

## **LES INÉGALITÉS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION EN TURQUIE**

**Jamel TRABELSI\***, **Levent UNSALDI\*\***, **Jean-Claude VEREZ\*\*\***

***Résumé** - La Turquie est confrontée au défi de l'investissement humain et à de fortes inégalités dans le domaine de l'éducation. Les disparités par région, par sexe, par ethnie, etc., selon les cycles scolaires, sont élevées. Il est suggéré que les politiques éducatives doivent en priorité chercher à éviter exclusion précoce et formations sans débouché.*

**Mots-clés** : TURQUIE, ÉDUCATION, INÉGALITÉS.

**Classification JEL** : I24, I25, C01

---

\* BETA, Université de Strasbourg et LEFA, Université de Sfax ; [trabelsi@cournot.u-strasbg.fr](mailto:trabelsi@cournot.u-strasbg.fr)

\*\* Université d'Ankara ; [leventunsaldi@gmail.com](mailto:leventunsaldi@gmail.com)

\*\*\* Université d'Artois et LEAD ; [jeanverez@hotmail.fr](mailto:jeanverez@hotmail.fr)

## INTRODUCTION

Suite à une crise majeure en 2001, l'économie turque a connu jusqu'à 2008 un taux de croissance annuel compris entre 5 et 10 %. Pour autant, la Turquie reste confrontée à certains défis en matière de développement humain au sens de 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 potentiel de croissance plus soutenu. De la théorie du capital humain, suite aux travaux de Schultz, Mincer et Becker (1964), à l'économie de la connaissance (Foray 2000, Verez, 2009), en passant par les théories de la croissance endogène (Romer 1986, 1990), les investissements dans l'éducation initiale, dans la formation continue, dans la recherche-développement, constituent 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, outre les activités de recherche et développement, trois facteurs expliquent la croissance économique : le capital physique, le capital humain et le capital public (Guellec et Ralle, 1997). Via les externalités positives des dépenses en infrastructures ou des dépenses publiques d'éducation qui ont un rendement social supérieur au rendement privé, il y a 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 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 (2000), 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 cet article est de pointer et d'analyser ces inégalités. La première partie établit un panorama concernant l'alphabétisme, l'enseignement pré-primaire et primaire, secondaire et supérieur. La deuxième partie évalue certains déterminants des inégalités en matière d'éducation. La troisième partie relève les défis auxquels la Turquie est confrontée face aux inégalités dans l'éducation.

## 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 (870 millions d'adultes analphabètes âgés de 15 ans et plus au cours de la période 1985-1994 et 725 millions à l'horizon 2015) et à la Turquie : 5,2 millions en 2015 dont 83 % de femmes (contre 7,6 millions et 75 % de femmes pour la période 1985-1994)<sup>1</sup>.

**Tableau 1 : Taux d'analphabétisme et d'alphabétisation (1935-2005)**

Années	Taux d'analphabétisme	Taux d'alphabétisation
1935	80,8	19,2
1945	69,8	30,2
1955	59,0	41,0
1965	51,2	48,8
1975	36,3	63,7
1985	22,6	77,4
1990	19,5	80,5
2000	14,9	85,1
2005	11,8	88,2

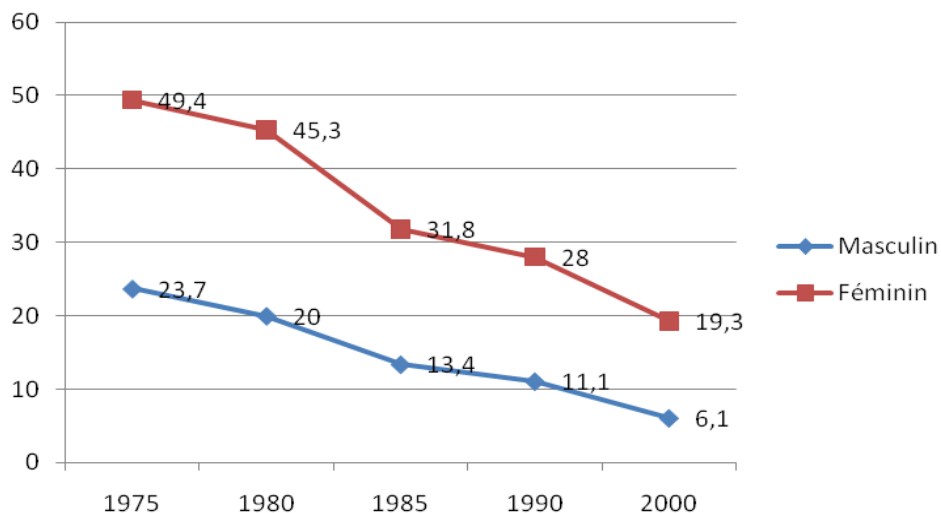
Sources : "Literacy & Formal Education", Institut d'Etat de statistiques, [www.die.gov.tr](http://www.die.gov.tr). Rapport mondial sur le développement humain 2002, « Indicateurs du développement humain », p.150. Institut de Statistiques de l'UNESCO.

Le nombre d'analphabètes continue à diminuer, suivant en cela une tendance structurelle depuis la création de la République (tableau 1). En revanche, le sexe féminin représenterait 83 % des analphabètes en 2015, soit 8 points de plus qu'à la fin du 20<sup>ème</sup> siècle. En revanche, le taux d'analphabétisme féminin reste toujours plus élevé que le taux d'analphabétisme masculin (graphique 1), les taux d'alphabétisation élevés de la population masculine (graphique 2)

<sup>1</sup> Rapport mondial sur l'éducation, 2008.

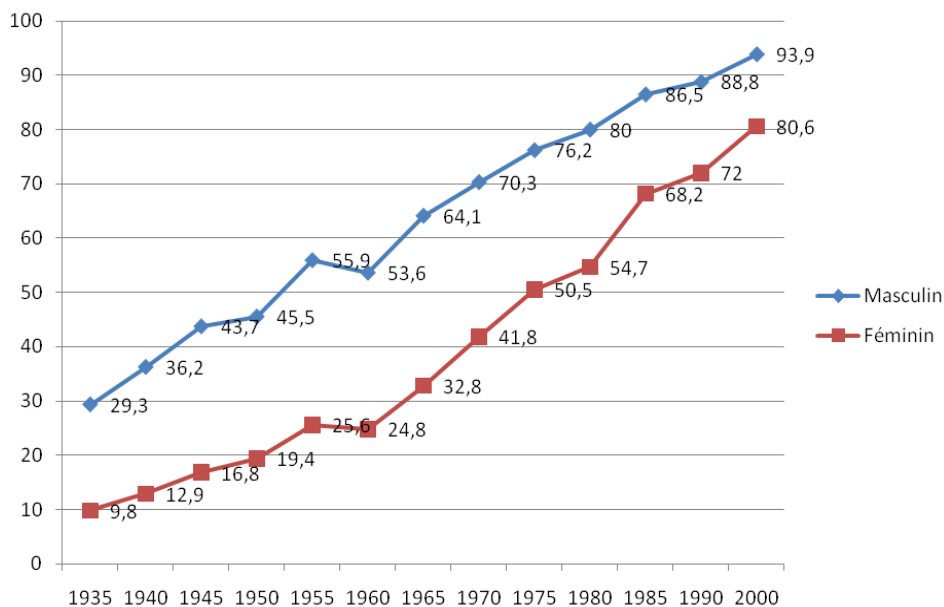
pouvant s'expliquer, entre autres, par une plus grande intégration à la vie économique et surtout par le service militaire obligatoire dont l'une des fonctions demeure toujours l'instruction civique des recrues analphabètes.

**Graphique 1 : Taux d'analphabétisme selon le sexe (1975-2000) en %**



Source : Turkey's Statistical Yearbook 2009, p. 34.

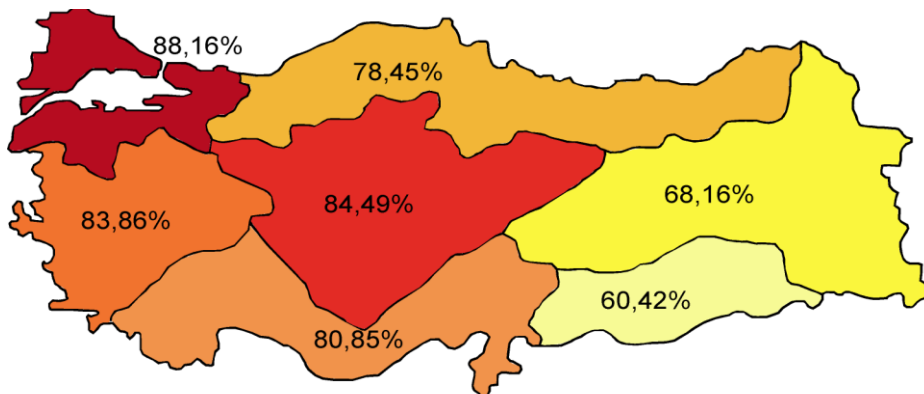
**Graphique 2 : Taux d'alphabétisation selon le sexe (1935-2000) (en %)**



Source : *Ibid.*

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. Mais cet acquis reste très inégalement réparti (carte 1) : 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 régions<sup>2</sup> 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. Les départements les plus frappés 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.

**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](http://www.dpt.gov.tr).

On ajoutera que les inégalités dans l'éducation recourent les inégalités régionales des revenus : au cours de la période 1995-2000, le PIB de la région Marmara autour d'Istanbul représente 37 % du PIB turc, celui du centre anatolien autour d'Ankara 16,4 % tandis que le PIB du sud-est anatolien n'en représentait que 5,2 % et celui de l'est anatolien 4,1 %<sup>3</sup>. Si l'on compare le PIB par tête, on relève respectivement un revenu par tête de 2 905 USD, 1 898 USD, 1 182 USD et 1 080 USD. Le développement économique de certaines régions, au nord-ouest, a donc été accompagné par une élévation du niveau d'éducation alors que les régions pauvres sont restées à la marge subissant une sorte de double peine : pauvres et moins éduquées.

<sup>2</sup> Soit les régions de Marmara, de l'Égée, de la Méditerranée, de la Mer Noire et de l'Anatolie centrale.

<sup>3</sup> Enquêtes annuelles statistiques (Djoufelkit-Cottenet, 2004) in Vérez (2008).

De fait, malgré l'amélioration du taux d'alphabétisation au cours de 20<sup>ème</sup> siècle, les disparités d'accès à l'alphabétisation entre les sexes, les ethnies et les régions restent profondes et expliquent pour beaucoup les 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

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 gratuite<sup>4</sup> 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<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> 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 et 435 000 en 2005, ce qui correspond à un taux brut de scolarisation de 10 %. 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 quelques pays au sud et à l'est de la Méditerranée montre qu'à l'exception de l'Algérie, la Turquie a le taux le plus faible.

**Tableau 2 : 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 net, on a respectivement 89 %, 92 % et 87 %, soit des taux proches de ceux de l'ensemble des PVD : 86 %, 88 %, 83 %.

<sup>4</sup> Cette gratuité de l'école publique implique, depuis 2002, l'offre gratuite de manuels scolaires.

### 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 région sont disparates avec 11,7 % en Anatolie du Sud-Est et 59,9 % en Anatolie centrale.

Le retard en matière de scolarité primaire se perpétue dans le cycle secondaire puis dans le cycle supérieur. Selon un rapport du Conseil de l'enseignement supérieur (YÖK)<sup>5</sup> intitulé « La stratégie de l'enseignement supérieur de la Turquie »<sup>6</sup>, 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 baccalauréat 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 3 et 4, 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)<sup>7</sup>.

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.

<sup>5</sup> Corps public suprême et entièrement autonome, créé 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).

<sup>6</sup> YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, 256 p. Consultable à l'adresse suivante : [www.yok.gov.tr/duyuru/yok\\_strateji\\_kitabi.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf)

<sup>7</sup> 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 3 : 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	Math.	Sciences naturelles	Littérature	Sciences 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

\* Sur 45 questions pour chaque matière.

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

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. 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.

**Tableau 4 : 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 (%)
<b>Lycées généraux</b>		
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
<b>Lycées professionnels</b>		
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.



Le tableau 4 confirme et prolonge en quelque sorte la tendance dégagée précédemment.

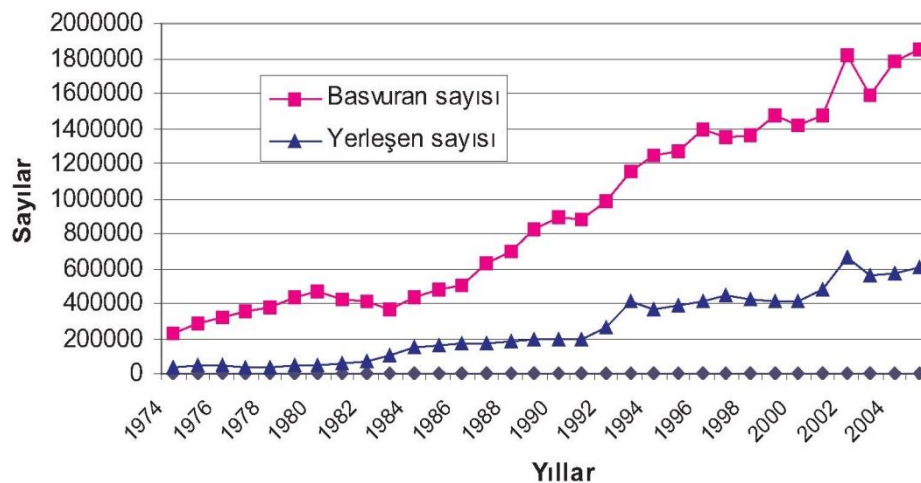
Encore une fois, la différence est de taille entre les lycées publics ordinaires et les lycées scientifiques, d'Anatolie et les lycées ordinaires, s'agissant des filières universitaires de 4 ans (seuls 4,9 % des étudiants issus des lycées ordinaires sont admis dans des programmes universitaires de 4 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.

*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.

#### 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 %.

**Graphique 3 : Nombre de candidats et d'admis au concours**



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

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 trois 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.

Bien que l'accès à l'enseignement supérieur soit ouvert, en théorie, à tout citoyen turc, titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou son équivalent, la Turquie a opté pour un système très sélectif. 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 3).

Pour que leurs enfants réussissent, les familles recourent, 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 5).

Le coût pour les familles est élevé voire très élevé. Le rapport élaboré par YÖK<sup>8</sup> précise que le marché des *dershane* est évalué à un montant de 1,5 milliards de livres turques (750 millions d'euros par an). 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)<sup>9</sup>.

**Tableau 5 : 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.

Il s'agit donc d'un véritable système éducatif parallèle qui génère beaucoup de bénéficiaires, 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 de revenus suffisants (sou-

<sup>8</sup> YÖK, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara, şubat 2007, 256 p. Consultable à l'adresse suivante : [www.yok.gov.tr/duyuru/yok\\_strateji\\_kitabi.pdf](http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_strateji_kitabi.pdf).

<sup>9</sup> *Ibid.*

vent 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 6). 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 6 : Répartition des dépenses éducatives par tranche de revenu des ménages (%)**

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

Cinq tranches de revenus (des 20 % les plus faibles -1- aux 20 % les plus forts -5-).  
Source : YÖK, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, Ankara, şubat 2007, p. 125.

**Tableau 7 : 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 millions de livres turques)	Taux de suivi des cours de soutien	Dépenses annuelles en moyenne (en millions de livres turques)	
		Ceux ayant suivi des cours de soutien	Ceux ayant acheté divers matériels (revue, magazine, manuel)
15 ou moins	52	87	30
25 - 35	70	99	33
55 - 65	82	128	43
85 - 100	87	164	61
130 - 150	90	218	72
150 - 175	89	222	84
200 ou plus	89	286	104
Moyenne	78	148	43

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

Ainsi les candidats qui sont admis dans les meilleures 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. Le tableau 7 le confirme (les données sont tirées de l'enquête de Yök datant de 1997, précédemment citée). Il montre notamment que le budget consacré aux préparatifs en vue du concours représente un fardeau extrêmement lourd pour les familles à bas revenus (équivalent par exemple de 6 mois de salaires pour les catégories sociales les plus défavorisées) alors qu'il est pour le moins « supportable » pour les classes aisées.

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 scientifiques 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.

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 cons-

truire 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 d'années 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 :

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

où :

$G$  est l'indice de Gini pour l'éducation,  
 $\mu$  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 :

Illettré :  $y_1 = 0$   
 Cycle primaire non achevé :  $y_2 = y_1 + 0,5C_p = 0,5C_p$   
 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.

À partir de la base des données de Barro et Lee (2000), comportant la population de plus que 25 ans composée des analphabètes, des inscrits en cycles primaire, secondaire et supérieur, des inscrits ayant achevé les cycles primaire, secondaire et supérieur, du nombre moyen d'années de scolarisation, nous avons complété cette base par la construction de variables liées à la population de plus de 25 ans n'ayant pas achevé les cycles primaire, secondaire et supérieur. Notre base de données est annuelle et couvre la période 1950-2000.

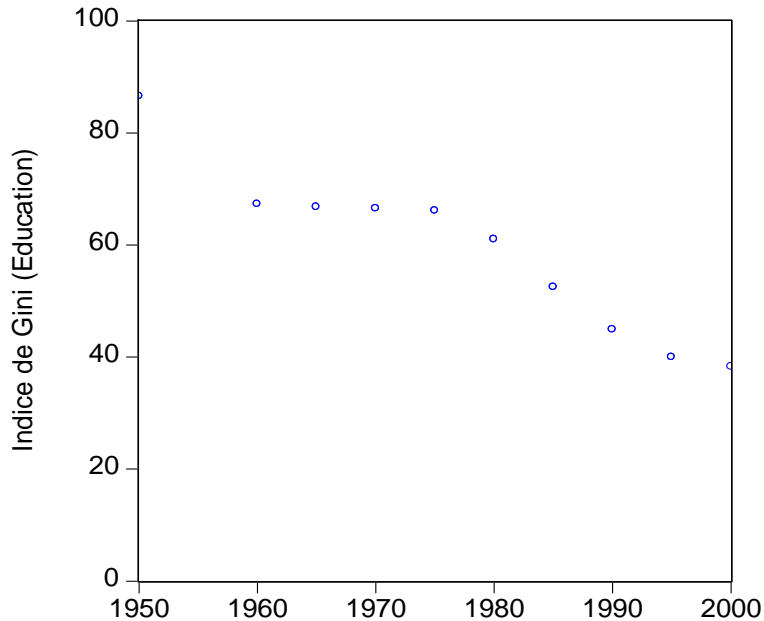
L'estimation de la moyenne d'années de scolarisation durant la période 1950-2000 est obtenue à partir de la formule élaborée par Psacharopoulos et Arriagada (1986) :

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

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 4 nous indique que l'indice de Gini pour l'éducation turque a fortement baissé entre 1950 et 1960 en passant de 0,865 à 0,672. Après un palier, c'est ensuite et seulement à partir des années quatre-vingt que nous assistons à une baisse sensible et soutenue de cet indice pour atteindre, dans le courant des années 2000, un niveau (0,381) traduisant une faible inégalité dans l'éducation en Turquie. Il reste cependant relativement plus élevé que ceux de la Corée du Sud (0,2), du Canada ou des États-Unis (0,1) (Vinod et al., 2001).

**Graphique 4 : Indice de Gini pour l'éducation**



Ce constat est consolidé par les courbes de Lorenz entre 1950 et 1980 (graphique 5) 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 :  $Q1 = p1$

Cycle primaire non achevé :  $Q2 = p1 + p2$

Cycle primaire achevé :  $Q3 = p1 + p2 + p3$

.....  
 Cycle supérieur achevé :  $Q7 = p1 + p2 + p3 + p4 + p5 + p6 + p7 = 100\%$

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

Illettré :  $S1 = (p1 y1) / \mu = 0$

Cycle primaire non achevé :  $S2 = (p1 y1 + p2 y2) / \mu$

Cycle primaire achevé :  $S3 = (p1 y1 + p2 y2 + p3 y3) / \mu$

.....  
 Cycle Supérieur achevé :

$S7 = (p1 y1 + p2 y2 + p3 y3 + p4 y4 + p5 y5 + p6 y6 + p7 y7) / \mu = 100\%$

## 2.2. Le changement de régime dans l'inégalité pour l'éducation

Comme l'a souligné Fields (1980), malgré l'extension du système éducatif, la réduction de l'inégalité de revenu demeure marginale dans les PVD. 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, qui caractérise 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 environ sept années de scolarisation pour décroître proportionnellement aux variations de cette variable.

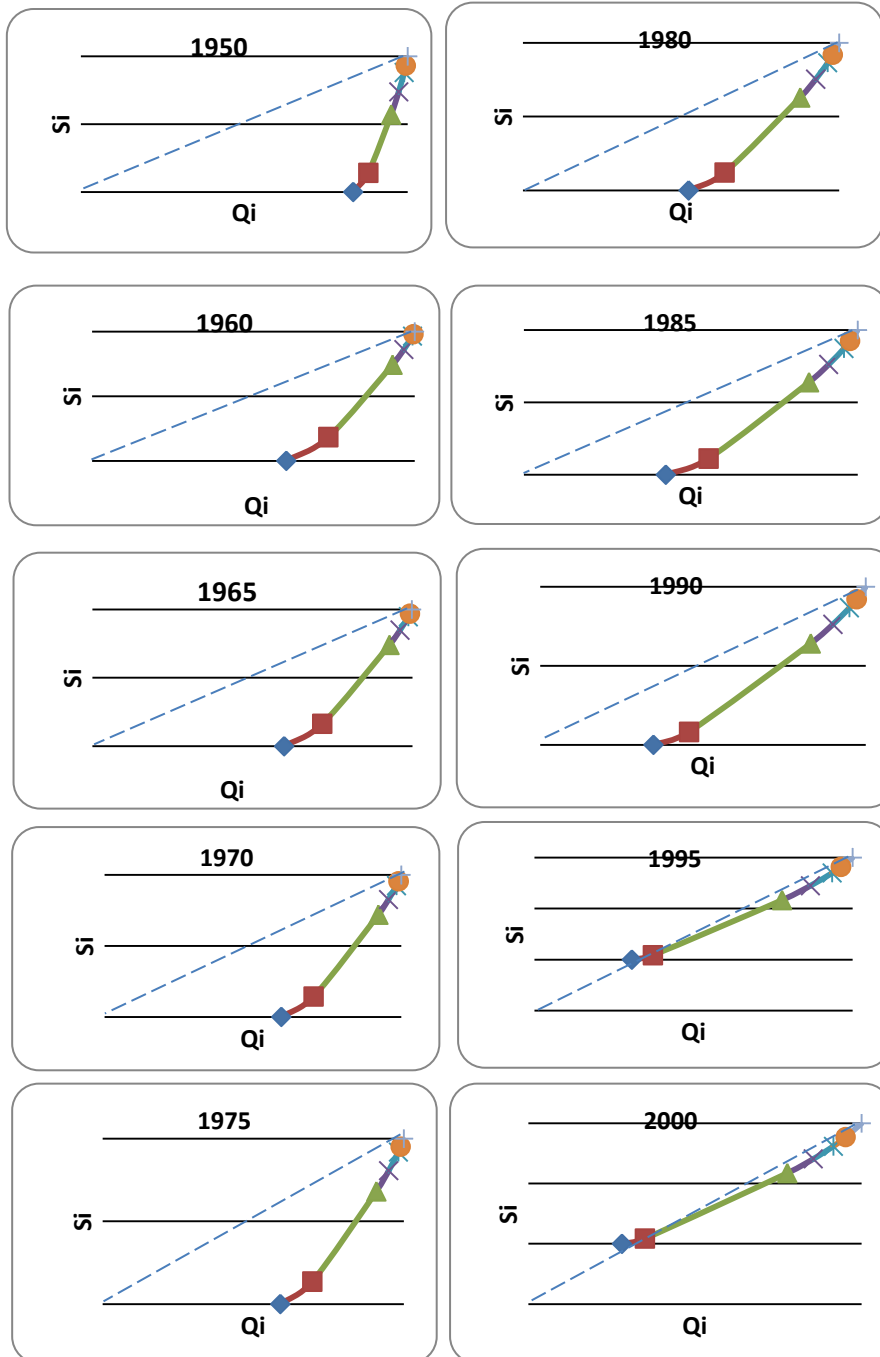
Il est donc intéressant d'évaluer la forme de la courbe de Kuznets pour la Turquie et d'établir ce point de retournement. Pour ce faire, nous nous attachons dans un premier temps à la construction de l'écart-type (proxy de l'inégalité) et le nombre moyen d'années de scolarité,  $\mu$  (proxy du niveau 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.

Afin d'affiner ce constat, nous nous attachons à déterminer de manière indicative la dynamique de ces points de retournement de la courbe de Kuznets, en estimant la relation entre SDS et le nombre moyen d'années de scolarité.

Graphique 5 : Les courbes de Lorenz





Malgré un échantillon très faible (10 observations), le modèle retenu donne une valeur statistiquement significative des coefficients b et c :

$$SDS_i = 1,93\mu_i - 0,195\mu_i^2 + \varepsilon_i \quad i = 1, \dots, 10 \quad R^2 \text{ aj. : } 0,65$$

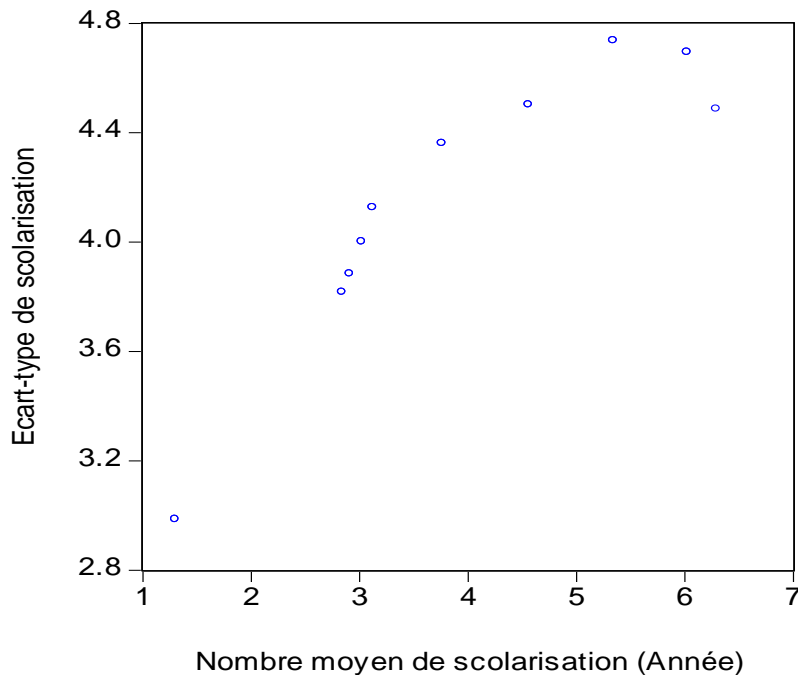
(20,99) (-10,89)

La condition du premier ordre nous donne :

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

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

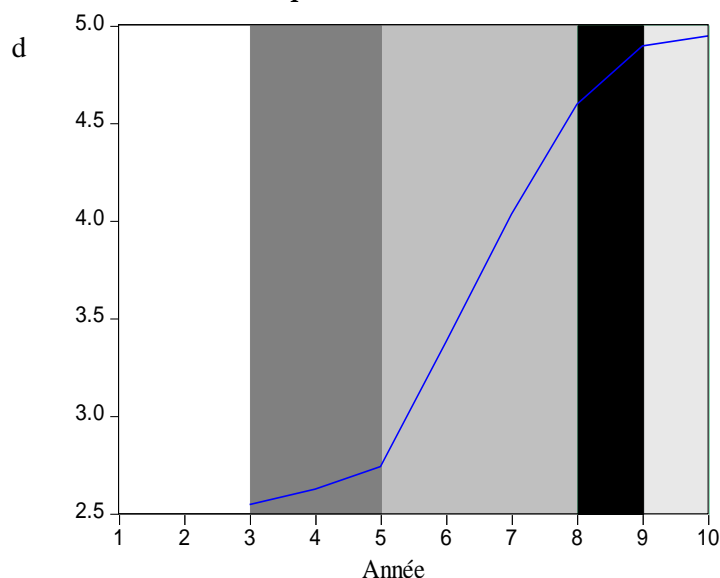
**Graphique 6 : La courbe de Kuznets**



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 au cours de la période 1950-2000. Il est par conséquent intéressant d'établir la dynamique de la courbe de Kuznets et, particulièrement, du point de retournement. Pour ce faire, nous estimons les coefficients a et b supposés temporellement variants permettant d'en déduire les valeurs de d sur la période considérée. À partir du graphique 7, nous distinguons

quatre périodes selon lesquelles le point de retournement a légèrement augmenté, a connu une forte hausse entre 1970 et 1985 suivie par une légère inflexion de la pente pour se stabiliser à un niveau proche de cinq années à partir de 1995.

**Graphique 7 : Le nombre moyen d'années de scolarité temporellement variant**



Ces résultats montrent que la Turquie, au-delà des investissements dans l'éducation, doit parvenir à une hausse significative 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 différentes 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 2005<sup>10</sup>. 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). Pour inverser la tendance, on peut souhaiter un effort budgétaire soutenu de la part des pouvoirs

<sup>10</sup> 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).

publics. De ce point de vue, le cas turc est exemplaire de par l'irrégularité des dépenses éducatives. Entre 1982 et 2008, la part des dépenses éducatives dans le PNB oscille entre 1,6 % et 4,3 %. C'est en 2005 que, pour la première fois, la barre des 4 % a été dépassée (tableau 8).

**Tableau 8 : Évolution des dépenses éducatives**

Années	Part des dépenses éducatives dans le budget consolidé (en %)	Part des dépenses éducatives dans le PNB (en %)
1982	13,8	2,9
1985	12,3	1,7
1990	17,1	2,8
1995	13,5	2,3
2000	9,4	3,5
2005	12,9	4,1
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 primaire<sup>11</sup> 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 infranationales 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 et de recrutement d'enseignants, en particulier entre 1997 et 2002. La Turquie est passée 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 passait 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 physiques<sup>12</sup> par le biais d'incitations fiscales) ou « Allez les filles à l'école » entre 2003 et 2005.

<sup>11</sup> Taux qui inclut les enfants en âge d'être scolarisé dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

<sup>12</sup> 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

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.

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 la croissance ne suffit pas à elle seule pour réduire l'inégalité de l'éducation. Les résultats d'estimation précédents 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 : 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 physiques<sup>13</sup> débouchent sur la dévalorisation des titres scolaires et le relâchement entre école et mobilité sociale.

Comme dans d'autres pays (la Tunisie par exemple), la Turquie est confrontée au problème de la massification des diplômés qui est souvent la réponse à la réduction des inégalités dans l'éducation avec le risque, élevé, que cette massification des diplômés entraîne une déqualification quand les diplômés ne trouvent pas un emploi correspondant à leur formation. Ce dilemme (réduction des inégalités-massification et déqualification des diplômés) dépend autant de la demande de travail que de l'adéquation formation-emploi. En Turquie, les diplômé(e)s en sciences sociales (mais pas seulement) acceptent des emplois qui ne nécessitent pas un niveau équivalent à bac + 4... et beaucoup d'entre eux se présentent, par exemple, aux concours de gardiens de la paix ou caporal à l'armée avec pour perspective la garantie d'emploi.

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

---

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).

<sup>13</sup> 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.

filères 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 plutôt « défavorisés », dans un confort économique et matériel incertain, ils ont nourri des espoirs de réussite via le système scolaire qui ne peut leur donner les chances réelles d'un accès à l'emploi et de promotion sociale.

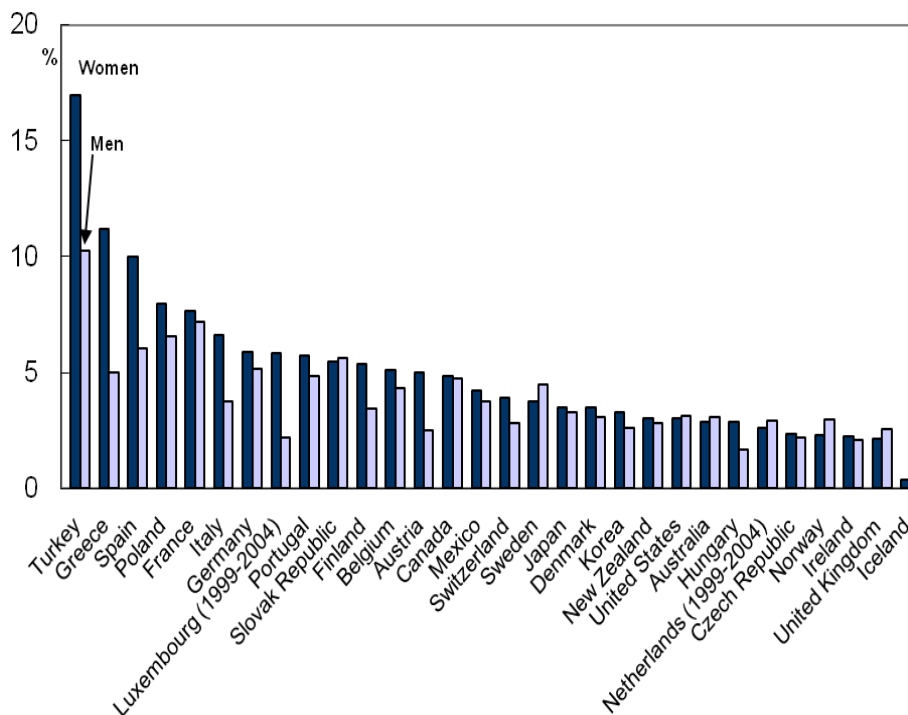
Avec l'urbanisation, la progression de la scolarisation a certes constitué l'une des principales transformations de la société turque durant ces dernières décennies. Il est vrai aussi que la demande d'éducation qui accompagne cette expansion scolaire répond aux besoins d'une économie en mutation qui 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 criantes<sup>14</sup>.

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, plus des deux tiers de leur revenu pour acquitter les frais de scolarité exigés par des cours de soutien privés.

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 8). Mais elle 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. Il est toutefois possible que cette tendance s'atténue pour les générations futures car, de facto, un accès plus facile à l'éducation incite les femmes à se présenter davantage sur le marché du travail et à se confronter à leur tour au problème du chômage. Plus leur taux d'activité va augmenter, ce qui peut être un facteur de développement et de réduction des inégalités, plus leur taux de chômage risque paradoxalement de s'accroître.

---

<sup>14</sup> A titre d'exemple, il faut aujourd'hui au moins être diplômé du lycée pour être éboueur à la mairie.

**Graphique 8 : Unemployment rates of university graduates (2004)**

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

### 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 adoles-

cents 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.

**Tableau 9 : Dépenses de R&D en % du PIB**

	1998	2000	2005	2006	2007	2008
Turquie	0,37	0,48	0,59	0,58	0,72	
États-Unis	2,58	2,69	2,56	2,59	2,65	2,76
Japon	3,00	3,04	3,32	3,40	3,44	
UE-27	1,79	1,85	1,82	1,85	1,85	1,89
Allemagne	2,27	2,45	2,49	2,53	2,53	2,63
Royaume-Uni	1,76	1,81	1,73	1,75	1,82	1,88
France	2,14	2,15	2,10	2,10	2,04	2,02

Source : Eurostat 2010.

Dans le rapport Femise 2007 relatif au projet de l'Union méditerranéenne<sup>15</sup>, 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. 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

<sup>15</sup> Institut de la Méditerranée (2007).

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 et de la taille des familles, les migrations tant nationales qu'internationales, etc.

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. Notre analyse empirique 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 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 – quels que soient le sexe, l'ethnie, l'espace (rural ou urbain), la catégorie sociale, etc. La Turquie est face à des choix cruciaux en matière d'éducation, pour son avenir, sa croissance et son développement.

## REFERENCES

- 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.
- Bağimsız Sosyal Bilimciler, 2008, *2008 Kavsagında Türkiye, Siyaset, İktisat ve Toplum*, Istanbul, Yordam Kitap, pp. 205-221.
- Barro R. J. and Jong-Wha Lee, 2000, "International Data on Educational Attainment: Updates and Implications", CID Working Paper, No. 42.
- 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.
- Guellec. D. et Ralle. R., 1997, *Les nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, Repères.
- Institut de la Méditerranée, 2007, *Projet d'Union Méditerranéenne*, Rapport du groupe d'experts. <http://www.femise.org>.
- Institut de Statistiques de l'UNESCO, Centre de données, www.uis.unesco.org.
- Lee Jong-Wha, Barro R. 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*, 46, 1, pp. 26-51.
- 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*, 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.
- 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.
- Sen A., 2000, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Odile Jacob.
- 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, 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, « Quelle place pour l'économie de la connaissance dans les pays en développement africains ? », *Mondes en développement*, n°147/3, pp. 13-28.
- 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.

### **INEQUALITIES IN THE TURKISH EDUCATIONAL SYSTEM**

**Abstract** - *Turkey faces the challenge of human investment and high inequality in education. The mapping of the country shows disparities by region, by gender, ethnicity, etc., according to the school cycles. Our study then analyzes the Turkish educational challenges in order to interpret and analyze the empirical results.*

**Key-words:** TURKEY, EDUCATION, INEQUALITY