

Colloque International « Inégalités et développement dans les pays méditerranéens »

GDRI DREEM, LEAD, LEDa

Université Galatasaray - Istanbul - 21/22/23 mai 2009

Les inégalités dans le domaine de l'éducation en Turquie

Jamel Trabelsi, Levent Unsaldi, Jean-Claude Vézé¹

L'espace méditerranéen est devenu ces dernières années un enjeu de plus en plus important à la fois sur le plan politique et économique. Malgré des efforts certains pour assurer la paix et la prospérité économique de cet espace, les résultats restent aujourd'hui en-deçà du potentiel de la région. Certains pays s'en sortent toutefois mieux que d'autres, c'est le cas de la Turquie. Suite à une crise majeure en 2001, l'économie turque a connu depuis un taux de croissance annuel compris entre 5 et 10 %. Pour autant, la Turquie reste confrontée à certains défis en matière de développement, notamment au sens du développement humain défini par Sen. Les indicateurs éducatifs en témoignent, que ce soit en terme quantitatif tels un nombre encore trop élevé d'analphabètes, de fortes disparités en matière de taux de scolarisation selon les sexes ou, en terme qualitatif, tels les niveaux de formation différenciés selon les régions, les cycles d'enseignement ou les établissements.

Les inégalités en matière d'éducation sont préjudiciables pour les acteurs eux-mêmes mais aussi pour la société toute entière qui, faute d'un niveau de formation supérieur et plus généralisé, se prive d'un rythme de croissance plus régulier et plus soutenu. Depuis la théorie du capital humain suite aux travaux de Schultz, Mincer et Becker (1964), à l'économie de la connaissance (Foray 2000), en passant par les théories de la croissance endogène (Romer 1986), l'investissement dans l'éducation initiale, dans la formation continue, dans la recherche-développement constitue un facteur de croissance économique.

Il existe une différence fondamentale, en tant que corpus structuré, entre la théorie du capital humain et les théories de la croissance endogène. La première est née aux États-Unis dans le contexte des années 60 où, au-delà de la scolarité obligatoire, les dépenses relatives aux études sont supportées par les agents privés. Ces dépenses représentent un investissement dont le bénéficiaire espère un gain ultérieur. Dans la problématique de la croissance endogène, trois facteurs expliquent la croissance économique : le capital physique, le capital humain et le capital public (Guellec et Ralle 1997). Via les dépenses en infrastructures ou les dépenses publiques d'éducation, il y a donc en partie une réhabilitation du rôle de l'État. Ce n'est donc plus à l'agent privé, seul, de financer lui-même sa formation. Il n'est pas interdit qu'il puisse le faire mais les pouvoirs publics comme les entreprises privées contribuent aux

¹ Respectivement Université de Strasbourg (BETA), Université Paris 1 (UMR 201), Université d'Artois et chercheur associé au LEAD.

investissements dans la formation, initiale comme professionnelle, afin de soutenir les défis des progrès technologiques dans un contexte de NTIC jamais égalé jusqu'ici.

Il n'y a pour ainsi dire aucun État, digne de ce nom, qui réfute le rôle de l'éducation et de la formation dans la création de richesses. En revanche, les méthodes et les moyens mis en œuvre diffèrent profondément. En résumant de manière grossière, le choix consiste à s'appuyer sur le secteur public ou à privilégier le secteur privé. Il y a bien entendu des situations intermédiaires, selon les pays (riches ou pauvres), les époques (celles du tout État ou du tout marché), les cycles d'enseignement (primaire ou supérieur), mais face à une demande d'éducation croissante, l'offre d'éducation se diversifie et l'interrogation relative aux inégalités reste essentielle. Depuis les travaux de Sen, on sait encore mieux que l'accès à un service comme l'éducation est différencié selon les espaces (urbain/rural), les sexes, les ethnies, les revenus, les âges, etc.

La Turquie est confrontée au défi de l'investissement humain et à de fortes inégalités dans le domaine de l'éducation. L'objet de cette communication est de pointer et d'analyser ces inégalités.

La **première partie** établit une cartographie de l'éducation en Turquie en mesurant les disparités, notamment spatiales (1). La **deuxième partie** mesure quelques déterminants dans l'inégalité face à l'éducation à partir d'une démarche d'économie appliquée (2). La **troisième partie** relève les défis éducatifs turcs puis recourt à la littérature économique récente pour interpréter et analyser les résultats empiriques.

1. Les principaux indicateurs éducatifs de la Turquie

Nous commençons par la question de l'alphabétisation avant de passer aux cycles primaire et secondaire puis au cycle de l'enseignement supérieur.

1.1. Les disparités en matière d'alphabétisme

Quelle que soit l'orientation retenue en matière éducative par les responsables politiques, on admettra que l'éducation relève fondamentalement des objectifs des droits de l'homme *via* l'accès à l'alphabétisme. Quiconque ne peut souhaiter se satisfaire d'une privation à maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul. C'est pourtant un défi qui reste posé à l'humanité, du moins pour plus de 725 millions d'habitants dont une partie se trouve dans les pays méditerranéens dont la Turquie.

Tableau 1 : Nombre d'adultes analphabètes (15 ans et plus)

	1985-94	1985-94	1995-04	1995-04	2015	2015
	Milliers	% F	Milliers	% F	Milliers	% F
Monde	863 980	63	773 954	64	725 302	63
Algérie	6 573	64	6 423	66	5 369	68
Egypte	16 541	62	14 210	71	13 961	70
Maroc	9 676	62	10 106	65	9 602	67
Tunisie	nd	nd	1 678	68	1 469	71
Turquie	7 639	75	6 389	81	5 201	83

Source : Rapport mondial sur l'éducation 2008.

Pour cette dernière, le nombre d'analphabète continue à diminuer, suivant en cela une tendance structurelle depuis la création de la République en 1923 (tableau 2). En revanche, le sexe féminin représenterait 83 % des analphabètes en 2015, soit 8 points de plus qu'à la fin du 20^{ème} siècle.

Tableau 2 : Taux d'analphabétisme et d'alphabétisation (1935-2005)

Années	Taux d'analphabétisme	Taux d'alphabétisation
1935	80,8	19,2
1940	75,5	24,5
1945	69,8	30,2
1950	67,5	32,5
1955	59,0	41,0
1960	60,5	39,5
1965	51,2	48,8
1970	43,8	56,2
1975	36,3	63,7
1980	32,5	67,5
1985	22,6	77,4
1990	19,5	80,5
2000	14,9	85,1
2005	11,8	88,2

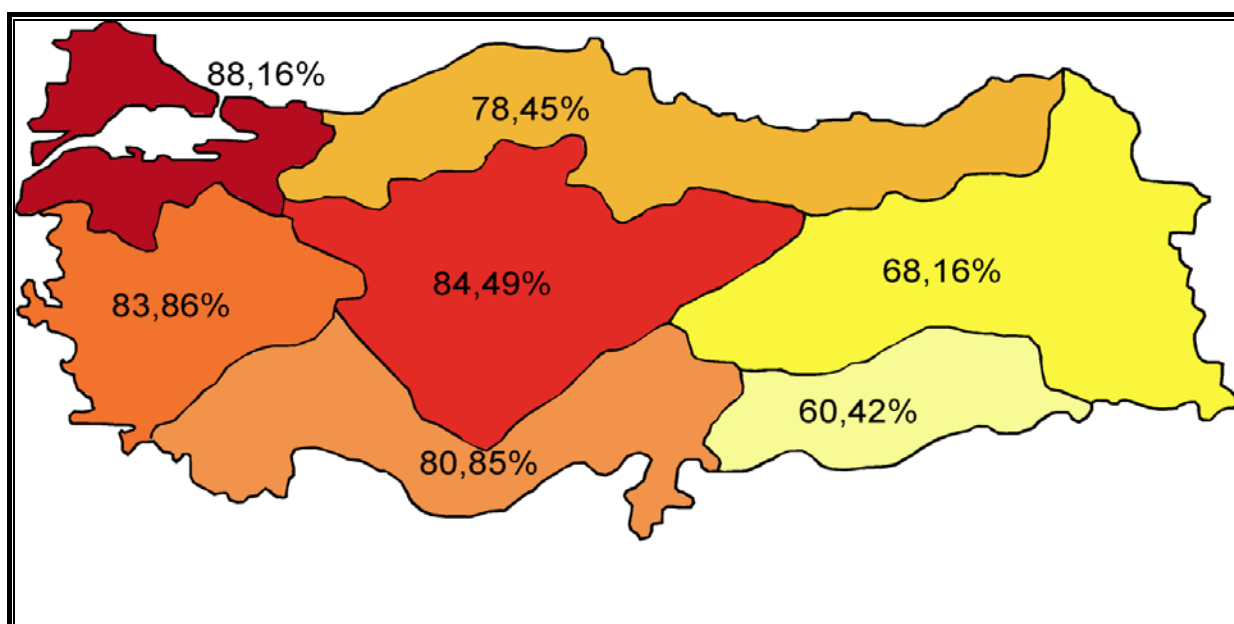
Sources : "Literacy & Formal Education", Institut d'Etat de statistiques, www.die.gov.tr.

Rapport mondial sur le développement humain 2002, « Indicateurs du développement humain », p.150. Institut de Statistiques de l'UNESCO.

C'est à partir de 1923 avec la création de la République que la Turquie a entrepris un effort considérable d'alphabétisation qui a porté rapidement ses fruits : le taux d'analphabétisme est tombé de 80,8 % en 1935 à 43,8 % en 1970, puis à 14,9 % en 2000 et à 11,8 % en 2005. Mais cet acquis reste très inégalement réparti : outre la disparité déjà évoquée entre les sexes, il faut dissocier les régions plus développées de l'Ouest et les régions défavorisées de l'Est. Ainsi en 1990, le taux d'alphabétisation pour 5 régions² de l'ouest se situait entre 78 % et 88 %. Ce taux n'était plus que de 68 % pour l'Anatolie de l'est et de 60,4 % pour le Sud-est (carte 1). L'écart est maximal entre un triangle Nord-Ouest allant de Thrace à Ankara, puis Izmir et un bloc compact de 12 départements de l'Est et du Sud-Est (carte 2). Ces 12 départements sont justement ceux où la proportion d'habitants de langue kurde (ou kurde et arabe dans le cas d'Urfa et de Mardin) est la plus élevée. Les Kurdes ou les citoyens turcs d'origine arabe apprennent d'autant plus difficilement à écrire et lire le turc que ce n'est pas leur langue maternelle. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que leur taux d'alphabétisation en 1990 ne représentait guère plus que 50 % de la moyenne nationale de Pays en développement (PVD) comme le Bangladesh, Madagascar ou 75 % de la moyenne nationale de la Chine (cf. légende carte 2).

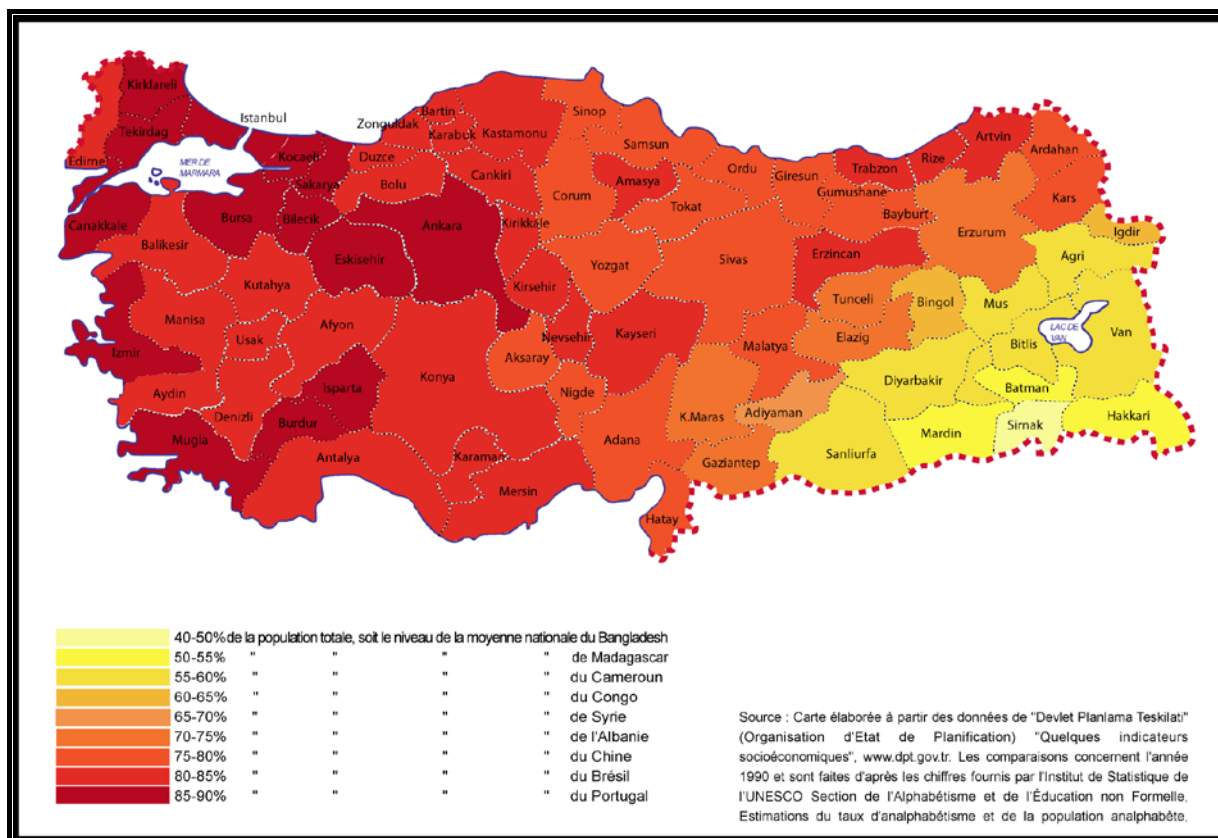
² Soit les régions de Marmara, de l'Egée, de la Méditerranée, de la Mer noire et de l'Anatolie centrale.

Carte 1 : Taux d'alphabétisation par régions (1990)



Sources : Carte élaborée à partir des données de Devlet Planlama Teşkilatı (Organisation d'Etat de Planification) : *İller ve Bölgeler İtibariyle Çeşitli Göstergeler*, www.dpt.gov.tr.

Carte 2 : Taux d'alphabétisation par départements (1990)



De fait, malgré que le taux d’alphabétisation se soit amélioré au cours de 20^{ème} siècle, les disparités d’accès à l’alphabétisation entre les sexes, les ethnies et les régions restent profondes et expliquent pour beaucoup d’autres disparités en matière de taux de scolarisation dans les cycles d’enseignement pré primaire et primaire.

1.2. Les indicateurs dans l’enseignement pré primaire et primaire

Nous cherchons à quantifier les disparités en matière éducative, via quelques indicateurs comme le taux brut de scolarisation, le taux net de scolarisation et ce, tant à propos des femmes que des hommes. Dans la mesure du possible, nous essayons aussi de comparer divers ratios entre les zones urbaines et les zones rurales, les classes d’âge, les catégories socioprofessionnelles, les ethnies.

L’enseignement pré primaire est peu répandu en Turquie : en 2005, il concernait tout au plus 10 % des jeunes en âge d’être scolarisés. L’éducation publique turque est mixte, laïque et gratuite³ et, jusqu’en 1997, le premier cycle d’enseignement relevait du niveau primaire d’une durée totale de cinq ans. À partir de cette date, l’instruction publique obligatoire est passée de 5 à 8 années pour les enfants âgés de 6 à 14 ans, les 5 premières années correspondant à l’école élémentaire française, les 3 années suivantes au 1^{er} et 2^{ème} cycles du collège. Cette réforme visait notamment à amoindrir l’influence des écoles secondaires islamiques (*Imam Hatip*). Après cet enseignement fondamental, les élèves peuvent poursuivre leurs études dans des lycées d’enseignement général ou professionnels (3 ou 4 années). L’entrée à l’université se fait sur concours national.

Ce système obligatoire qui commence à 6 ans peut expliquer le très faible effectif d’élèves âgés de 3 à 5 ans : ils étaient 261 000 en 1999 dont 47 % de filles. En 2005, on en comptait 435 000 élèves, soit une hausse substantielle de 67 %, nettement supérieure à la croissance démographique de la catégorie d’âge qui nous intéresse ici. Mais, derrière ces chiffres absolus, se cache une autre réalité : si l’on prend pour indicateur le taux net de scolarisation dans le même cycle, on ne dépasse toujours pas les 10 % en 2005. Comparé aux 100 % dans le système éducatif français, on mesure l’écart qui sépare la Turquie d’un enseignement pré primaire généralisé qui concourt bien entendu à accéder à l’alphabétisation. La comparaison avec les pays au sud et à l’est de la Méditerranée montre qu’à l’exception de l’Algérie, la Turquie a le niveau le plus faible des quelques pays représentés.

Tableau 3 : Taux brut de scolarisation dans l’enseignement pré primaire

2005	%
Turquie	10
Algérie	6
Egypte	15
Liban	72
Maroc	47
Tunisie	22

Source : Rapport mondial sur l’éducation, 2008.

Malgré ces résultats, les jeunes turcs suivent globalement le cycle d’enseignement primaire. En 2005, selon le Rapport sur l’éducation pour tous, le taux brut de scolarisation était égal à 93 %, soit un taux élevé même s’il ne permet pas de satisfaire l’objectif de l’éducation pour tous. En outre, il était de 96 % pour les garçons et de 91 % pour les filles. Si l’on prend le taux

³ Cette gratuité de l’école publique implique, depuis 2002, l’offre gratuite de manuels scolaires.

net, on a respectivement 89 %, 92 % et 87 %, soit des taux proches de ceux de l'ensemble des PVD : 86 %, 88 %, 83 %.

Au cours de l'année 2001-2002, le taux pour l'ensemble du pays est de 98 % mais s'il approche les 116 % dans la région de Marmara (du fait des redoublements qui gonflent les effectifs), il est de l'ordre de 87 % en Anatolie de l'Est et dans la région de la mer noire. On retrouve donc ici des disparités régionales qui vont se poursuivre jusqu'au niveau des cycles secondaires (collège et lycée).

Tableau 4 : Taux brut de scolarisation par région (2001-2002)

Régions	Enseignement pré primaire	Enseignement primaire
Méditerranée	6,8	97,7
Anatolie de l'Est	3,1	86,4
Egée	9,3	100,1
Anatolie du Sud-Est	3,0	94,1
Anatolie centrale	6,7	93,0
Mer noire	6,0	87,4
Marmara	7,7	115,7
Turquie	6,2	98,0

Source : « Milli Eğitim Bakanlığı » (Ministère de l'éducation nationale), *Eğitim İstatistikleri*, www.meb.gov.tr.

1.3. Les indicateurs dans l'enseignement secondaire

Le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement secondaire est estimé à 75 % pour l'année scolaire s'achevant en 2005 (83 % pour les garçons et 68 % pour les filles). Le taux net passe à 67 % (72 % et 61 % par sexe). Par comparaison, dans les pays développés, le taux brut est égal à 100 % et le taux net à 92 %. Dans les PVD, on a respectivement 60 % et 53 %. Les résultats de la Turquie sont donc au-dessus de la moyenne des résultats des PVD mais très distancés par rapport aux pays développés. Les taux par département/région sont les suivants.

Tableau 5 : Disparités régionales en matière de scolarisation secondaire (2001-2002)

Les cinq premiers			Les cinq derniers		
Département	Région	TBS %	Département	Région	TBS %
Ankara	Anatolie centrale	59,9	Ağrı	Anatolie de l'Est	13,4
Yalova	Marmara	54,9	Bitlis	Anatolie de l'Est	13,3
Eskişehir	Anatolie centrale	52,1	Muş	Anatolie de l'Est	13,3
Burdur	Méditerranée	51,2	Van	Anatolie de l'Est	11,8
İzmir	Egée	47,7	Şırnak	Anatolie du Sud-Est	11,7

Source : Tableau établi à partir des données du Ministère de l'éducation nationale, *Eğitim İstatistikleri*, www.meb.gov.tr

C'est de nouveau en Anatolie de l'Est que les écarts sont substantiels. Il n'y a là rien de surprenant puisque le cycle primaire conditionne l'entrée dans le cycle secondaire puis supérieur. En revanche, l'écart entre le TBS le plus élevé (près de 60 %) et le TBS le plus faible (11,7 %) est nettement plus prononcé que dans le cycle primaire ou qu'à propos du taux

d'alphabétisation. Selon un rapport du Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK) ⁴ intitulé « La stratégie de l'enseignement supérieur de la Turquie » ⁵, la principale ligne de rupture se situe d'abord entre les lycées professionnels - *meslek liseleri* - (de qualité médiocre) et les lycées généraux - *genel lise* - (de meilleure qualité). Ensuite, il est un fait que les lycées généraux sont hétérogènes avec des niveaux différenciés selon leur implantation régionale ou leur filière dominante. Ainsi, les lycées d'Anatolie (*Anadolu lisesi*) accordent une place particulière à l'enseignement d'une langue étrangère (l'anglais le plus souvent) tandis que le lycée scientifique (*Fen lisesi*) correspond, à quelques exceptions près, au Bac scientifique en France. Ces deux catégories de lycées, très appréciés en Turquie, n'existent pas partout et peuvent être dotés d'internats. L'entrée dans ces « bonnes écoles » se fait par concours à l'issue du collège. Ce concours (*Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı*) qui se prépare à travers les cours de soutien (les *dershane*), à l'instar de celui qui se déroule à la fin des études secondaires pour l'entrée à l'université, revêt une importance capitale dans la mesure où il influe considérablement, comme le montrent les tableaux ci-dessous, sur les probabilités, à terme, d'accéder à l'enseignement supérieur (clivage majeur lycée ordinaire – lycée scientifique ou d'Anatolie en termes de réussite au concours national d'entrée à l'université) ⁶.

À noter aussi qu'il existe aussi tout un secteur éducatif privé en Turquie (primaire et secondaire confondus) depuis la petite enfance élémentaire (maternelle) jusqu'au collège et lycée. Le cadre et la formation sont souvent meilleurs, comparés au secteur public (exception faite bien sûr des lycées d'Anatolie ou scientifiques) et préparent mieux les élèves à entrer à l'université.

Le concours d'entrée à l'université, appelé ÖSS (*Öğrenci Seçme Sınavı*), comprend des épreuves de questionnaires à choix multiples concernant la maîtrise de la langue nationale, les mathématiques, une langue étrangère (anglais, français ou allemand), les sciences naturelles et les sciences sociales. Le barème de correction comporte des pénalités qui sont d'un point par quatre mauvaises réponses. Autrement dit chaque mauvaise réponse retranche 0,25 point. Les résultats ci-après sont corrélés aux lycées d'où sont issus les élèves et témoignent surtout des lignes de rupture en termes de filière dominante (lycée général - lycée professionnel ; lycée ordinaire - lycée scientifique, etc.), observées dans l'enseignement secondaire turc. La différence est de taille entre les lycées publics ordinaires et les lycées d'Anatolie et scientifique, notamment s'agissant des questions en mathématiques et sciences naturelles, sans parler, bien sûr, du niveau très bas, pratiquement à tous les plans, des lycées professionnels.

⁴ Corps public suprême et entièrement autonome, créée par le régime militaire de 1980 et qui est responsable de la planification, de la coordination, de la gouvernance et de la supervision de l'enseignement supérieur (Constitution de 1982, article n° 2547).

⁵ YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, 256 p. Consultable à l'adresse suivante : www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf

⁶ Ce système de sélection a été modifié à compter de l'année scolaire 2008-2009 et refondu en trois tests de niveau (appelés *Seviye Belirleme Sınavı*) qui interviennent en 7ème, 8ème et 9ème année du secondaire (au lieu d'un seul concours dans l'ancien système), le résultat global plaçant le collégien dans le lycée correspondant. Changement donc de forme et non de fond, car l'essentiel est maintenu : l'idée du concours, les cours de soutiens via les *dershane*, système très sélectif maintenant sinon reproduisant les inégalités sociales.

Tableau 6 : Comparaison de performance en 2005 des étudiants issus de différents lycées au concours national des universités en termes de bonnes réponses données (pénalités déduites)*

Lycées	Nombre de candidats	Maths	Sc. naturelles	Littérature	Sc. sociales
Public ordinaire	294.000	5.72	2.25	20.11	11.81
D'Anatolie	36.017	27.86	19.39	33.90	16.89
Scientifique	2.588	38.52	36.42	36.55	21.45
Total lycées généraux	463.451	9.11	4.76	22.47	12.71
Total lycées professionnels	135.705	2.38	1.1	12.72	6.72
TOTAL	599.156	7.58	3.93	20.26	11.35

Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 71.

* Sur 45 questions pour chaque matière.

Le tableau 7 confirme et prolonge en quelque sorte la tendance dégagé précédemment. Encore une fois, la différence est de taille entre les lycées publics ordinaires et les lycées scientifiques, d'Anatolie et les lycées ordinaires, s'agissant des filières universitaires de 4 ans (seuls 4,9 % des étudiants issus des lycées ordinaires sont admis dans des programmes universitaires de 4 ans alors que ce taux monte à près de 75 % pour les lycées scientifiques). La situation désastreuse des lycées professionnels est pour le moins significative.

Tableau 7 : Comparaison de performance en 2004 des étudiants issus de différents lycées au ÖSS (en %)

Type de lycée	Nombre de candidats	Admission dans une filière universitaire de 4 ans (%)
Lycées généraux		
Ordinaire	318 743	4.9
Privé	5 903	29.0
D'Anatolie	69 242	45.5
Privé (option langues)	16 123	53.1
Scientifique	3 583	73.5
Privé scientifique	2 588	71.7
Lycées professionnels		
Professionnel (option commerce)	30 573	1.9
Professionnel (option industrie)	49 973	0,1
Professionnel des filles	24 741	1.7
Professionnel (formation religieuse)	6 480	2.9

Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 80.

Au total, on peut dissocier nettement les résultats obtenus par département (tableau 8) en classant les mieux placés puis les moins bien placés (reconfirmant par là même l'axe principal de clivage Est/Ouest).

In fine, les disparités dans l'éducation turque s'élèvent au fur et à mesure qu'on avance dans le cursus scolaire de sorte que l'on peut parler d'inégalités face à l'éducation en dissociant les élèves alphabétisés et les citoyens analphabètes, les élèves des cycles secondaires et ceux qui quittent le système scolaire après le cycle primaire, les élèves des lycées professionnels et ceux des lycées généraux, les élèves des lycées généraux ordinaires et ceux des lycées privés, scientifiques et d'Anatolie et, au terme de la pyramide, les élèves qui peuvent intégrer l'enseignement supérieur et ceux qui s'arrêtent au niveau secondaire.

Tableau 8 : La répartition géographique (régionale) en 2005 des 20 départements les mieux et les moins bien placés en termes de résultats au concours ÖSS

Les 20 mieux placés		Les 20 moins bien placés	
• Anatolie centrale	6	• Anatolie de l'Est	7
• Egée	6	• Mer noire	6
• Méditerranée	4	• Anatolie du Sud-est	4
• Marmara	2	• Anatolie centrale	2
• Mer noire	1	• Egée	1
• Anatolie de l'Est	1	• Méditerranée	0
• Anatolie du Sud-est	0	• Marmara	0

Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 72.

1.4. Les indicateurs dans l'enseignement supérieur

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur est estimé à 31 % pour 2005. Là aussi, les étudiants sont moins pénalisés que les étudiantes puisque leur taux respectif est de 36 % et de 26 %. Dans les pays développés, les taux sont : 66 %, 74 % et 58 %. Dans les PVD, les taux sont : 17 %, 18 % et 16 % (*Rapport mondial sur l'éducation*, 2008).

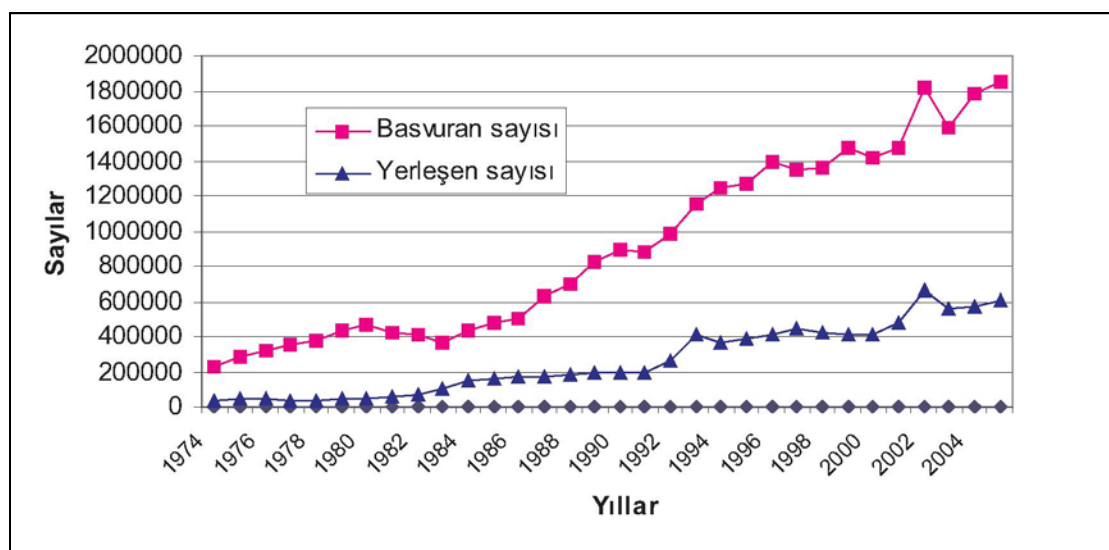
L'enseignement supérieur turc est constitué d'établissements supérieurs professionnels et d'universités. Dans les établissements supérieurs professionnels où les études durent deux ans, on peut obtenir un diplôme professionnel en deux années, ce qui équivaut aux programmes français BTS. Le cursus universitaire classique correspond, quant à lui, à quatre années d'études suivies en Faculté. Les troisièmes cycles comprennent d'abord des programmes de « masters », avec « thèse » ou sans « thèse » (équivalent à un « mémoire » français), d'une durée minimum de deux ans. Les programmes doctoraux, après deux ans de master, ont une durée de quatre ans et comportent à la fois le suivi de cours (sanctionnés par des examens) et la rédaction d'une thèse de doctorat.

La Turquie a signé la convention de Bologne par laquelle elle s'engage à adopter le cadre européen d'enseignement supérieur (cursus organisés en semestres et en 3 grades, validés par des crédits ECTS, et suppléments au diplôme). De plus, les universités turques sont engagées depuis quelques années dans le programme Erasmus. En 2008, il y avait en Turquie 96 universités d'État et 29 universités-fondation (privées), toutes étant régies par la même Loi sur l'enseignement supérieur n° 2547, entrée en vigueur le 4 novembre 1981.

On vient de voir que la Turquie avait opté pour un système très sélectif en matière d'enseignement supérieur bien que l'accès à l'enseignement supérieur est ouvert, en théorie, à tout citoyen turc, titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou son équivalent. L'écart entre le nombre de candidats (*Basvuran sayisi*) et le nombre d'admis (*Yerlesen sayisi*) se creuse d'année en année (*Yillar*), tandis que les reçus sont plus nombreux depuis 2002 (graphique 1).

Pour que leurs enfants réussissent, nous avons précisé que les familles recouraient, au-delà de la scolarité obligatoire, à des cours de soutien privés dispensés durant le week-end et les périodes de vacances scolaires. Cette pratique commence pour de nombreuses familles dès le cycle primaire pour se poursuivre tout au long du cycle secondaire. Le nombre d'établissements et d'élèves inscrits suit une tendance exponentielle depuis 1975 (tableau 9).

Graphique 1 : Nombre de candidats et d'admis au concours



Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 76.

Tableau 9 : Évolution du nombre de *dershane* et d'étudiants inscrits

Année	Nombre d'établissements	Nombre d'étudiants	Nombre d'enseignants
1975 – 1976	157	45 582	1 384
1980 – 1981	174	101 703	3 826
1990 – 1991	762	188 407	8 723
1995 - 1996	1 292	334 270	10 941
2000 – 2001	2 002	588 637	20 112
2005 – 2006	3 620	940 928	51 692

Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 229.

Le coût pour les familles est élevé voire très élevé. Le rapport élaboré par YÖK⁷ précise que le marché des *dershane* est évalué à un montant de 1,5 milliards de livres turques (750 millions d'euros par an). Les résultats similaires sont obtenus dans une autre enquête datant de 1997, toujours effectuée par YÖK, concernant 51 universités publiques et 7 privées, sur un échantillon de 80 000 étudiants et portant sur le revenu familial des étudiants et leurs dépenses éducatives⁸. De manière générale, 78 % des étudiants admis à l'université affirment avoir suivi des cours de soutien, soit de manière individuelle, soit dans les *dershane*, centres privés de préparation aux concours universitaires. 14 % affirment n'avoir eu recours qu'aux divers supports de préparation (revue, livre, magazine, etc.) et 8 % en révisant exclusivement les matières enseignées dans les cours aux lycées (sans aucun autre type de soutien scolaire)⁹.

Il s'agit donc d'un véritable système éducatif parallèle qui génère beaucoup de bénéfices, qui emploie souvent les meilleurs professeurs et qui concurrence réellement l'école publique. Une majeure partie de la population turque en est exclue. En revanche, les familles qui disposent

⁷ YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, 256 p. Consultable à l'adresse suivante : www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf.

⁸ YÖK, *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Ankara, 1997. Consultable à l'adresse suivante : <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html>.

⁹ *Ibid.*

de revenus suffisants (souvent au prix d'un second emploi et/ou d'heures supplémentaires) espèrent que l'investissement initial sera porteur et source d'un gain ultérieur (tableau 10). En 1994, les dépenses éducatives des 20 % les plus pauvres représentaient 2,19 % du total. En 2003, ils en représentaient 1,20 %. Pour les 20 % les plus riches, on a respectivement 63,34 % et 69,10 %. Les écarts sont encore plus significatifs si l'on ne prend en considération que les seules dépenses éducatives pour l'enseignement supérieur.

Tableau 10 : Répartition des dépenses éducatives par tranche de revenu des ménages

Unité : %	1.%20	2.%20	3.%20	4.%20	5.%20
1994 Total des dépenses éducatives des ménages	2,19	7,11	9,38	17,95	63,34
1994 Total des dépenses éducatives des ménages (enseignement supérieur)	0,23	16,53	9,89	21,95	51,37
1994 Total des dépenses des ménages	8,51	12,54	16,87	21,94	40,14
2003 Total des dépenses éducatives des ménages	1,20	4,50	8,30	16,90	69,10
2002 Total des dépenses éducatives des ménages (enseignement supérieur)	0,24	9,34	6,99	12,04	71,36
2003 Total des dépenses des ménages	8,80	13,00	16,70	21,70	39,30
2003 Total des revenus	6,00	10,30	14,50	20,90	48,30

Source : YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, p. 125.

Ainsi les candidats qui sont admis dans les meilleurs universités du pays sont à juste titre ceux qui ont régulièrement suivi, et de longue date, des cours de soutien, soit de manière individuelle, soit dans les *dershane* et ont bénéficié de divers supports de préparation, tout ceci étant fortement corrélé avec les tranches de revenu des parents. Les tableaux ci-dessous le confirment. Les données sont tirées de l'enquête de Yök datant de 1997, précédemment citée.

Tableau 11 : Dépenses en vue du concours national d'entrée à l'université et le taux de suivi des cours de soutien scolaire selon les tranches de revenu mensuel en 1997

Tranches de revenu mensuel (en livres turques)	Taux de suivi des cours de soutien	Dépenses en moyenne (en millions de livres turques)	
		Ceux ayant suivi des cours de soutien	Ceux ayant acheté divers matériels (revue, magazine, livre, manuel)
15.000.000 ou moins	52	87	30
25.000.000 - 35.000.000	70	99	33
55.000.000 - 65.000.000	82	128	43
85.000.000 - 100.000.000	87	164	61
130.000.000 - 150.000.000	90	218	72
150.000.000 - 175.000.000	89	222	84
200.000.000 ou plus	89	286	104
Moyenne	78	148	43

Source : YÖK, *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, 1997.

Dans ce système, le revenu des parents joue donc un rôle déterminant dans le cursus scolaire de leurs enfants, d'abord parce que les cours de soutien tout au long du cycle primaire à des tarifs exorbitants rendent plus que probables la réussite au concours pour les établissements du second degré (et donc l'entrée dans de « bonnes écoles » dites de scientifique ou

d'Anatolie), ensuite parce que les années passées dans lesdites écoles, doublées encore une fois des cours de soutien, augmentent considérablement les chances de réussir au concours national d'entrée à l'enseignement supérieur et d'être ainsi admis dans des universités prestigieuses. La comparaison des tranches de revenu mensuel des familles des étudiants admis dans les 10 universités publiques sélectionnées par choix raisonnée (allant des plus cotées aux moins bien cotées) peut donner des résultats significatifs (tableau 12). On constatera ainsi que 36 % des étudiants de l'Université de Galatasaray sont issus des familles disposant d'un revenu mensuel de plus de 200 millions de livres turques en 1997 alors que ce taux est de 1 % pour l'université de Gaziantep.

Tableau 12 : Tranches de revenu mensuel des familles des étudiants admis aux universités publiques (en % en 1997)

Parmi les mieux cotées							
Université	Tranches de revenu (en millions de livres turques)						
	< 25	25-55	55-85	85-130	130-175	175-200	> 200
Boğaziçi	4	18	20	20	11	5	22
Galatasaray	1	9	9	27	10	7	36
İstanbul	7	26	22	21	8	4	12
Mimar Sinan	4	21	21	20	14	4	17
Orta Doğu Teknik	5	22	21	23	11	5	12
Parmi les moins bien cotées							
Gaziantep	21	42	22	11	2	1	1
Kafkas	23	51	16	10	–	–	–
K.Maraş S.İ	29	48	14	5	2	1	2
Kırıkkale	17	50	19	11	2	–	1
Mustafa Kemal	24	48	16	9	2	0	1
Van Y.Y	34	42	14	6	2	0	1

Source : YÖK, *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, 1997.

On remarquera par ailleurs que le revenu familial mensuel moyen des parents des étudiants admis dans les universités publiques les plus cotées se rapproche sensiblement de celui des étudiants poursuivant leurs formations dans les universités privées.

Tableau 13 : Le revenu familial mensuel moyen en 1997 des étudiants des universités privées et publiques (en millions LT)

Universités privées		Universités publiques	
Başkent	161	Boğazici	124
Bilkent	191	Galatasaray	157
Fatih	131	Mimar Sinan	115
İstanbul Bilgi	115	Orta Doğu Teknik	105
Koç	139	Yıldız Teknik	103

Source : YÖK, *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, 1997.

Pour une majorité des jeunes turcs, l'enseignement supérieur est donc inaccessible, en raison notamment du coût budgétaire pour les familles aux revenus modestes et moyens mais aussi, en raison de l'offre d'éducation. La répartition géographique des lycées, leur orientation (enseignement général ou professionnel), les disparités en matière d'accès aux infrastructures éducatives laissent apparaître un système à deux vitesses. Pour reprendre les propos de Sen, beaucoup ne bénéficient pas des *capabilities* tandis que pour d'autres, l'opportunité qu'offrent les diplômes les incite à investir à titre individuel dans la formation, conformément à la thèse beckerienne. Entre le problème crucial de l'analphabétisme, l'inexistence pour ainsi dire de l'enseignement pré primaire, les disparités entre les sexes en matière de scolarisation dans le cycle primaire, les disparités entre les familles face aux concours qui aboutissent à intégrer l'université, les inégalités de l'éducation turque semblent suivre un chaînon structuré, hiérarchisé et progressif. La probabilité d'y échapper est faible mais, plus encore, une fois que le premier stade de l'éducation n'est pas franchi, s'ensuit un cercle vicieux d'exclusion des cycles suivants. Pour ces raisons, il nous semble nécessaire de mesurer plus précisément les déterminants dans l'éducation via notamment une démarche économétrique dont l'objet principal est de cerner les sources des inégalités citées.

2. Quelques déterminants de l'inégalité dans l'éducation

Au-delà des indicateurs « bruts » relatifs aux cycles d'enseignement, nous tentons dans cette partie de quantifier l'inégalité dans l'éducation et d'en dégager quelques déterminants. Nous nous attachons dans un premier temps à construire un indice de Gini pour l'éducation puis, dans un deuxième temps, à établir les propriétés dynamiques de l'inégalité relativement aux variations du nombre moyen de scolarisation (la courbe de Kuznetz). Dans un troisième temps, nous étudions le lien existant entre cet indicateur d'inégalité et d'autres indicateurs comme le nombre moyen d'années de scolarisation et le différentiel du taux d'illettrisme entre les femmes et les hommes.

2.1. Analyse empirique : construction de l'indice de Gini pour l'éducation

L'indice de Gini pour l'éducation est donné par :

$$G = \frac{1}{\mu} \sum_{i=2}^n \sum_{j=1}^{i-1} p_i |y_i - y_j| p_j \quad \text{avec :}$$

G est l'indice de Gini pour l'éducation

μ est la moyenne des années de scolarisation

p_i et p_j Sont les proportions de la population suivant leur niveau d'éducation

y_i et y_j Sont les années de scolarisation pour les différents niveaux d'éducation.

À l'instar de Thomas et al (2002), Lim et al (2008), nous supposons que n, le nombre de catégories d'éducation est égale à 7. Le découpage de différentes catégories est donné suivant la configuration suivante :

Illétre $y_1 = 0$

cycle primaire non achevé : $y_2 = y_1 + 0.5C_P = y_2 = 0.5C_P$

Cycle primaire : $y_3 = C_P$

Cycle secondaire non achevé : $y_4 = C_P + 0.5C_S$

Cycle secondaire : $y_5 = C_P + C_S$

Cycle supérieur non achevé : $y_6 = C_P + C_S + 0.5C_{su}$

Cycle supérieur $y_7 = C_P + C_S + C_{su}$

Où C_P, C_S et C_{su} sont respectivement les cycles des niveaux primaire, secondaire et supérieur.

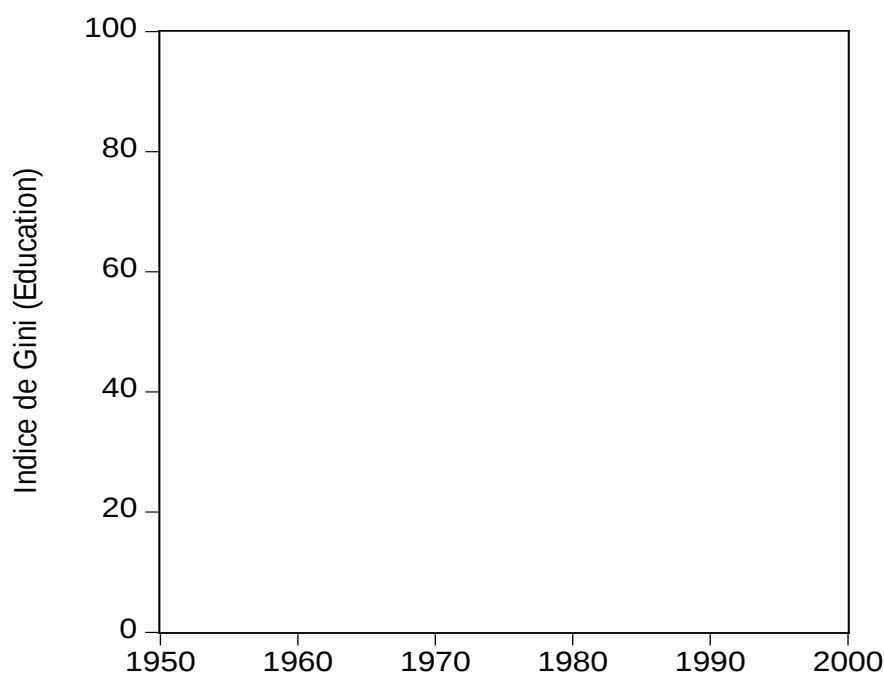
L'estimation de la moyenne d'années de scolarisation durant la période 1950-2000 est obtenue à partir de la formule élaborée par Psacharopoulos et Arriagada (1986) :

$$\mu = \sum_{i=1}^n p_i y_i$$

Où les p_i pour $i=1, \dots, 7$ ont été calculées à partir des données des statistiques nationales d'éducation, publiées par le ministère de l'éducation nationale Turque.

Le graphique 2 nous indique que l'indice de Gini pour l'éducation turque a considérablement baissé entre 1950 et 1960 en passant de 0.865 à 0.672.

Graphique 2 : Indice de Gini pour l'éducation



C'est ensuite et seulement à partir des années quatre-vingt que nous assistons à une baisse considérable et soutenue de cet indice pour atteindre, au courant des années 2000, un niveau

bas (0.381) traduisant la faible inégalité dans l'éducation en Turquie. Il reste cependant relativement plus élevé que ceux de la Corée du sud (0.2), le Canada ou les États-Unis (0.1), (Vinod et al 2001).

Ce constat est consolidé par les courbes de Lorenz entre 1950 et 1980 (graphique 3) qui tendent progressivement à se rapprocher de la droite égalitaire. La courbe de Lorenz est constituée à partir des proportions cumulées de la population (axe horizontal) et de scolarisation (axe vertical). La proportion cumulée de la population pour chaque niveau d'étude est donnée par :

Illettré: $Q_1 = p_1$

Cycle Primaire non achevé: $Q_2 = p_1 + p_2$

Cycle Primaire achevé: $Q_3 = p_1 + p_2 + p_3$

.....

Cycle Supérieur achevé: $Q_7 = p_1 + p_2 + p_3 + p_4 + p_5 + p_6 + p_7 = 100\%$

La proportion cumulative de scolarisation pour chaque niveau d'étude est donnée.

Illettré: $S_1 = (p_1 y_1) / \mu = 0$

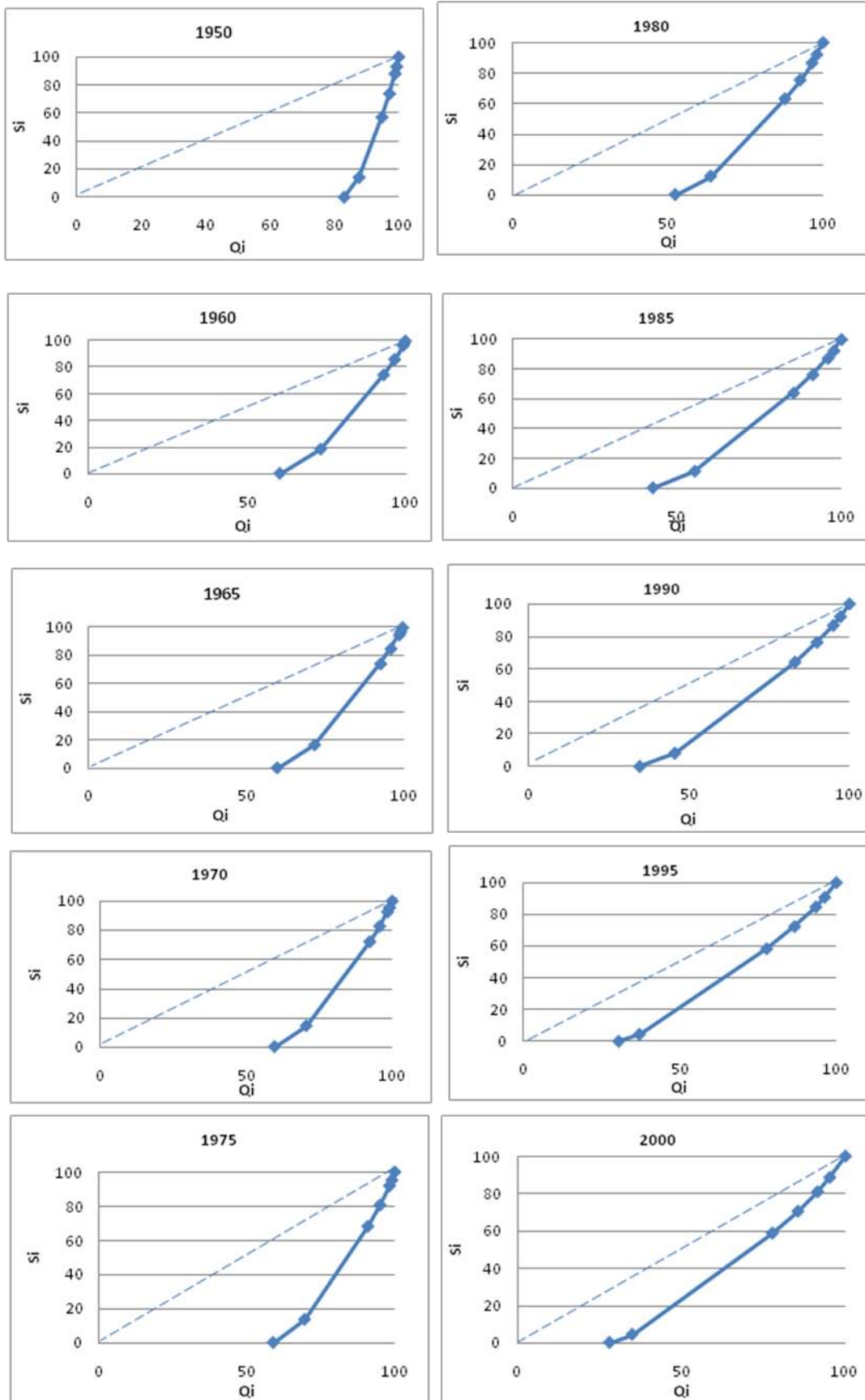
Cycle Primaire non achevé: $S_2 = (p_1 y_1 + p_2 y_2) / \mu$

Cycle Primaire achevé : $S_3 = (p_1 y_1 + p_2 y_2 + p_3 y_3) / \mu$

.....

Cycle Supérieur achevé: $S_7 = (p_1 y_1 + p_2 y_2 + p_3 y_3 + p_4 y_4 + p_5 y_5 + p_6 y_6 + p_7 y_7) / \mu$
 $= \mu / \mu = 100\%$

Graphique 3 : Les courbes de Lorenz



2.2. La courbe de Kuznets pour l'éducation

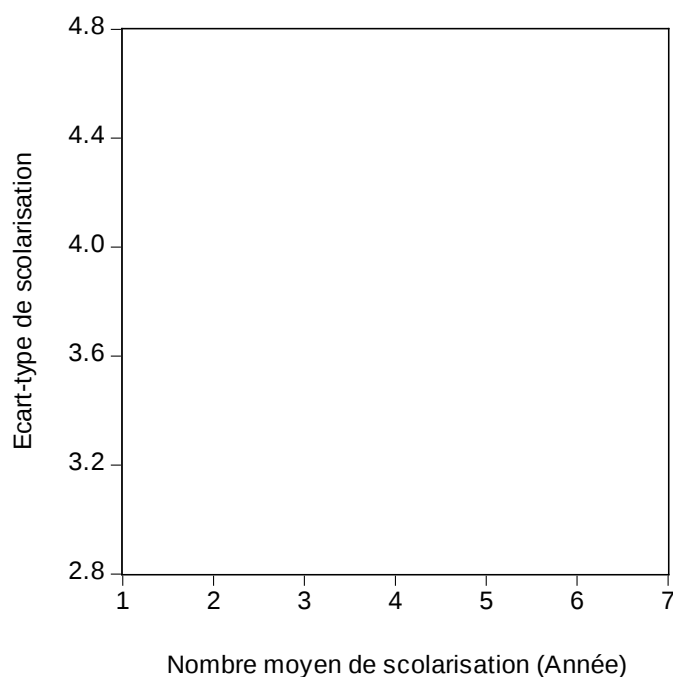
Comme l'a souligné Fields (1980), malgré l'extension du système éducatif dans les PVD, la réduction de l'inégalité au niveau de revenu demeure marginale dans ces pays. Il explique ce « puzzle » par la corrélation entre la distribution de l'éducation et celle de revenu. L'analyse de la relation entre le niveau et l'inégalité de l'éducation pourrait apporter des éléments de réponse au dilemme évoqué par Field. Mesurés en terme d'écart type, la plupart des travaux empiriques (Londono, 1990 ; Ram, 1990) ont montré que la relation entre l'inégalité et le niveau de scolarisation est donnée par une forme en cloche ce qui confirme la présence d'une courbe de Kuznets. En effet, les résultats des travaux empiriques indiquent que l'inégalité augmente jusqu'à ce que le niveau d'éducation atteigne les sept années de scolarisation pour décroître proportionnellement aux variations de cette variable.

Il est donc intéressant d'évaluer la forme de la courbe de Kuznets pour la Turquie et établir ce point de retournement riche en informations. Pour ce faire, nous nous attacherons dans un premier temps à la construction de l'écart type (proxy de l'inégalité) et le nombre moyen de d'année scolarité, μ (proxy du niveau de l'éducation). L'inégalité pour l'éducation, SDS, est représentée par l'écart type de la distribution de scolarisation pour chaque observation. Elle est donnée par :

$$SDS = \left[\sum_{i=1}^n p_i (y_i - \mu)^2 \right]^{1/2}$$

Une première analyse graphique nous indique pour la Turquie la validité de la courbe de Kuznets avec un point de retournement situé entre cinq et six années.

Graphique 4 : La courbe de Kuznets



Ce constat est confirmé par l'estimation en données transversales du modèle suivant :

$$SDS_i = b\mu_i + c\mu_i^2 + \varepsilon_i \quad i = 1, \dots, n$$

En effet, comme nous l'indique les résultats d'estimation donnés par le tableau suivant, les coefficients b et c sont significativement non nuls et respectivement positif et négatif. La condition du premier ordre nous donne :

$$\frac{\partial SDS}{\partial \mu} = b + 2 * c\mu = 0$$

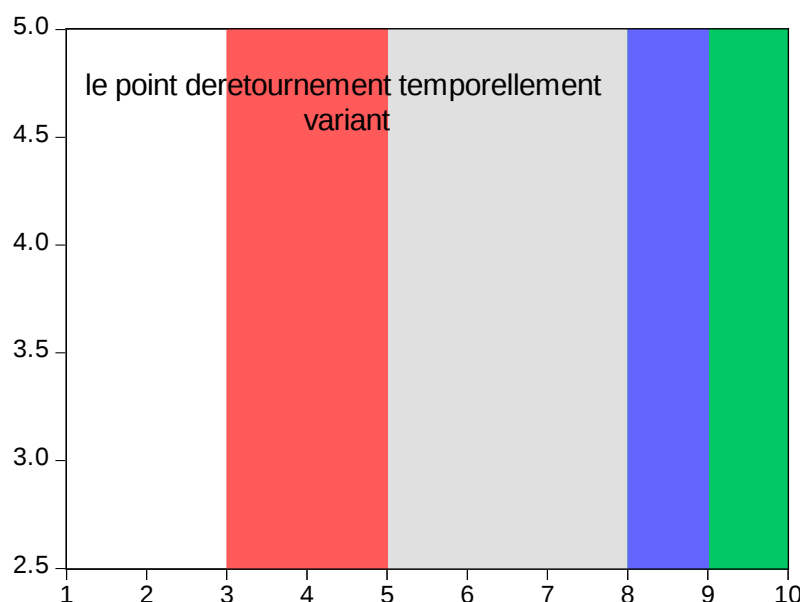
Par conséquent, le point optimal de μ à partir duquel l'inégalité commence à décroître est $\frac{-2 * c}{b} = d$

Tableau 14 : Variable dépendante : l'écart type de scolarisation SDS

	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
M	1.930995	0.091978	20.99419	0.0000
μ^2	-0.195201	0.017927	-10.88860	0.0000
R-squared	0.688774	Mean dependent var		4.160042
Adjusted R-squared	0.649871	S.D. dependent var		0.524986
S.E. of regression	0.310643	Akaike info criterion		0.676513
Sum squared resid	0.771994	Schwarz criterion		0.737030
Log likelihood	-1.382564	Hannan-Quinn criter.		0.610126
Durbin-Watson stat	1.202844			

Suivant les résultats d'estimation, donnés par le tableau, ce point de retournement est égal à 4.94, soit à peu près cinq années, ce qui correspond à un niveau sensiblement inférieur au niveau moyen (six à sept années) avancé dans la littérature empirique. Cependant, ce point de retournement correspond à une valeur moyenne sur la période d'étude. Il est par conséquent intéressant d'établir la dynamique de la courbe de Kuznets et, particulièrement, du point de retournement sur toute la période. Pour ce faire, nous estimons les coefficients a et b supposés temporellement variant et en déduire les valeurs de d sur la période d'étude. À partir du graphique 5, nous distinguons quatre périodes selon lesquelles le point de retournement a légèrement augmenté, a connu une forte variation à la hausse entre 1970 et 1985 suivie par un léger changement de pente pour se stabiliser à un niveau proche de cinq à partir de 1995.

Graphique 5 : Le nombre moyen d'année de scolarité temporellement variant



2.3. Les déterminants de l'inégalité pour l'éducation

Au cours des sections précédentes, nous nous sommes attachés à évaluer la distribution de l'éducation au moyen de l'indice de Gini puis des courbes de Lorenz et de Kuznets. Nous avons pu montrer que l'inégalité au niveau de l'éducation s'est considérablement atténuée. Nous essayons d'expliquer l'évolution de l'indice de Gini et d'établir ses principaux déterminants.

Formellement, nous considérons le modèle 1 suivant :

$$Gini_{i,t} = \alpha_t + \beta_1 \mu_{i,t} + \beta_2 Gender_{i,t} + \beta_3 croissance_{i,t} + \varepsilon_{i,t}, t$$

Où Gender désigne le différentiel du nombre d'années de scolarisation entre les hommes et les femmes. Cette variable est un proxy de l'inégalité entre les sexes. Le coefficient β_2 doit être par conséquent de signe positif. Croissance désigne le taux de croissance du revenu réel. Les pays retenus sont la Tunisie, la Turquie, la Hongrie, la Corée et l'Inde. Les observations temporelles couvrent la période 1960-2000.

Nous avons retenu l'effet fixe temporel pour représenter l'hétérogénéité caractérisant le modèle 1. Les résultats d'estimation données par le tableau ci-après nous indiquent que le nombre d'année de scolarisation et le taux de croissance agissent négativement et de la même manière sur l'indice de Gini. Ce constat consolide la thèse selon laquelle les dépenses en éducation, générées par une forte croissance économique, ne suffisent pas à elles seules pour réduire l'inégalité de l'éducation. L'expansion scolaire, définie par l'augmentation du nombre moyen de scolarisation, doit accompagner les mesures budgétaires pour amorcer une baisse de l'inégalité. Ce phénomène illustré par nos résultats d'estimation confirme la validité de la courbe de Kuznets selon laquelle l'inégalité n'est atténuée qu'à partir d'un certain niveau de scolarisation. De surcroît, si nous nous plaçons dans un contexte dynamique de long terme, nous pourrions conclure que la convergence vers un indice d'inégalité cible ne se réalise que

suivant un processus d'accumulation d'effets nombre moyen de scolarisation et de croissance économique. Plusieurs études ont en effet avancé la forte corrélation entre la croissance et l'inégalité. Nos résultats d'estimation, donnés par le tableau 15 nous indiquent, cependant que la baisse de l'inégalité ne transite pas seulement par la croissance économique mais elle nécessite aussi une augmentation du nombre moyen d'années de scolarisation.

Tableau 15 : Modèle à effets fixes temporels. Variable dépendante : L'indice de Gini

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
C	0.818508	0.051501	15.89314	0.0000
AYS	-0.074456	0.006228	-11.95462	0.0000
GENDER	0.024145	0.016862	1.431954	0.1669
CROISSANCE	-0.070902	0.124944	-0.567471	0.5764
Effets fixes temporels				
1965	-0.019255			
1970	0.014112			
1975	-0.003507			
1980	-0.005337			
1985	0.003256			
1990	0.010730			
R-squared	0.930265	Mean dependent var		0.538100
Adjusted R-squared	0.903699	S.D. dependent var		0.221781
S.E. of regression	0.068824	Akaike info criterion		-2.271202
Sum squared resid	0.099472	Schwarz criterion		-1.850843
Log likelihood	43.06803	Hannan-Quinn criter.		-2.136726
F-statistic	35.01728	Durbin-Watson stat		0.473795
Prob(F-statistic)	0.000000			

Les effets temporels confirment la dynamique des points de retournement, particulièrement en 1980. En effet, l'effet temporel négatif sur l'indice de Gini pourrait être expliqué par la hausse du nombre moyen de scolarisation qui est passée d'une valeur comprise entre 2 et 3 à 4.5. Il est donc souhaitable (pour ne pas dire plus) que la Turquie puisse investir dans l'éducation à condition de parvenir à une hausse significative et régulière du nombre moyen d'années de scolarisation. Est-ce un défi accessible ?

3. Les défis turcs en matière d'éducation dans un contexte d'économie de la connaissance

Pour espérer relever le défi cité, le premier objectif consiste à vaincre l'analphabétisme puis à lutter contre les toutes les disparités en matière de scolarisation. Encore faut-il que ce soit le choix des décideurs.

3.1. Lutter contre les multiples disparités

Si la scolarisation pour tous n'est pas atteinte, notamment pour les filles, il est possible d'en faire un objectif prioritaire. Or, selon le rapport sur l'Éducation pour tous 2008 (EPT 2008), le nombre d'enfants turcs non scolarisés est passé de 623 000 en 2002 et à 905 000 en 2005¹⁰.

¹⁰ Que l'on peut comparer au Maroc avec respectivement 557 000 et 525 000 enfants concernés pour une population totale estimée, en 2005, à 31,5 millions (contre 73 millions en Turquie).

Ce constat n'est pas propre à la Turquie. L'analphabétisme relègue dans le monde 1 adulte sur 5 dont 1 femme sur 4 en marge de la société (Rapport EPT 2008). La part des femmes dans la population analphabète est de l'ordre de 64 %, soit un taux pratiquement inchangé depuis le début des années 90. En Turquie, les femmes analphabètes représentaient 75 % des adultes analphabètes âgés de 15 ans et plus au cours de la période 1985-1994 (tableau 1) et en représenteraient 83 % en 2015. Ce n'est pourtant pas une fatalité. Pour inverser la tendance, on peut souhaiter un effort budgétaire soutenu de la part des pouvoirs publics.

De ce point de vue, le cas turc est exemplaire de par l'irrégularité des dépenses éducatives¹¹. Entre 1982 et 2008, la part des dépenses éducatives dans le PNB oscille entre 1,6 % et 4,3 % (tableau suivant). Les données sont calculées à partir des budgets libellés en livres turques courantes. C'est en 2005 que, pour la première fois, la barre des 4 % a été dépassée. Au cours des 25 dernières années, l'effort budgétaire reste volatile, du moins sur la base de l'indicateur ici retenu. Cette volatilité s'explique en grande partie par les crises cycliques de « surchauffe » que la Turquie connaît depuis de nombreuses années. En outre, les périodes de crise sont suivies d'une baisse des dépenses éducatives comme après 1994.

Tableau 16 : Évolution des dépenses éducatives (%)

Années	Dans le budget consolidé	Dans le PNB
1982	13,8	2,9
1985	12,3	1,7
1990	17,1	2,8
1993	22,0	3,7
1994	15,1	3,2
1995	13,5	2,3
1996	9,8	2,4
1999	10,3	3,6
2000	9,4	3,5
2001	11,2	3,1
2003	9,2	3,8
2004	11,0	3,9
2008	13,6	4,2

Source : *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008* (National Education Statistics Formal Education 2007- 2008), p. 170.

Mesuré par la distance par rapport à un Taux net de scolarisation (TNS) total primaire¹² de 100 % en 2005, la Turquie se situe dans une position intermédiaire avec un TNS total estimé à 0,894. En revanche, selon le rapport EPT 2008, la réduction complète des disparités en termes de résultats scolaires chez les filles (ainsi que les disparités sous nationales en termes d'infrastructures, de matériel pédagogique et d'enseignants) reste un défi majeur. Pourtant, après la Conférence mondiale sur l'éducation à Jomtien en mars 1990, la priorité est allée à l'amélioration de l'accès à l'éducation. En 1997, l'allongement de la durée de l'éducation de base obligatoire est passé de 5 à 8 ans ; des efforts ont été entrepris en matière de construction

¹¹ Soit le Yök, corps public suprême et entièrement autonome, crée par le régime militaire de 1980 et qui est responsable de la planification, de la coordination, de la gouvernance et de la supervision de l'enseignement supérieur (Constitution de 1982, article n° 2547).

¹² Taux qui inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

et de recrutement d'enseignants, en particulier entre 1997 et 2002 (annexe 1). On est passé de 480 000 enseignants à près de 773 000 pour les trois niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur), soit une hausse de 61 % tandis que le nombre d'élèves et d'étudiants passé de 12 900 à 18 300 (+ 42 %), au moment où la population augmentait d'un peu plus de 10 %. C'est aussi depuis 1997 que des stratégies pour accroître la scolarisation dans les régions rurales à faible densité de population ont été entreprises, avec notamment la mise en place de services d'autocars et d'internats gratuits. Ont suivi diverses campagnes telles : « Soutenir l'éducation à 100 % » pour stimuler la contribution du secteur privé à l'éducation (en particulier à propos des investissements dans les infrastructures physiques¹³ par le biais d'incitations fiscales) ou « Allez les filles à l'école » entre 2003 et 2005.

Depuis, le plan national de développement 2007-2013 a pour objectifs (EPT 2008) : de donner un bon départ éducatif via l'Éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), assurer la couverture universelle et la qualité de l'éducation de base, accorder la priorité aux filles et aux élèves des régions rurales, rechercher les solutions au problème de l'abandon scolaire, transférer partiellement des responsabilités aux municipalités en matière de construction et d'entretien des écoles publiques. En matière d'apprentissage (EPT 2008), le Conseil de l'éducation a amorcé en 2003 une réforme en profondeur du programme d'enseignement dans toutes les classes de l'éducation de base : changement de pédagogie, priorité accordée aux compétences, évaluations tenant compte des processus autant que des résultats. En parallèle, sont apparus de nouveaux manuels scolaires, de nouveaux guides destinés aux enseignants et la mise en place d'une formation continue des enseignants. Par ailleurs, pour répondre à la pénurie des enseignants dans les régions défavorisées, de nouvelles normes de dotation en personnel ont été fixées.

Il semble donc qu'un virage ait été amorcé en matière d'accès à l'éducation. Sera-ce suffisant pour relever les nombreux défis ? Notre étude empirique atteste que les dépenses en éducation ne suffisent pas à elles seules pour réduire l'inégalité de l'éducation. Encore faut-il qu'elles soient accompagnées du nombre moyen de scolarisation. Dit autrement, les résultats d'estimation confirment la validité de la courbe de Kuznets selon laquelle l'inégalité n'est atténuée qu'à partir d'un certain niveau de scolarisation.

Ces multiples difficultés, bien réelles, en matière d'accès à l'éducation ne doivent pas en cacher d'autres, éventuellement plus insidieuses, mais qui ne contribuent pas moins à aggraver les inégalités à l'instar d'une hypertrophie pathologique : il en va ainsi du phénomène communément appelé de « déqualification structurale » (c'est-à-dire la dévalorisation des titres scolaires due à leur massification). Il est un fait que l'accroissement de l'investissement scolaire individuel ainsi que la politique publique, parfois démagogique et populiste, d'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur en multipliant les investissements dans les infrastructures physiques¹⁴ débouchent sur la dévalorisation des titres scolaires et le relâchement entre école et mobilité sociale.

¹³ Nous assimilons les infrastructures éducatives à des infrastructures économiques (écoles, lycées, classes, bibliothèques, matériel pédagogique, personnel, etc.), sociales (modèle d'enseignement, langues d'enseignement, degré de sélection, etc.) et scientifiques (activités de recherche, brevets, innovations, etc.). Les infrastructures éducatives nécessitent des dépenses en capital (tels les équipements) et de fonctionnement (tels les salaires des personnels). De l'enseignement de base à l'enseignement supérieur, de la formation générale à la formation professionnelle, elles sont de toute évidence un des enjeux majeurs du développement (Vérez 2000).

¹⁴ Ce qui revient à implanter de nouvelles universités composées uniquement de quelques bâtiments et de quelques facultés en lettres ou en sciences sociales, parce que relativement peu coûteux, dans des villes qui n'en disposent pas, sans tenir compte de l'environnement social de la ville hébergeant le campus et de la qualité de l'enseignement dispensé dans ces universités nouvellement créées.

Sont particulièrement concernés par ce phénomène les diplômés, d'origine sociale modeste qui ont suivi (ou suivent) des études supérieures en dehors des principales grandes villes (Istanbul, Ankara, Izmir) et/ou dans des filières peu porteuses d'emplois (notamment en sciences sociales). Ils le subissent de plein fouet et empruntent l'ascenseur social vers le bas. Nés et socialisés dans des milieux sociaux plutôt « défavorisés », dans un confort économique et matériel incertain, ils ont nourri des espoirs de réussite via le système scolaire. Dès lors, le fossé entre les aspirations initiales nourries par l'ouverture du système scolaire et les chances réelles d'accès à l'emploi et au statut risque de former chez ces jeunes, issus des classes moyennes-inférieures, une sorte d'humour désenchanté.

Avec l'urbanisation, la progression de la scolarisation a certes constitué l'une des principales transformations de la société turque durant ces dernières décennies. Il est vrai aussi que la demande d'éducation qui accompagne cette expansion scolaire répond aux besoins d'une économie en mutation qui exige une main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Mais, alors que, jusque dans les années soixante-dix, le fait de ne pas avoir terminé les années de collège ou de lycée n'empêchait pas d'accéder à des emplois qui assuraient l'appartenance au monde des classes moyennes, l'absence de diplômes supérieurs limite aujourd'hui considérablement les possibilités d'embauche. Ceci pénalise encore davantage les exclus du système éducatif en réduisant pratiquement à néant leurs perspectives d'emploi décent, accentuant par là même les inégalités déjà suffisamment criantes¹⁵.

Mais le diplôme des études supérieures ne garantit pas non plus d'échapper aux emplois peu valorisés du marché du travail et ceci bien que la valeur accordée aux titres scolaires soit l'une des choses les mieux partagées en Turquie. Les parents expliquent très tôt à leurs enfants que seule une scolarité réussie peut espérer les faire échapper à la condition peu enviable du pauvre. Beaucoup réalisent à cette fin des investissements éducatifs considérables pour les scolariser dans des établissements privés. Certaines familles consacrent même, comme on l'a souligné (cf. le tableau 10), plus des deux tiers de leur revenu pour acquitter les frais de scolarité exigés par des cours de soutien privés.

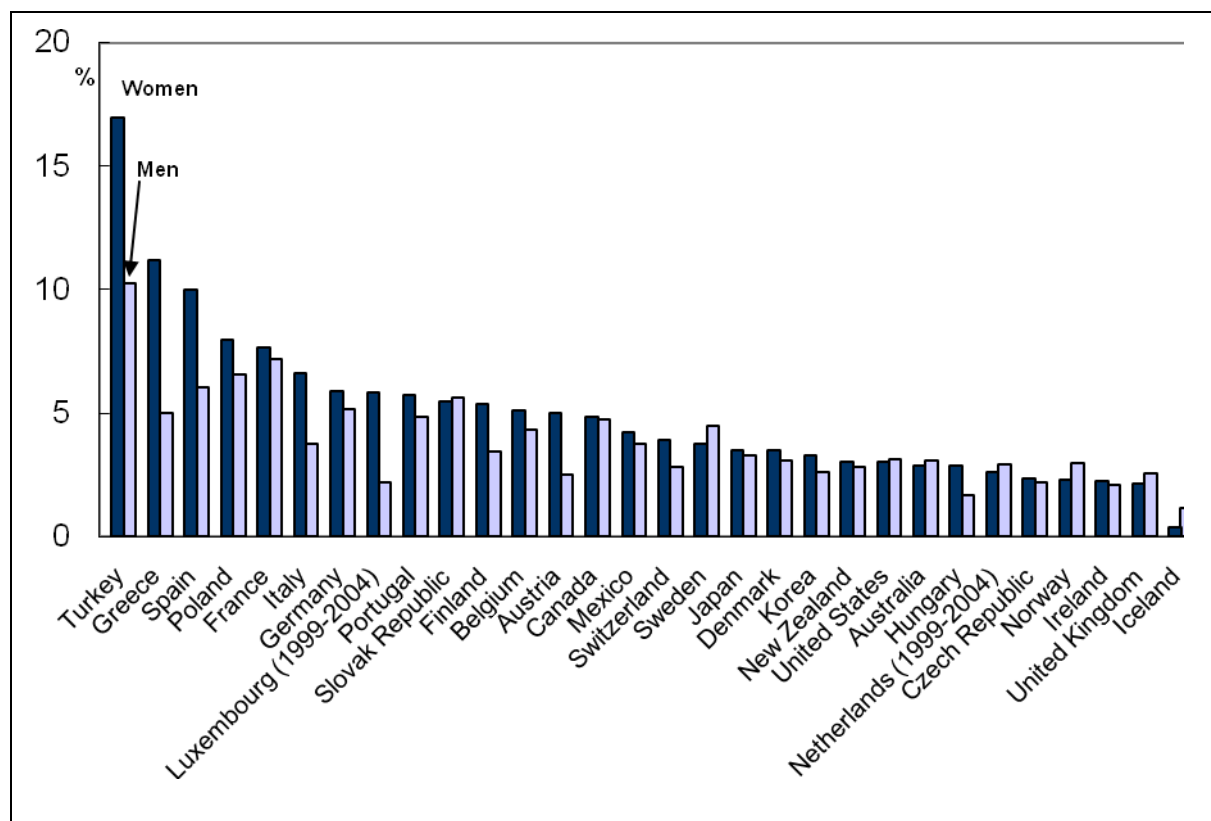
L'importance attachée à la réussite scolaire ne tient pas seulement aux perspectives d'ascension sociale qu'elle autorise. Elle réside également dans le prestige que la possession d'un diplôme confère à son détenteur et à son entourage. Quand bien même leur situation financière ne les distingue guère de leur voisinage, ceux qui possèdent des diplômes d'études supérieures aiment à faire entendre qu'ils ont étudié et, au besoin, à faire état de ces titres pour imposer leurs arguments. Le fait, en revanche, d'avoir dû interrompre tôt sa scolarité constitue un stigmate d'infériorité sociale que les jeunes femmes mettent, par exemple, souvent en avant pour écarter la possibilité d'une relation avec quelqu'un qui n'a pas fait d'études. C'est aussi pourquoi on ne rencontre chez les jeunes turcs pratiquement aucune forme de la « culture anti-école ».

La dévaluation des diplômes que connaissent les jeunes turcs n'a rien de spécifique à la Turquie. Elle est aujourd'hui amplement constatée dans la plupart des sociétés où l'amélioration générale du niveau d'éducation (ou la relative « démocratisation » de l'enseignement supérieur, si l'on préfère) se traduit, dans un contexte de réduction des possibilités d'emploi, par la dévaluation des titres scolaires et en conséquence par la hausse du taux de chômage chez les diplômés de l'enseignement supérieur (cf. graphique 6). Mais elle

¹⁵ A titre d'exemple, il faut aujourd'hui au moins être diplômé du lycée pour être éboueur à la mairie.

se présente en Turquie sous un jour particulièrement agressif : la Turquie étant le pays de l'OCDE où le taux de chômage des diplômés est le plus élevé. La situation est encore plus dramatique, s'agissant des diplômés de sexe féminin.

Graphique 6 : Unemployment rates of university graduates (2004)



Source : OECD Science, Technology and industry scoreboard, 2007.

Si les générations nées avant les années 1970 avaient connu d'importantes possibilités de mobilité et éprouvé un sentiment d'ascension sociale en dépit d'un niveau de formation très peu élevé, celles qui sont nées après découvrent donc les difficultés d'accéder à une position sociale valorisée. L'insatisfaction qui en résulte affecte certes toutes les catégories sociales, et il est même fort probable que ce sont les couches moyennes qui en pâtissent le plus, après avoir longtemps été les principales bénéficiaires d'un modèle de développement promu par un État régulateur, interventionniste (mis en place par le coup d'État de 1960 et réduit à néant vingt ans plus tard par l'intervention militaire de 1980). Le fait, néanmoins, que les jeunes des milieux populaires ne réussissent que très rarement à s'élever dans l'échelle sociale fait apparaître la rigidité de la structure sociale dans toute son ampleur, alors que la transformation de la Turquie, de société rurale et agraire en société urbaine et semi-industrielle en quelques décennies avait laissé entrevoir une généralisation des possibilités de mobilité ascendante.

Les bénéfices de l'expansion scolaire sont bien sûr indéniables. Mais ce qui est vrai si l'on raisonne en termes collectifs l'est beaucoup moins quand on considère les situations individuelles. La progression de la scolarisation contribue à alimenter le sentiment de blocage que connaissent les jeunes des couches populaires, en cantonnant ceux qui ont dû interrompre précocement leur scolarité aux positions les plus dévalorisées et en frustrant les attentes de ceux qui en escomptaient une promotion sociale.

3.2. Quel choix en matière de formation et d'accès à la connaissance ?

L'analyse développée ci-dessus tend à montrer que la Turquie est confrontée à une demande d'éducation croissante mais pas seulement : elle doit encore réfléchir au système éducatif qu'elle veut développer pour éviter toute exclusion précoce ou toute formation sans débouché. Quitte à nous répéter, elle ne peut avant tout ignorer ni l'enseignement pré primaire, ni accepter davantage un nombre encore élevé d'enfants non scolarisés et de jeunes et d'adultes analphabètes, ni enfin supporter pour longtemps la discordance entre, dans un premier temps, le marché d'emploi et le système éducatif et le relâchement, dans un second temps, entre école et mobilité sociale via la dévalorisation des titres.

Parmi les mesures destinées à corriger ces dysfonctionnements dans le cycle primaire bien entendu mais aussi dans les cycles secondaire puis supérieur, on peut dissocier les mesures visant à promouvoir l'inclusion, celles visant à promouvoir la qualité et celles, enfin, visant à améliorer les capacités et le financement. Parmi ces dernières, il existe trois hypothèses : maintenir les dépenses publiques, accroître les dépenses publiques, préconiser et/ou accentuer le financement privé. Cette dernière hypothèse exclut les enfants ou les adolescents les plus défavorisés à moins de les aider via des bourses ce qui revient à recourir aux dépenses publiques. Il appartient aux pouvoirs publics de fixer -ou pas- une politique éducative et de formation, de la doter ensuite des moyens budgétaires suffisants sans omettre sa dimension qualitative, tant à propos de la formation des enseignants que des élèves et des étudiants.

Nous avons vu à travers le concours d'entrée à l'université que les conditions sociales des familles, les régions d'où étaient originaires les étudiants, la catégorie de lycées qu'ils avaient suivis, etc. influençaient le parcours scolaire des uns et des autres. Y remédier en facilitant l'accès à un plus grand nombre ne relève pas des lois du marché mais d'un choix d'économie politique. Ce choix commence au niveau de l'enseignement pré primaire et se termine au niveau de l'enseignement supérieur, sans oublier les niveaux intermédiaires, ni l'apprentissage par la pratique dont nous ne parlons pas ici mais qu'il ne faut pas ignorer¹⁶. Ce choix consiste notamment à fixer des objectifs quantitatifs et qualitatifs en matière de formation et d'y associer des moyens, à leur tour, en quantité et en qualité. Comment imaginer qu'une nation puisse participer à la croissance du 21^{ème} siècle si elle devait rester en marge des progrès technologiques de par un niveau de formation trop bas ?

Le renouveau des théories de la croissance, à la suite des modèles d'Harrod-Domar et de Solow, a rappelé si besoin il en était¹⁷, le rôle de l'éducation, de la formation et de la connaissance dans le processus de croissance. Dans les théories de la croissance endogène, la croissance est considérée comme un phénomène économique qui repose notamment sur les investissements humains des agents motivés par le gain et sur des investissements en capital physique (identifié déjà par la théorie néo-classique dans le modèle de Solow) et en capital public.

Dans les années 90, l'économie de la connaissance s'est constituée comme une spécialité (ou discipline) à partir d'un double phénomène : d'une part, l'accroissement des ressources consacrées à la production et à la transmission des connaissances (éducation, formation, R.D.) ; d'autre part, l'avènement des NTIC. L'économie de la connaissance traduit aussi la

¹⁶ Learning by doing.

¹⁷ Bien avant Romer (1986, 1990), Becker (1964) et Arrow (1962), Smith (1776), Marx (1859), Marshall (1890) ou Schumpeter (1935) avaient chacun à leur manière souligné le rôle de la formation, de l'apprentissage, du savoir, du savoir faire dans la croissance (Vérez 2009).

part croissante de l'immatériel dans la production des richesses. Plusieurs facteurs caractérisent l'économie de la connaissance¹⁸. 1/ L'innovation, l'accélération du rythme des innovations, la capacité à innover qui suppose réactivité et qualité. 2/ Le caractère collectivement distribué du mode de production de la connaissance, dont le rôle s'accroît sans cesse. La gestion et le développement des connaissances deviennent de plus en plus des objectifs en soi. Il faut capitaliser les connaissances. D'abord repérer les connaissances cruciales. Puis les préserver, c'est à dire les modéliser, les formaliser et les conserver. Ensuite les valoriser au service du développement de l'entreprise, en les rendant accessibles selon des règles de confidentialité, les diffuser, les exploiter, les combiner, en créer de nouvelles. Il faut bien entendu les actualiser. On parle de *Knowledge Management*. Tout projet de ce type nécessite la construction d'un système d'information stratégique capable d'acquérir l'information, la traiter, la visualiser, la diffuser à la bonne personne et cela au moyen d'une interface unique de recherche d'informations. Les externalités de connaissance jouent un rôle central, par leur croissance massive, avec le caractère difficilement contrôlable des connaissances codifiées, manipulables comme de l'information.

La connaissance dans une conception large est donc cumulative et progressive. Comme elle est par ailleurs difficilement contrôlable, non rivale et non exclusive, elle présente les caractéristiques d'un bien public, c'est-à-dire un bien pour lequel le marché concurrentiel ne peut assurer de manière efficiente la production. « Le coût marginal d'usage de la connaissance est nul, l'efficacité maximale dans son utilisation implique qu'il n'y ait pas de restriction d'accès et que le prix d'usage soit égal à 0 » (Foray 2000). La connaissance peut donc être distribuée sur une vaste échelle avec la probabilité que toute nouvelle diffusion est à même de pouvoir engendrer d'autres nouvelles connaissances. De ce point de vue, il n'y a pas de raison de restreindre l'accès à la connaissance. Et c'est en cela que les pouvoirs publics peuvent participer à la diffusion des connaissances dès lors qu'à la part croissante des emplois intensifs en connaissance (où le poids économique des secteurs d'information est devenu déterminant) correspondent des externalités du savoir, sources d'un nouveau régime de croissance qui rejaillit sur le marché de l'emploi avec un biais en faveur des travailleurs qualifiés.

Les niveaux de qualification de la main d'oeuvre reposent sur la créativité, l'échange, la transmission de savoirs tacites basés sur l'expérience. Ils reposent aussi sur des savoirs explicites acquis par la formation lesquels nous renvoient, notamment, à l'éducation scolaire en général. « De par sa nature et ses missions, l'École entretient une relation organique avec la connaissance »¹⁹. L'une des tâches essentielles de l'école est de lutter avant tout contre l'analphabétisme puis de favoriser l'accès aux différents niveaux et filières d'enseignement, sources de connaissances et de qualifications. Sans cela, il est difficilement envisageable de participer à l'économie de la connaissance telle que définie dans le contexte des NTIC du 21^{ème} siècle. De ce point de vue, les pays méditerranéens ont de gros défis à relever malgré des progrès réels.

Dans le rapport Femise 2007 relatif au projet de l'Union méditerranéenne²⁰, un groupe d'experts suggère trois projets prioritaires : le premier a trait à l'éducation et à la formation, le deuxième à la production du savoir et à la recherche, le troisième à l'économie fondée sur la connaissance. À propos du premier projet, il existe aujourd'hui une très grande demande

¹⁸ Tiré de *Vers une économie de la connaissance ?* de J.-P., Archambault, SCÉRÉN [CNDP] Mission Veille Technologique, paru dans *MÉDIALOG* n° 49, mars 2004.

¹⁹ Archambault. J.-P., 2004, *op.*, cit p.3.

²⁰ Octobre 2007, Institut de la Méditerranée.

d'éducation mais les dispositifs sont peu efficaces et souffrent de défauts d'organisation patents auxquels les pays européens, confrontés aux mêmes questions, commencent à apporter des réponses. À propos du deuxième projet, un des déséquilibres les plus frappants est la disproportion entre les capacités de recherche. La recherche au Sud est squelettique, peu considérée, car elle joue un rôle marginal dans la production du savoir et ses acteurs sont dans des situations de découragement. Le troisième projet concerne plus directement ce qu'il est convenu d'appeler l'économie fondée sur la connaissance. Il s'agit de mettre en place des dispositifs permettant de produire du savoir opérationnel, de le diffuser, de le renouveler de manière permanente (dans l'économie de la connaissance le rythme de renouvellement du savoir, donc l'innovation, est plus important que son stock) et de faire en sorte qu'il soit approprié par les entreprises et les administrations.

Les trois projets relèvent pour partie des choix des décideurs qui peuvent privilégier l'investissement individuel dans le capital humain ou l'investissement public via les dépenses d'éducation ou une solution intermédiaire ? Si l'investissement en capital humain relève d'une approche micro, les dépenses publiques d'éducation relèvent davantage des pouvoirs publics pour lesquels l'éducation est considérée comme un bien public. On constate de plus en plus un recours au secteur privé d'éducation tant dans les pays industrialisés que dans les pays émergents et en développement. La Turquie s'inscrit dans cette voie et, malgré les efforts publics de ces dernières années, tout le système éducatif est structuré pour qu'une très petite minorité puisse accéder au sommet de la pyramide, à savoir la réussite au concours d'entrée à l'université.

Conclusion

En mars 1990, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous a adopté la déclaration sur l'éducation pour tous qui affirmait que « toute personne a droit à l'éducation ». Ce concept « d'éducation pour tous » signifiait notamment le développement des systèmes scolaires formels existants en vue de favoriser la croissance économique par la diffusion des compétences cognitives élémentaires. En avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, 164 gouvernements nationaux ont réaffirmé la perspective de Jomtien en matière d'EPT. Les Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) approuvés par les dirigeants du monde entier en 2000 et réaffirmés lors du Sommet mondial des Nations Unies de 2005 comprennent notamment dans le volet éducation l'objectif d'assurer l'éducation primaire pour tous, de promouvoir l'égalité des sexes en éliminant les disparités dans les enseignements primaire et secondaire puis, si possible, dans l'enseignement supérieur.

La Turquie soutient ces objectifs mais elle ne les a pas encore réalisés pleinement. Comme beaucoup d'autres pays qui sont passés du stade de pays en développement à celui de pays émergent, la société turque a dû faire face à de nombreuses transformations (dans un contexte de croissance démographique) telles que le passage d'une économie agricole à une économie semi-industrialisée puis de services, l'exode rural et l'urbanisation, l'évolution de la composition, de la structure et de la taille des familles, les migrations tant nationales qu'internationales, etc. D'autres transformations sont en cours dans un cadre d'expansion mondiale où la concurrence est plus forte et où la règle devient la compétitivité.

La mondialisation exige une main d'œuvre plus qualifiée à mesure qu'augmente son intensité en capital humain. Une économie plus intensive en savoir émerge dans de nombreux pays et elle a pour caractéristique majeure des liens étroits entre la science, l'innovation technique, la

productivité et les avantages compétitifs des pays. Pour y participer, cela exige un enseignement primaire de qualité et le développement de systèmes d'enseignement secondaire et supérieur aptes à promouvoir des compétences d'un ordre plus élevé. C'est aussi le moyen de résoudre des problèmes, d'avoir une pensée critique et d'être créatif ce qui correspond aux fondements du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche. Notre démarche économétrique a le mérite de montrer que la hausse (éventuelle) des dépenses éducatives publiques ne suffirait pas à satisfaire les nombreux défis cités. Bien entendu, il faut disposer des ressources budgétaires nécessaires ce qui implique une croissance économique régulière mais il faut encore que ces dépenses puissent élever le nombre moyen de d'années de scolarisation, conformément à la courbe de Kuznets.

À défaut de pouvoir satisfaire ces multiples conditions et d'entrer pleinement dans l'économie de la connaissance, nous considérons qu'il est crucial de fixer des objectifs prioritaires dont celui de l'éducation pour tous - en commençant dans le cycle pré primaire puis primaire - sans privation aucune, quels que soient le sexe, l'ethnie, l'espace (rural ou urbain), la catégorie sociale etc. Les disparités spatiales et sociales dans l'éducation sont une injustice. Elles pénalisent les acteurs qui n'ont pas accès - ou seulement en partie - à l'éducation mais aussi la société toute entière qui ne peut utiliser pleinement le potentiel de ses dotations humaines. La Turquie est face à des choix cruciaux pour son avenir, sa croissance et son développement.

Bibliographie

- Amable. B. et Askenazy. Ph., 2005. Introduction à l'économie de la connaissance, Contribution pour le rapport UNESCO, *Construire des sociétés du savoir*.
- Archambault J.-P., 2004, *Vers une économie de la connaissance ?* CNDP – Mission Veille Technologique, Médialog, n° 49, mars.
- Arrow K.J., 1962, « The economic implications of learning by doing », *Review of economic Studies*, vol . 29, 155-73.
- Bağımsız Sosyal Bilimciler., 2008, *2008 Kavsagında Türkiye, Siyaset, İktisat ve Toplum*, Istanbul, Yordam Kitap, pp. 205-221.
- Barro, Robert J. and Jong-Wha Lee, 2000, "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications", CID Working Paper, No. 42.
- Becker G., 1962, "Investment in human capital: a theoretical analysis", *Journal of Political Economy*, vol. 70, 9-49.
- Becker G., 1964, *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, NY, Columbia University Press for the NBER.
- Devlet Planlama Teşkilatı (Organisation d'Etat de Planification), *İller ve Bölgeler İtibariyle Çeşitli Göstergeler*, www.dpt.gov.tr.
- Devlet İstatistik Enstitüsü (Institut d'Etat de Statistiques), *Literacy & Formal Education*, www.die.gov.tr.
- Foray, D., 2000, *L'économie de la connaissance*, La Découverte, Repères.
- Gérardin H. et Poirot J., 2002, Nature, modalités et éthique des transferts de connaissance : essai de typologie, *Mondes en développement*, n° 120, pp. 9-31.
- Guellec. D. et Ralle. R., 1997, *Les nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, Repères.
- Institut de Statistiques de l'UNESCO, Centre de données, www.uis.unesco.org.
- Lee, Jong-Wha; and Barro, Robert J., 1997. "Schooling Quality in a Cross Section of Countries", Working paper no. 6198. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Lim and Tang K., 2008, "Human Capital Inequality and The Kuznets Curve", *The Developing Economies*, pp. 26-51.
- Marx K., 1859, Les fondements de la critique de l'économie politique [Grundrisse] in Amable et Askenazy, 2005.
- Marx K., 1977, *Le Capital*, Livre troisième, Texte intégral, Éditions sociales.
- Marshall A., 1890, *Principes d'économie*, Chapitre 1 in Amable et Askenazy, 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'éducation nationale), *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2007-2008* (National Education Statistics Formal Education 2007- 2008), p. 170.
- Milli Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'éducation nationale), *Eğitim İstatistikleri*, www.meb.gov.tr.
- OCDE/UNESCO, 2002, Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), *Le financement de l'éducation - investissements et rendements* - .
- Psacharopoulos G. and Arriagada A.-M., 1986, "The educational attainment of the labor force: an international comparison", *The World Bank*, October 86. Report No.: EDT38.
- Psacharopoulos G. and Arriagada A.-M., 1992, "The Educational Composition of the Labor Force: An International Update". *Journal of Educational Planning and Administration* 6(2) (April) 141-159.
- Points majeurs sur le *Rapport sur l'EPT 2008*.
- Projet d'Union Méditerranéenne, 2007, Rapport du groupe d'experts réuni par l'Institut de la Méditerranée (octobre), <http://www.femise.org>.
- *Rapport mondial sur l'éducation*, 2002, 2008, De Boeck.

- Romer P-M., 1986, « Increasing returns and long-run growth », *Journal of Political Economy*, vol. 94, n°5.
- Romer P-M., 1990, Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, vol. 98, n° 5.
- Schumpeter J. A., 1935, *Théorie de l'évolution économique*, Payot.
- Smits J. & Gündüz-Hosgör A., 2003, *Linguistic capital: Language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey*, *Ethnic and Racial Studies*, 26, pp. 829-853.
- Smits J. & Gündüz-Hosgör A., 2004, *Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey, 1978-1998*, Working paper, Department of Economics, Radboud University Nijmegen.
- Tansel A., 1986, "An Engel Curve Analysis of Household Expenditure in Turkey 1978-79.", *METU Studies in Development* 13 (3-3), pp. 239-257.
- Tansel A., 1994, "Wage Employment, Earnings and Returns to Schooling for Men and Women in Turkey", *Economics of Education Review* 13(4), pp. 305-320.
- Tansel A., 1999, "Public-Private Employment Choice, Wage Differentials and Gender in Turkey", *Economic Growth Center Discussion Paper* no. 797, New Haven, CT, Yale University.
- Tansel A., 2001, "Self-Employment, Wage Employment and Returns to Schooling by Gender in Turkey" in *Labor and Human Capital in the Middle East: Studies of Markets and Household Behavior*, Ed. By Djavad Salehi- Isfahani, Ithaca Press, Reading, UK, pp. 337-367.
- Tansel A., 2002, "Determinants of Schooling Attainment for Boys and Girls in Turkey: Individual, Household and Community Factors." *Economics of Education Review* 2, pp. 455-470.
- The World Bank., 2005, *How Much Does Turkey Spend on Education? Development of National Education Accounts to Measure and Evaluate Education Expenditures*.
- The World Bank., 2005, *Sustainable Pathways to an Effective, Equitable, and Efficient Education System for Preschool through Secondary School Education*, December 31.
- Tomul E., 2007, "Türkiye'de Eğitime Katılım Üzerinde Gelirin Etkisi", Pamukkale University, *Journal of the Faculty of Education*, n°22, pp. 122-131.
- Vérez J.-C., 2000, « Infrastructures éducatives et développement en ASS », *Mondes en développement*, Tome 28, n°109, 2000, pp. 69-78.
- Vérez J.-C., 2008, « La Turquie au carrefour des pays en développement, émergents et industrialisés » in *La Turquie au carrefour d'enjeux stratégiques*, (dir.), *Revue Tiers Monde*, avril-juin, pp 281-306.
- Vérez J.-C., 2009, Communication au Colloque « Économie de la connaissance et développement », ATM-Gaston Berger Saint-Louis, Sénégal, 20-22 mai, « Quelle place pour l'économie de la connaissance dans les pays en développement africains ? », à paraître.
- Vinod Th., Yan Wang and Xibo Fan , 2001, "Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education", Policy Research Working Paper 2525, The World Bank Institute Office of the Vice President And Economic Policy and Poverty Reduction Division.
- YÖK., 1997, *Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması*, Ankara.
- YÖK., 2005, *Türk Yükseköğretiminin bugünkü durumu*, Ankara, Kasım.
- YÖK., 2007, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, Şubat.

ANNEXE 1 : Evolution des effectifs dans l'enseignement turc de 1950 à 2003

Années	Enseignement		Enseignement		Enseignement		Enseignement		Enseignement		Population
	Primaire		secondaire 1e cycle (Collège)		secondaire 2e cycle		secondaire 2e cycle (Lycée technique)		supérieur		totale
					Lycée		Lycée technique				
	Etudiants		Etudiants		Etudiants		Etudiants		Etudiants		
	(milliers)		(milliers)		(milliers)		(milliers)		(milliers)		(milliers)
		Enseignants		Enseignants		Enseignants		Enseignants		Enseignants	
1950-1951	1 617	35 871	68	4 528	22	1 954	53	4 488	25	1 950	20 947
1960-1961	2 867	62 526	291	12 080	76	4 219	108	8 333	65	4 071	27 755
1970-1971	4 940	134 341	783	28 452	245	11 219	235	15 021	159	8 931	35 605
1980-1981	5 695	215 459	1 313	36 192	535	41 334	355	33 690	237	20 917	44 737
1990-1991	6 862	225 852	2 382	46 620	799	63 858	627	48 917	705	34 469	56 473
1996-1997	6 853	216 548	2 610	68 029	1 252	69 058	973	72 078	1 213	52 907	62 667
1997-1998	9 102	302 982	2 264	142 972	1 314	70 454	950	72 518	1 322	55 444	63 823
1998-1999	9 512	316 991	2 013	139 644	1 095	70 936	919	68 728	1 452	59 170	65 001
1999-2000	10 053	324 835	2 444	138 116	1 506	70 123	938	67 993	1 492	64 169	66 200
2000-2001	10 460	345 141	2 607	141 441	1 704	71 594	903	69 847	1 500	66 750	67 804
2001-2002	10 343	375 477	2 317	138 736	1 490	72 586	827	66 150	1 664	70 012	68 407
2002-2003	10 332	390 275	3 035	154 207	2 054	82 379	981	71 828	1 894	74 134	69 388

Source : Ministère de l'Education (*Millî Eğitim Bakanlığı*), Institut de statistiques (*Devlet İstatistik Enstitüsü*),
Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK)