de labyrinthes.*

## Épilogue

*La non-observation des réalités établies dans le monde est l'origine tous les mauvais fonctionnements, incohérences et calamités souffertes par l'humanité. Nous considérons que :*

- *Rien ni personne ne nous a rendus individuels. « Nous sommes individuels par nature ».*
- *L'individualité requiert inéluctablement une acceptation de la part de chaque individu, et de l'acceptation de tous, de façon non-rhétorique. Cordialement et sincèrement. Ceci veut dire que la relation entre humains doit être établie d'une manière animique : ergo intellectuellement et sentimentalement. Ceci est la fraternité. Il faut l'apprendre. Et ceci peut s'apprendre grâce à une éducation générale et intentionnée.*
- *L'éducation ne doit pas seulement prendre en considération la Terre et l'Univers par le biais de la science en découvrant et en créant des réalités. Elle doit aussi s'appuyer sur notre propre individualité. Nous rendre autonomes et libres des tutelles et des solidarités. Une éducation ainsi conçue ne peut admettre aucune sorte de bases ésotériques. Donc, elle ne doit enseigner aucunes croyances. Elle doit enseigner le résultat labyrinthique qu'ils ont créé.*
- *Outre le fait d'être individuels par nature, nous sommes symbiotiques. Différents, mais analogues pour nous mettre en relation et coexister agréablement. Les affinités existent. Il ne faut pas les créer. Le couple sexuel existe par affinité, la famille, et tous les collectifs existants : peuples, ethnies, races et humanité. Tous, comme les individus, ont besoin d'être autonomes. Et ceci est la seule égalité qui doit être recherchée. Non pas pour créer des clones. Pour rendre définitivement possible l'acceptation des réalités situées actuellement dans des labyrinthes comme ceux étudiés par les auteurs de ce livre, qui nous obligent à être inutilement et inconsciemment belligérants, en raison d'une relation forcée -de la non-acceptation du droit d'auto-estime, de fraternité et d'égalité des dizaines de millions d'autochtones en marge de l'évolution humaine ; de centaines de millions de minoritaires ethniques insérés sans être assimilés dans des collectifs qui les*

*exploite tout en les rejetant ; et des milliards d'hommes vivant dans un système politique qui ne prend pas en considération les différences naturelles de race, d'ethnie, et de caractère créés par la diversité géographique et climatique de la Terre.*



## Bibliographie

### Salvador Cardús

- Cardús, Salvador. 2000. *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.
- Cardús, Salvador. 2003. *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Cardús, Salvador. 2004. *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana
- Cardús, Salvador. 2009. "Domesticar el temps", a Cristina Brullet, coordinadora. *Temps i cura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Jonhson, Steven. 2005. *Everything Bad is Good for You*. London: Allen Lane.
- Lacroix, Michel. 2006. *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.
- Luri, Gregorio. 2008. *L'escola contra el món*. Barcelona: La Campana.
- Majno, Guido. 1991. *The Healing Hand*. Boston: Harvard University Press.
- Martínez, Roger. 2007. *Taste in music as a cultural production*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morin, Edgar. 1962. *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.
- Postman, Neil. 1985. *Amusing Ourselves to Death*. Nueva York: Penguin.

### Blanca Heredia

- Barro, Robert J. 2001. "Education and Economic Growth", en J.F. Helliwell ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*. Paris: OECD.
- Barro, Robert J., y Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Behrman, Jere R., y B.L. Wolfe. 1987. "How does Mother's Schooling Affect the Family's Health, Nutrition, Medical

- Care Usage and Household?”, *Journal of Econometrics*, 36.
- Benhabib, J., y M. Spiegel. 1994. “The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from aggregate cross-country data”, *Journal of Monetary Economics*, 34: 143-173.
- Birdsall, N. 1993. “Social Development in Economic Development”, World Bank Policy Research Working Papers, 1123. Washington DC.
- Bowman, M. J. 1966. “The Human Investment Revolution in Economic Thought”, *Sociology of Education*, 39, 2: 111-137.
- Clemens, Michael A. 2004. “The Long Walk to School: International education goals in historical perspective”, Center for Global Development, Working Paper No. 34.
- Cochrane, S.H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Cochrane, S.H., J. Leslie, y D.J. O’Hara. 1980. “Parental Education and Child Health: Inter-Country Evidence”, en *The effects of Education on Health*, Washington D.C.: World Bank, Staff Working Paper No. 405.
- Denison, E. F. 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before Us*. New York: Committee for Economic Development.
- Fuller, Bruce, y Richard Rubinson. 1992. “Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence”, en Bruce Fuller and Richard Rubinson eds., *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Nueva York: Praeger.
- Hanushek, Eric. 2005. “Why Quality Matters in Education”, *Finance and Development*: 15-19.
- 2009. “The Economic Value of Education and Cognitive Skills”, en David N. Plank et al. eds., *Handbook on Education Policy Research*. American Educational Research Association.
- Hanushek, E., y D. Kimko. 2000. “Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations”, *American Economic Review*, 90, 5, 1184-1208.
- Jamison, D., y P. Mook. 1984. “Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills”, *World Development*, 12, 1: 67-86.

- Lazear, E. 2003. "Teacher Incentives", *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.
- Lucas, Robert. 1998. "On the Mechanics of Economic Development", *Journal of Monetary Economics*, 22, 1.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, y Yasemin Nuhoglu Soyl. 1992. "World Expansion of Mass Education, 1870-1980", *Sociology of Education*, 65, 2: 128-149.
- Michaelowa, Katharina. 2004. "Aid Effectiveness Reconsidered", HWWA Discussion paper No. 264. Hamburg Institute of International Economics.
- Mulligan, C. B. 1999. "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107, 6, 2: 184-224.
- PISA (Programme for International Student Assessment). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
- Psacharopoulos, G. 1984 "The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparisons", en J.W. Kendrick ed., *International Comparison of Productivity and Causes of the Slowdown*. Boston: Ballinger.
- Rehme, G. 2007. "Education, Economic Growth and Measured Income Inequality", *Economica*, 74: 493- 514.
- Rizzuto, R., y P. Wachtel. 1980. "Further Evidence on the Returns to School Quality", *Journal of Human Resources*, 15, 2: 240-54.
- Schultz, T.W. 1961. "Investment in Human Capital", *American Economic Review*, 51, 1.
- Selowsky, M. 1969. "On the Measurement of Education's Contribution to Growth", *Quarterly Journal of Economics*: 449-63.
- Solmon, L. 1975. "The Definition of College Quality and its Impact on Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 537- 87.
- Temple, J. 1999. "A Positive Effect of Human Capital on Growth", *Economics Letters* ,65: 131-134.
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). [www.iea.nl](http://www.iea.nl)
- Wachtel, P. 1975. "The effect of School Quality on Achievement, Attainment Levels and Lifetime Earnings", *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 502-36.

## Eric Hanushek

- Acemoglu, Daron, and Joshua D. Angrist. 2000. "How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws." In *NBER Macroeconomics Annual 2000*, edited by Ben S. Bernanke and Kenneth Rogoff. Cambridge, MA: MIT Press:9-59.
- Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson. 2001. "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation." *American Economic Review* 91,no.5 (December):1369-1401.
- Alderman, Harold, Jere R. Behrman, David R. Ross, and Richard Sabot. 1996. "The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58:29-55.
- Altonji, Joseph G., and Charles R. Pierret. 2001. "Employer learning and statistical discrimination." *Quarterly Journal of Economics* 116,no.1 (February):313-350.
- Angrist, Joshua D., and Victor Lavy. 1997. "The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco." *Journal of Labor Economics* 15,no.S1 (January):S48-S76.
- Barber, Michael, and Mona Mourshed. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company,
- Barro, Robert J. 1991. "Economic growth in a cross section of countries." *Quarterly Journal of Economics* 106,no.2 (May):407-443.
- Barro, Robert J., and Jong-wha Lee. 2001. "International data on educational attainment: Updates and implications." *Oxford Economic Papers* 53,no.3 (July):541-563.
- Barro, Robert J., and Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- . 2004. *Economic Growth*. Second ed. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Bedard, Kelly. 2001. "Human capital versus signaling models: University access and high school dropouts." *Journal of Political Economy* 109,no.4 (August):749-775.
- Behrman, Jere R., Lori G. Kletzer, Michael S. McPherson, and Morton Owen Schapiro. 1998. "The microeconomics of college choice, careers, and wages: Measuring the impact of higher education." *Annals of the American*

- Academy of Political and Social Science* 559(September):12-23.
- Behrman, Jere R., David Ross, and Richard Sabot. 2008. "Improving the quality versus increasing the quantity of schooling: Estimates of rates of return from rural Pakistan." *Journal of Development Economics* 85,no.1-2 (February):94-104.
- Benhabib, Jess, and Mark M. Spiegel. 1994. "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data." *Journal of Monetary Economics* 34,no.2:143-174.
- Bils, Mark, and Peter J. Klenow. 2000. "Does schooling cause growth?" *American Economic Review* 90,no.5 (December):1160-1183.
- Bishop, John H. 1989. "Is the test score decline responsible for the productivity growth decline?" *American Economic Review* 79,no.1:178-197.
- . 1991. "Achievement, test scores, and relative wages." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:146-186.
- Blackburn, McKinley L., and David Neumark. 1993. "Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling." *Journal of Labor Economics* 11,no.3 (July):521-544.
- . 1995. "Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):217-230.
- Boissiere, Maurice X., John B. Knight, and Richard H. Sabot. 1985. "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *American Economic Review* 75,no.5:1016-1030.
- Bosworth, Barry P., and Susan M. Collins. 2003. "The empirics of growth: An update." *Brookings Papers on Economic Activity* 2003,no.2:113-206.
- Card, David. 1999. "Causal effect of education on earnings." In *Handbook of labor economics*, edited by Orley Ashenfelter and David Card. Amsterdam: North-Holland:1801-1863.
- Ciccone, Antonio, and Elias Papaioannou. 2005. "Human Capital, the Structure of Production, and Growth." Barcelona, Universitat Pompeu Fabra
- Coulombe, Serge, and Jean-François Tremblay. 2006. "Literacy and Growth. ." *Topics in Macroeconomics* 6,no.2:Article 4.

- Coulombe, Serge, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand. 2004. *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada
- De Gregorio, José, and Jong-Wha Lee. 2002. "Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data." *Review of Income and Wealth* 48,no.3:395-416.
- Deere, Donald. 2001. "Trends in wage inequality in the United States." In *The causes and consequences of increasing inequality*, edited by Finis Welch. Chicago: University of Chicago Press:9-35.
- Deere, Donald, and Jelena Vesovic. 2006. "Educational Wage Premiums and the U.S. Income Distribution: A Survey " In *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch. Amsterdam: North Holland:255-306.
- Dugan, Dennis J. 1976. "Scholastic achievement: its determinants and effects in the education industry." In *Education as an industry*, edited by Joseph T. Froomkin, Dean T. Jamison and Roy Radner. Cambridge, MA: Ballinger:53-83.
- Easterly, William. 2002. *The elusive quest for growth: An economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ehrlich, Isaac. 1975. "On the relation between education and crime." In *Education, income, and human behavior*, edited by F. Thomas Juster. New York: McGraw-Hill:313-337.
- Farrell, Philip, and Victor R. Fuchs. 1982. "Schooling and health: The Cigarette Connection." *Journal of Health Economics* 1,no.3 (December):217-230.
- Finnie, Ross, and Ronald Meng. 2002. "Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians." *Canadian Public Policy* 28:257-273.
- Glewwe, Paul. 1996. "The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy: A critical assessment." *Journal of Development Economics* 51,no.2 (December):267-290.
- . 2002. "Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes." *Journal of Economic Literature* 40,no.2 (June):436-482.
- Goldin, Claudia. 1998. "America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the

- twentieth century." *Journal of Economic History* 58(June):345-374.
- Goldin, Claudia, and Lawrence F. Katz. 2008. *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gordon, Robert, Thomas J. Kane, and Douglas O. Staiger. 2006. "Identifying effective teachers using performance on the job." Hamilton Project, Washington, Brookings Institution (April).
- Green, David A., and W. Craig Riddell. 2003. "Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation." *Labour Economics* 10:165-184.
- Grogger, Jeffrey T., and Eric Eide. 1993. "Changes in college skills and the rise in the college wage premium." *Journal of Human Resources* 30,no.2 (Spring):280-310.
- Hanushek, Eric A. 1995. "Interpreting recent research on schooling in developing countries." *World Bank Research Observer* 10,no.2 (August):227-246.
- . 2002. "Publicly provided education." In *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: Elsevier:2045-2141.
- . 2003a. "The failure of input-based schooling policies." *Economic Journal* 113,no.485 (February):F64-F98.
- . 2003b. "The importance of school quality." In *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, edited by Paul E. Peterson. Stanford, CA: Hoover Institution Press:141-173.
- . 2008. "Incentives for Efficiency and Equity in the School System." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9,no.Special Issue:5-27.
- . 2009. "Teacher deselection." In *Creating a new teaching profession*, edited by Dan Goldhaber and Jane Hannaway. Washington, DC: Urban Institute Press.
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steve G. Rivkin. 2004a. "The revolving door." *Education Next* 4,no.1 (Winter):77-82.
- . 2004b. "Why public schools lose teachers." *Journal of Human Resources* 39,no.2:326-354.
- Hanushek, Eric A., and Dennis D. Kimko. 2000. "Schooling, labor force quality, and the growth of nations." *American Economic Review* 90,no.5 (December):1184-1208.

- Hanushek, Eric A., and Richard R. Pace. 1995. "Who chooses to teach (and why)?" *Economics of Education Review* 14,no.2 (June):101-117.
- Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. 2004. "How to improve the supply of high quality teachers." In *Brookings Papers on Education Policy 2004*, edited by Diane Ravitch. Washington, DC: Brookings Institution Press:7-25.
- Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, and Lori L. Taylor. 1996. "Aggregation and the estimated effects of school resources." *Review of Economics and Statistics* 78,no.4 (November):611-627.
- Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2007. *Education quality and economic growth*. Washington: World Bank.
- . 2008. "The role of cognitive skills in economic development." *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.
- . 2009a. "Do Better Schools Lead to More Growth?" NBER, Cambridge, MA, W14633, National Bureau of Economic Research
- . 2009b. "Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle." NBER, Cambridge, MA, WP 15066, National Bureau of Economic Research (June).
- Hanushek, Eric A., and Lei Zhang. 2008. "Quality Consistent Estimates of International Returns to Skill." (mimeo), Hoover Institution, Stanford University (March).
- Harbison, Ralph W., and Eric A. Hanushek. 1992. *Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Haveman, Robert H., and Barbara L. Wolfe. 1984. "Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects." *Journal of Human Resources* 19,no.3 (Summer):377-407.
- Heckman, James J., and Paul A. LaFontaine. 2007. "The American high school graduation rate: Trends and levels." NBER Working Papers, Cambridge, MA, No. 13670, National Bureau of Economic Research (December).
- Heckman, James J., and Edward Vytlačil. 2001. "Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling." *Review of Economics and Statistics* 83,no.1 (February):1-12.
- Jamison, Eliot A., Dean T. Jamison, and Eric A. Hanushek. 2007. "The effects of education quality on mortality

- decline and income growth." *Economics of Education Review* 26,no.6 (December):772-789.
- Jaynes, Gerald David, and Robin M. Jr Williams. 1989. *A common destiny: Blacks and American society*. Washington, DC: National Academy Press.
- Jolliffe, Dean. 1998. "Skills, schooling, and household income in Ghana." *World Bank Economic Review* 12,no.1 (January):81-104.
- Jorgenson, Dale W., and Barbara M. Fraumeni. 1992. "Investment in education and U.S. economic growth." *Scandinavian Journal of Economics* 94,no.Supplement:51-70.
- Juhn, Chinhui, Kevin M. Murphy, and Brooks Pierce. 1993. "Wage inequality and the rise in returns to skill." *Journal of Political Economy* 101,no.3 (June):410-442.
- Kane, Thomas J., Jonah E. Rockoff, and Douglas O. Staiger. 2006. "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City." Working Paper No. 12155, National Bureau of Economic Research (April).
- Knight, John B., and Richard H. Sabot. 1990. *Education, productivity, and inequality*. New York: Oxford University Press.
- Kosters, Marvin H. 1991. "Wages and demographics." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:1-32.
- Krueger, Anne O. 1974. "The political economy of the rent seeking society." *American Economic Review* 64,no.3 (June):291-303.
- Layard, Richard, and George Psacharopoulos. 1974. "The screening hypothesis and the returns to education." *Journal of Political Economy* 82,no.5 (September/October):985-998.
- Lazear, Edward P. 2003. "Teacher incentives." *Swedish Economic Policy Review* 10,no.3:179-214.
- Leibowitz, Arleen. 1974. "Home investments in children." *Journal of Political Economy* 82,no.2, Pt II (March/April):S111-S131.
- Levy, Frank, and Richard J. Murnane. 1992. "U.S. earnings levels and earnings inequality: A review of recent trends and proposed explanations." *Journal of Economic Literature* 30,no.3 (September):1333-1381.

- Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2001. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." WP 8605, (November).
- Lucas, Robert E. 1988. "On the mechanics of economic development." *Journal of Monetary Economics* 22(July):3-42.
- Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David Weil. 1992. "A contribution to the empirics of economic growth." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.2 (May):407-437.
- Manski, Charles F., and David A. Wise. 1983. *College choice in America*. Cambridge: Harvard University Press.
- McArthur, John W., and Jeffrey D. Sachs. 2001. "Institutions and Geography: Comment on Acemoglu, Johnson and Robinson (2000)." Cambridge, MA, NBER Working Paper 8114, National Bureau of Economic Research
- McIntosh, Steven, and Anna Vignoles. 2001. "Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes." *Oxford Economic Papers* 53:453-481.
- McMahon, Walter W. 1991. "Relative returns to human and physical capital in the U.S. and efficient investment strategies." *Economics of Education Review* 10,no.4:283-296.
- Michael, Robert T. 1982. "Measuring non-monetary benefits of education: A survey." In *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity*, edited by Walter W. McMahon and Terry G. Geske. Urbana, IL: University of Illinois Press:119-149.
- Moll, Peter G. 1998. "Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa." *Economica* 65,no.258 (May):263-284.
- Mulligan, Casey B. 1999. "Galton versus the human capital approach to inheritance." *Journal of Political Economy* 107,no.6, pt. 2 (December):S184-S224.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, M. Jay Braatz, and Yves Duhaldeborde. 2001. "Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY." *Economics of Education Review* 20,no.4 (August):311-320.
- Murnane, Richard J., John B. Willett, Yves Duhaldeborde, and John H. Tyler. 2000. "How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?" *Journal of Policy Analysis and Management* 19,no.4 (Fall):547-568.

- Murnane, Richard J., John B. Willett, and Frank Levy. 1995. "The growing importance of cognitive skills in wage determination." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):251-266.
- Murphy, Kevin M., and Finis Welch. 1989. "Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations." *Educational Researcher* 18,no.4 (May):17-26.
- . 1992. "The structure of wages." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.1 (February):285-326.
- National Association of State Boards of Education. 1997. "Teacher tenure." *Policy Updates* 5,no.3 (February):1.
- National Council on Teacher Quality. 2007. *State teacher policy yearbook, 2007*. Washington: National Council on Teacher Quality
- Neal, Derek, and William R. Johnson. 1996. "The role of pre-market factors in black-white differences." *Journal of Political Economy* 104,no.5 (October):869-895.
- Nelson, Richard R., and Edmund Phelps. 1966. "Investment in humans, technology diffusion and economic growth." *American Economic Review* 56,no.2 (May):69-75.
- Nickell, Stephen. 2004. "Poverty and worklessness in Britain." *Economic Journal* 114(March):C1-C25.
- O'Neill, June. 1990. "The role of human capital in earnings differences between black and white men." *Journal of Economic Perspectives* 4,no.4 (Fall):25-46.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2008. *Education at a Glance: OECD Indicators 2008*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Parente, Stephen L., and Edward C. Prescott. 1994. "Barriers to technology adoption and development." *Journal of Political Economy* 102,no.2 (April):298-321.
- . 1999. "Monopoly rights: A barrier to riches." *American Economic Review* 89,no.5 (December):1216-1233.
- Pierce, Brooks, and Finis Welch. 1996. "Changes in the structure of wages." In *Improving America's schools: The role of incentives*, edited by Eric A. Hanushek and Dale W. Jorgenson. Washington, DC: National Academy Press:53-73.
- Psacharopoulos, George. 1994. "Returns to investment in education: A global update." *World Development* 22,no.9 (September):1325-1344.

- Riley, John G. 2001. "Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling." *Journal of Economic Literature* 39,no.2 (June):432-478.
- Rivkin, Steven G. 1995. "Black/white differences in schooling and employment." *Journal of Human Resources* 30,no.4 (Fall):826-852.
- Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, schools, and academic achievement." *Econometrica* 73,no.2 (March):417-458.
- Romer, Paul. 1990. "Endogenous technological change." *Journal of Political Economy* 99,no.5,pt. II:S71-S102.
- Sachs, Jeffrey D., and Andrew Warner. 1995. "Economic Reform and the Process of Global Integration." *Brookings Papers on Economic Activity* 1:1-96.
- Schultz, Theodore W. 1975. "The value of the ability to deal with disequilibria." *Journal of Economic Literature* 13:827-846.
- Smith, James P., and Finis Welch. 1989. "Black economic progress after Myrdal." *Journal of Economic Literature* 27,no.2 (June):519-564.
- Spence, A. Michael. 1973. "Job market signalling." *Quarterly Journal of Economics* 87,no.3 (August):355-374.
- Stanley, Harold W., and Richard G. Niemi. 2000. *Vital statistics on American politics*. Washington, DC: CQ Press.
- Teixeira, Ruy A. 1992. *The disappearing American voter*. Washington, DC: Brookings.
- Toch, Thomas, and Robert Rothman. 2008. "Rush to judgment: teacher evaluation in public education." Education Sector Reports, Washington, Education Sector (January).
- U.S. Bureau of the Census. 1975. *Historical statistics of the United States, colonial times to 1970, bicentennial edition*. Vol. 1 and 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- . 2000. *Statistical abstract of the United States: 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- U.S. Department of Education. 1996. *Education indicators: An International Perspective*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- UNESCO. 2008. *Overcoming inequality: Why governance matters. EFA Global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO.
- United Nations. 2009. *The millennium development goals report 2009*. New York: United Nations.

- Vijverberg, Wim P.M. 1999. "The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment." In *The economics of school quality investments in developing countries: An empirical study of Ghana*, edited by Paul Glewwe. New York: St. Martin's Press (with University of Oxford):206-252.
- Weiss, Andrew. 1995. "Human capital vs. signalling explanations of wages." *Journal of Economic Perspectives* 9,no.4 (Fall):133-154.
- Welch, Finis. 1970. "Education in production." *Journal of Political Economy* 78,no.1 (January/February):35-59.
- Wolfe, Barbara L., and Sam Zuvekas. 1995. "Nonmarket outcomes of schooling." Discussion Paper No. 1065-95, (May).
- Wolpin, Kenneth I. 1977. "Education and screening." *American Economic Review* 67,no.5 (December):949-958.
- World Bank. 1993. *The East Asian miracle: Economic growth and public policy*. New York: Oxford University Press.
- Wößmann, Ludger. 2003. "Specifying human capital." *Journal of Economic Surveys* 17,no.3:239-270.
- . 2007. "International Evidence on Expenditure and Class Size: A Review." In *Brookings Papers on Education Policy*. Washington D.C.: Brookings:245-272.

## Note au sujet des auteurs

**Salvador Cardús** est docteur en Sciences Économiques et Doyen de la Faculté de Sciences politiques et de Sociologie de l'Université Autonome de Barcelone. Auteur, de plusieurs livres parmi lesquels, *“El desconcierto de la educación”* et *“Bien educados”*.

*Laia Carol* journaliste.

**Walter Feinberg** est professeur de Philosophie de l'Éducation dans le département des Études sur la Politique Éducative de l'Université de Illinois, Urbana-Champaign. Co-auteur, de plusieurs livres parmi lesquels, *“Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities”*.

**Eric Hanushek** est chercheur à la Hoover Institution à l'Université de Stanford. Conseiller de l'UNESCO pour les thèmes relatifs à l'éducation, membre du Conseil National des États-Unis des Sciences de l'Éducation et du Comité consultatif du Gouverneur de Californie pour l'excellence en matière d'éducation. Auteur, de plusieurs livres parmi lesquels, *“Handbook on the Economics of Education”*.

**Blanca Heredia** est représentante de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et directrice du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en Amérique latine. Auteur de diverses études concernant les politiques de développement, et plus particulièrement l'éducation et d'autres réformes structurales.

**José Antonio Marina** est professeur, philosophe et essayiste. Promoteur du projet « Movilización Educativa ». Co-auteur, de plusieurs livres parmi lesquels « *La familia en el proceso educativo* » et d'un livre de texte concernant *l'Éducation pour la citoyenneté*.

**Artur Moseguí i Gil** est économiste et actuaire pour l'Université de Barcelone.

**Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella** sont journalistes et editorialistes au journal *Il Corriere della Sera*, à Milan, en Italie. Co-auteurs du livre *“La casta: Così i politici italiano sono diventati intoccabili”*.

**Isabelle Schulte-Tenckhoff** est professeur d'anthropologie à l'Institut Universitaire des Études Internationales et du Développement, à Genève, en Suisse. Spécialiste des droits des minorités et des peuples autochtones, des relations entre culture et droits légaux. Co-auteur, de plusieurs livres parmi lesquels, « *Le droit et les minorités* » et « *Droits des peuples autochtones : acquis et défis* ».

**Elisa Soler** est licenciée en Histoire de l'Art de l'Université de Barcelone et conseillère en affaires culturelles.