

L'EXCLUSION SOCIALE, LES ENFANTS ET L'EDUCATION : CONCEPTS ET MESURES

Stephan Klasen
Département d'Economie
Université de Munich
Klasen@lrz.uni-muenchen.de

1. Introduction

1. L'exclusion sociale est aujourd'hui l'un des sujets importants du débat de politique sociale en Europe. La signification exacte de ce terme est très discutée (Evans, Paugham, et Prellis, 1995 ; Atkinson, 1998a ; Klasen, 1998), mais quelques unes des définitions les plus exploitables mettent l'accent sur « l'incapacité à participer efficacement à la vie économique, sociale et culturelle et, dans un certain nombre de cas, l'aliénation et la distance par rapport au reste de la société (Duffy, 1995) ». A la différence de la pauvreté et du chômage, qui concernent les individus ou les ménages, l'exclusion sociale concerne avant tout la relation entre l'individu et la société, et la dynamique de cette relation. En fait, il semble utile, à bien des égards, de souligner les similitudes entre les débats sur l'exclusion sociale et ceux qui concernent les obstacles créés par le handicap. Dans ce dernier cas, il est bien établi qu'un handicap physique ou mental peut constituer un obstacle considérable à l'interaction avec la société, et que l'Etat a le devoir de contribuer à le réduire ou à l'éliminer. De manière analogue, on peut considérer que l'exclusion sociale chez des groupes non handicapés est un obstacle d'origine sociale qui réduit l'aptitude des individus exclus à interagir avec la société (voir Klasen, 1998). En conséquence, comme les handicapés, les exclus du fait d'autres obstacles et désavantages devraient aussi bénéficier de l'aide de l'Etat pour sortir de l'exclusion.

2. Room (1995) ajoute une nouvelle dimension à ce débat en introduisant la notion de droits, lorsqu'il définit l'exclusion sociale comme le « déni ou la non-concrétisation des droits civils, politiques et sociaux du citoyen ». Cette approche du problème de l'exclusion sociale est très intéressante. Elle a beaucoup d'affinités avec l'approche définie par Amartya Sen, qui préconise une action visant à faire en sorte que chacun ait un égal accès aux aptitudes fondamentales, à savoir l'aptitude à être en bonne santé, bien nourri, logé, intégré dans la collectivité, à participer à celle-ci et à la vie publique, et à bénéficier des bases sociales de l'estime de soi (Sen, 1992 ; Sen, 1999)¹. L'exclusion sociale serait alors considérée comme le déni de ces trois dernières aptitudes importantes. Les avantages de cette approche basée sur les aptitudes et sur les droits sont les suivants :

3. Premièrement, elle met en évidence le fait que l'incapacité à participer à la société et à en être respecté est une violation d'un droit fondamental dont tous les citoyens (ou les résidents) devraient jouir². Contrairement à la pauvreté, qui est souvent considérée comme une question « sociale » ou de « bien-être », l'approche basée sur les droits renforce considérablement le devoir de la *société* d'assurer la participation et l'intégration de tous ses membres (Walker, 1997). On est donc moins tenté de rendre les exclus responsables de leur sort, comme c'est souvent le cas lorsqu'on parle de pauvreté et de protection sociale³. Au contraire, cette approche met en évidence le rôle des dispositifs politiques, économiques et sociaux dans le phénomène de l'exclusion, et le rôle de la solidarité entre les membres de la société pour la surmonter (Townsend, 1997)⁴.

¹ Adam Smith définit cette dernière aptitude comme celle de « marcher le front haut », dont l'absence est selon lui un critère important de la pauvreté. Voir aussi Atkinson (1998a).

² La citoyenneté est un terme qui peut être contesté et qui peut devenir un outil d'exclusion dans une société. Le refus ou les obstacles mis à l'attribution de la citoyenneté aux résidents étrangers de longue date (comme en Allemagne les résidents étrangers de la première, de la seconde et de la troisième génération) peuvent aboutir à une sorte d'exclusion sociale des résidents de longue date qui ne jouissent que de droits de citoyenneté partiels (Mitchell et Russell, 1994). Cet aspect sera développé plus loin.

³ Cela ne signifie évidemment pas que les efforts pour réduire l'exclusion sociale ne dépendent pas aussi beaucoup des efforts faits par les exclus eux-mêmes pour se « réinsérer ».

⁴ Pour un examen plus approfondi des causes de l'exclusion sociale, voir Klasen (1998).

4. Deuxièmement, elle n'exige pas une uniformité de *résultats*, mais appelle à une égalité de *libertés* de tous de jouir de tous les aspects de la citoyenneté. Elle fait donc une importante distinction entre une volonté des individus de ne pas participer à la société et leur incapacité à le faire. Inversement, la lutte contre l'exclusion sociale ne doit pas consister à assurer (ou même à exiger) la participation, mais simplement à la rendre accessible à chacun.

5. Troisièmement, elle reconnaît la diversité des aptitudes des gens à exploiter les possibilités qui peuvent s'offrir à eux. Par exemple, la participation à la société peut être très limitée pour les personnes qui présentent des handicaps physiques et mentaux, de même que pour celles qui sont défavorisées par la naissance ou le milieu. Ainsi, l'égalité des aptitudes (ou des capacités à exercer les droits civils et sociaux qui s'attachent à la citoyenneté) peut nécessiter de la part de la société des efforts supplémentaires en faveur de ces personnes. L'égalité du point de départ (ou « l'égalité des chances ») n'est pas toujours suffisante pour assurer l'égalité des aptitudes⁵.

6. Quatrièmement, elle est axée non sur les *moyens* mais sur les *fins*. Cela permet de faire une distinction importante entre le problème de la pauvreté et celui de l'exclusion sociale. L'argent est l'un des moyens possibles de réaliser l'insertion à certains égards. L'insertion sociale, cependant, est une fin en soi, car la participation et le respect ont une valeur intrinsèque, tandis que le revenu a une valeur seulement en tant que moyen. D'autre part, il n'y a pas corrélation totale entre la pauvreté et l'exclusion sociale. Le manque de moyens financiers est l'un des facteurs d'exclusion sociale en ce sens qu'il rend difficile la participation des pauvres à la société⁶. Mais la pauvreté n'est une condition ni nécessaire ni suffisante d'exclusion, car des non pauvres peuvent aussi être exclus de la participation, et certains pauvres peuvent ne pas être ou ne pas se sentir exclus⁷.

7. Si la pauvreté n'est que l'un des facteurs (qui n'est d'ailleurs ni nécessaire ni suffisant) de l'exclusion sociale, le chômage persistant ou répété peut conduire directement à l'exclusion sociale en excluant les chômeurs involontaires du monde du travail, qui est un élément important de la citoyenneté et de la participation. Ainsi, le chômage est considéré comme un problème en soi, même s'il existe des dispositifs visant à empêcher le chômage d'aboutir à la pauvreté (et indirectement à d'autres formes d'exclusion sociale, voir Sen, 1999 ; Atkinson, 1998a, 1998b).

8. Selon cette même approche des aptitudes ou des droits, il est intéressant d'établir des parallèles avec le débat sur le handicap. On admet généralement que les handicapés doivent pouvoir jouir de toutes les libertés offertes aux non handicapés, même si cela implique de leur donner un accès ou un traitement préférentiel. La loi sur les Américains handicapés, et des dispositions analogues dans d'autres pays, visent

⁵ Cette distinction était au centre d'un récent débat entre Sen et Rawls sur une politique d'égalité des aptitudes ou d'égalité d'accès aux biens primaires, Sen estimant que l'égalité d'accès aux biens primaires peut ne pas suffire pour ceux qui sont défavorisés par la naissance ou le milieu, et risquent donc d'avoir besoin de plus pour acquérir les mêmes aptitudes (Sen, 1990).

⁶ Par exemple, le manque d'accès aux transports et le lieu où ils sont obligés de vivre peuvent exclure les pauvres d'un certain nombre d'aspects économiques et sociaux importants de la citoyenneté, notamment l'aptitude à participer à la vie sociale et publique, et de l'égalité d'accès à des produits et à des services bon marché et de qualité, que l'on ne trouve souvent pas dans les quartiers défavorisés (Atkinson, 1998b).

⁷ Comme expliqué dans Klasen (1998), même les non pauvres peuvent souffrir d'exclusion sociale si, par exemple, les transferts sociaux soumis à condition de ressources aboutissent à des trappes de pauvreté qui pénalisent lourdement les revenus du travail, et par conséquent l'emploi, ou stigmatisent et par conséquent excluent leurs bénéficiaires. D'autre part, des transferts de revenus peuvent faire remonter les pauvres au-dessus du seuil de pauvreté sans traiter d'autres facteurs qui continuent à les exclure (emploi, localisation, accès aux services, etc.). Inversement, certains pauvres (surtout ceux qui le sont de façon temporaire) peuvent réussir à rester insérés dans la société pendant toute la durée de leur situation de pauvreté.

effectivement à donner, pour reprendre les termes de Sen, l'égalité d'aptitudes aux handicapés⁸. Si le handicap n'est pas physique ou mental, mais social, pourquoi ne ferait-on pas autant d'efforts pour assurer l'accès de ceux qui en souffrent aux aptitudes fondamentales⁹. Après tout, on peut prétendre avec tout autant de force que le handicap social, tout comme les handicaps physiques et mentaux, échappe à la volonté de ceux qui en souffrent, ce qui leur donne droit à réparation¹⁰.

9. Il importe de préciser encore davantage la définition de l'exclusion sociale en tant que déni de la possibilité de participer à la société et d'en être respecté. Il convient en particulier d'y ajouter une dimension dynamique et une dimension géographique. C'est ainsi qu'au lieu de considérer que chaque période de chômage est une forme d'exclusion sociale, il faut réserver ce terme à ceux qui ont des difficultés persistantes ou de longue durée à s'intégrer au marché du travail, et par conséquent à une part importante du tissu social. De même, l'exclusion sociale est un phénomène qui tient davantage à des facteurs géographiques qu'à des facteurs individuels. Bien des aspects de la participation à la société sont fonction de la proximité, de la mobilité et des réseaux, et la localisation géographique peut favoriser l'exclusion sociale de par la concentration d'environnements socio-économiques difficiles et la distance matérielle et sociale par rapport à l'ensemble de la société. La géographie peut non seulement limiter l'accès aux ressources qui permettent la participation, mais aussi générer l'exclusion par ce que l'on appelle la discrimination statistique¹¹. Par exemple, si les habitants de certains quartiers font l'objet de discriminations sur le marché du travail, sur le marché des prêts, ou de la part de la police, cette forme de discrimination aggrave les effets d'exclusion de la localisation géographique. De ces deux points de vue, les débats sur l'exclusion sociale en Europe présentent quelques ressemblances avec le débat sur le « sous-

⁸ Ainsi, l'Allemagne a récemment ajouté le handicap à la clause de non-discrimination qui figure dans sa Constitution.

⁹ La Convention sur les Droits de l'Enfant spécifie aussi que les enfants handicapés ont le droit à un soutien spécial et préconise l'égalité des aptitudes. L'Article 23 dispose que : « les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie, et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité ». Il est intéressant de remarquer que le texte concernant l'enfant handicapé est beaucoup plus exigeant que ce qui concerne les enfants souffrant d'autres désavantages, c'est-à-dire que, contrairement à l'approche retenue ici, la convention considère implicitement qu'il y a une différence de fond entre les handicaps physiques et mentaux, et les handicaps d'origine sociale (UNICEF, 1989).

¹⁰ Certains peuvent faire valoir que les handicaps sociaux et l'exclusion sociale peuvent être en partie dus aux décisions et aux actions des exclus eux-mêmes, ce qui devrait donc leur interdire l'accès à une réparation. Là aussi, la comparaison avec le handicap est instructive. Même si l'on peut dire que dans certains cas (particulièrement en cas de handicap physique consécutif à un accident dont la personne est responsable), les handicapés peuvent avoir contribué à « causer » leurs difficultés plus directement qu'un individu défavorisé sur le plan social, on admet généralement que tous les handicapés (quel que soit leur degré de responsabilité dans leur handicap) doivent avoir le même accès aux ressources particulières et au soutien dont ils ont besoin pour acquérir les mêmes aptitudes.

On peut d'ailleurs prendre une position plus radicale, telle que celle proposée par Rawls (1973), selon laquelle nos caractéristiques, nos talents et nos motivations sont des dotations aléatoires, de sorte que nous ne « méritons » pas nos chances ou nos malchances, qu'elles soient physiques, sociales ou intellectuelles.

¹¹ Il y a discrimination statistique lorsque les employeurs ou les banques n'ayant que des informations imparfaites sur les travailleurs (et les demandeurs de prêts) fondent leurs décisions concernant les individus sur leurs évaluations des informations statistiques relatives au groupe auquel ces individus appartiennent (race ou lieu de résidence). Par exemple, si les prêteurs pensent que les habitants de certains quartiers ont moins de probabilités de rembourser leurs prêts, toute personne de ce quartier aura des difficultés à obtenir un prêt, quelles que soient ses probabilités de remboursement. Dans les cas extrêmes, les employeurs et les banques peuvent « ostraciser » certains quartiers, et refuser d'avoir affaire à leurs habitants du fait de cette discrimination statistique.

prolétariat » aux Etats-Unis (Wilson, 1987 ; Mincy, 1994), même si les approches sont par ailleurs assez différentes¹².

10. Enfin, il faut souligner que l'exclusion sociale ne découle pas inéluctablement d'un ensemble donné de circonstances. Être chômeur et habiter un certain quartier, par exemple, n'entraîne pas l'exclusion de tous ceux qui sont dans ce cas. Certains peuvent, malgré ces adversités, être capables d'interagir activement avec le reste de la société, et de s'en faire respecter. Certaines circonstances créent des obstacles à la participation, accroissant ainsi le risque d'exclusion, mais aucune n'est un facteur inéluctable d'exclusion pour tous ceux qu'elles concernent¹³.

11. Appliquer aux enfants le concept d'« exclusion sociale » appelle d'autres considérations. Les enfants étant des citoyens qui peuvent eux-mêmes prétendre à des droits et à des aptitudes, l'« exclusion sociale » est une violation directe de ces droits et aptitudes, qui est reconnue dans la Convention sur les Droits de l'Enfant et les législations nationales en la matière (UNICEF, 1989 ; BMFSFJ, 1998). En même temps, comme les enfants sont destinés à devenir des adultes, et que les décisions, choix et chances qui interviennent dans l'enfance auront une incidence déterminante sur leur situation à l'âge adulte, il faudra également étudier l'impact de leur développement économique, social, éducatif et psychologique sur leur situation à l'âge adulte. Cet aspect, qui est lié à l'importance intrinsèque et instrumentale du traitement des enfants, sera aussi examiné plus loin.

2. Définition de l'exclusion sociale chez les enfants

12. Dans quels cas peut-on dire qu'un enfant souffre d'exclusion sociale ? Si l'on applique l'approche de Sen basée sur les aptitudes, on peut définir l'exclusion sociale comme l'incapacité à participer à la société et à être reconnu par elle. Une version un peu plus appuyée inclurait aussi dans la définition la participation et la reconnaissance. Il faudrait peut-être en particulier préciser que la participation à la société et la reconnaissance par elle doivent reposer sur l'égalité des chances, ce qui assurerait l'égalité inhérente à la notion de citoyenneté et la protection de la dignité humaine nécessaires à toute interaction sociale.

13. L'aptitude à participer à la société et à en être reconnu n'est pas seulement une visée théorique. Les enquêtes d'attitude ont montré que, pour les citoyens européens, c'est une nécessité de la vie. Se fondant sur les données de l'enquête de l'Eurobaromètre, Golding (1995) montre que 65 % des citoyens de l'Union Européenne considèrent que « se sentir reconnu par la société » est une nécessité absolue. D'autres indicateurs de la participation sont également placés très haut, ce qui montre que la participation est une valeur importante, et qu'elle doit être accessible à tous les citoyens¹⁴.

¹² En particulier, l'utilisation du terme « sous-prolétariat » a toujours laissé sous-entendre que ses membres pouvaient être quelque peu responsables de leur sort (Mincy, 1994). D'ailleurs, le débat n'a jamais beaucoup porté sur la relation entre le sous-prolétariat et le reste de la société. Le débat sur l'exclusion sociale, au contraire, s'il ne nie pas la responsabilité individuelle, est surtout axé sur le processus d'exclusion, et sur la relation entre les individus et la société.

¹³ Si cela montre qu'il est possible à des individus de surmonter ces obstacles, et qu'un certain nombre le font, ce n'est pas une raison pour blâmer ceux qui n'y parviennent pas. Après tout, ce sont les obstacles qui font problème, et non les personnes qui ne parviennent pas à les surmonter.

¹⁴ Les trois autres indicateurs relatifs à la participation sont la possibilité de « sortir avec la famille et les amis » (62 % la considèrent comme une nécessité), être « utile aux autres » (70 %), et avoir une « vie sociale » (42 %). Malheureusement, l'enquête n'a pas posé de question plus directe sur la possibilité de participer à la vie économique, sociale et publique sur un pied d'égalité (Golding, 1995).

14. On pourrait affiner, en définissant les droits et les aptitudes plus spécifiquement nécessaires à l'enfant pour qu'il puisse interagir dans des conditions d'égalité avec le reste de la société et en être reconnu comme un égal. Berghman (1995) distingue quatre types d'intégration et de participation : l'intégration civique, par rapport au système démocratique et légal (et, par exemple, le statut et le traitement légal des enfants en général, et des enfants appartenant à des minorités, étrangers ou handicapés en particulier), l'intégration économique principalement liée à l'emploi, l'intégration sociale liée à l'insertion dans le filet de sécurité public, et l'intégration dans la famille et la collectivité, liée aux réseaux, que l'on appelle depuis quelque temps le « capital social ».

15. Pour prendre une base de départ spécifiquement axée sur les enfants, on peut se rapporter à la Convention de l'UNICEF sur les Droits de l'Enfant, signée et ratifiée par la majorité des pays dans le monde. Les droits qui peuvent entrer en jeu dans l'insertion ou l'exclusion sociale sont les suivants :

1. Article 2 : « Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents, ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance, ou de toute autre situation... »
2. Article 3 : « Dans toutes les décisions qui concernent les enfants, (...) l'intérêt supérieur de l'enfant doit être une considération primordiale... »
3. Article 7 : « L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a, dès celle-ci, le droit à un nom, le droit d'acquérir une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux ».
4. Article 9 : « Les Etats parties veillent à ce que l'enfant ne soit pas séparé de ses parents contre leur gré (...) ».
5. Article 17 : « Les Etats parties (...) veillent à ce que l'enfant ait accès à une information et à des matériels provenant de sources nationales et internationales diverses, notamment ceux qui visent à promouvoir son bien-être social, spirituel et moral (...) ».
6. Article 23 : « Les Etats parties reconnaissent que les enfants mentalement ou physiquement handicapés doivent mener une vie pleine et décente, dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité. Les Etats parties reconnaissent le droit des enfants handicapés de bénéficier de soins spéciaux (...) ».
7. Article 27 : « Les Etats parties reconnaissent le droit de tout enfant à un niveau de vie suffisant pour permettre son développement physique, mental, spirituel, moral et social (...). Les Etats parties (...) adoptent les mesures appropriées (...) pour aider les parents (...) à mettre en œuvre ce droit (...) ».
8. Article 28 : « Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation (...) et en particulier, (...) sur la base de l'égalité des chances, ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire (...), les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ; (...) ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire ; (...) ».

9. Article 29 : « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités (...) ; préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ».

10. Article 30 : « (...) Un enfant autochtone ou appartenant à une minorité ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec d'autres membres de son groupe ».

11. Article 31 : « Les Etats parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer aux jeux et à des activités récréatives (...) ; les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité ».

16. Le fait de ne pas jouir de l'un quelconque de ces droits, quelle qu'en soit la raison, peut alors être considéré comme signe d'exclusion sociale, puisque tous ces droits concernent l'aptitude de l'enfant à interagir avec la société sur un pied d'égalité¹⁵. L'intérêt de prendre cette Convention pour base de l'examen de la question des enfants face à l'exclusion sociale est que la Convention jouit d'une reconnaissance publique et politique du fait de sa signature, de sa ratification et du suivi qu'elle implique.

17. Il convient toutefois de souligner que la Convention sur les Droits de l'Enfant ne suit pas toujours l'approche basée sur les aptitudes que suggère Sen. En particulier, dans certains de ses articles, elle en appelle seulement à l'égalité des chances et à la non-discrimination, ce qui peut être interprété comme moins exigeant que l'égalité des aptitudes¹⁶.

18. D'autre part, elle distingue les enfants physiquement et mentalement handicapés comme ayant droit à un soutien spécial pour mener une vie pleine et décente dans des conditions qui garantissent leur dignité, favorisent leur autonomie, et facilitent leur participation active à la vie de la collectivité (Article 23). Les enfants qui ne sont pas handicapés, mais qui sont défavorisés par la naissance, le milieu ou les circonstances, ne sont pas spécifiquement mentionnés, et l'on ne reconnaît pas expressément le droit de tous les enfants à mener une vie pleine et décente, et à participer activement à la vie de la collectivité. Comme on l'a déjà dit, on ne voit pas bien pourquoi les enfants défavorisés non handicapés (ou d'ailleurs tous les enfants) ne devraient pas jouir des mêmes droits¹⁷.

¹⁵ Tous les articles de la Convention ne sont pas formulés d'une façon qui les rende juridiquement contraignants, et la Convention, dans son ensemble, ne s'applique dans la plupart des pays que si elle a été transcrite dans des lois nationales. Nous ne nous préoccupons pas ici de cet aspect et ferons simplement référence à la Convention pour mettre en évidence les domaines dans lesquels l'esprit de ces articles n'est pas respecté.

¹⁶ Ainsi, l'égalité des chances dans l'accès aux activités de loisir peut s'interpréter comme une simple non-discrimination à l'accès. L'égalité des aptitudes exigerait en outre de veiller à ce que tous les groupes de la population se sentent effectivement en mesure de participer, ce qui peut impliquer des mesures spécifiques pour les enfants souffrant de handicaps particuliers.

¹⁷ Le souci des enfants physiquement et mentalement handicapés est compréhensible du fait qu'ils se heurtent encore à de nombreux obstacles dans les pays aussi bien en développement que développés. En même temps, il y a de bonnes raisons d'étendre ce souci aux enfants non handicapés mais défavorisés par ailleurs.

19. Les clauses que nous avons citées portent sur divers aspects de l'existence des enfants. Beaucoup traitent des droits légaux d'insertion (nationalité, non-discrimination, le droit de grandir avec leurs parents, l'accès aux médias et le respect de leur culture et de leur langue propre, etc.), et des lois appropriées permettent généralement leur application. D'autres, en particulier les Articles 23, 27, 28, 30 et 31, traitent de l'interaction des forces économiques et sociales et de l'action gouvernementale, et demandent aux Etats de remédier à des phénomènes d'exclusion qui peuvent être suscités par les forces en question (voir aussi Klasen, 1998).

20. Une approche du développement de l'enfant fondée sur les aptitudes ou les droits est tout à fait à l'opposé du souci utilitaire de maximiser la richesse ou la consommation. Ce contraste est mis en évidence par l'Article 29, qui traite des objectifs de l'éducation. Alors qu'une approche utilitaire de l'éducation viserait à élever la somme des résultats obtenus par le système d'éducation et ciblerait par conséquent les ressources sur ceux qui sont le mieux placés pour en faire usage, l'approche basée sur les droits appelle à maximiser le potentiel de chaque enfant, que cela ait ou non pour effet de promouvoir la croissance, le développement technologique ou la place du pays sur le marché mondial. C'est pourquoi, si les politiques, dans le domaine de l'éducation notamment, doivent s'attaquer au problème de l'exclusion sociale, il faut qu'elles visent à développer les aptitudes des plus défavorisés au lieu de ne viser que ceux qui peuvent utiliser les ressources le plus efficacement. Aussi les politiques de l'éducation qui visent à combattre l'exclusion sociale devront-elles mettre l'accent sur la distribution de l'accès et des résultats et non sur les moyennes¹⁸.

3. Aspects intrinsèques et instrumentaux

21. L'approche de l'exclusion sociale fondée sur les droits ou les aptitudes conduit à s'intéresser particulièrement à ses aspects *intrinsèques*. Si l'exclusion sociale constitue une violation des droits ou des aptitudes, cela implique immédiatement qu'une société qui tolère l'exclusion sociale est *intrinsèquement* en défaut, car elle n'accorde pas à ses citoyens, en l'occurrence ses enfants, les droits ou les aptitudes fondamentaux. L'utilisation de la Convention sur les Droits de l'Enfant, signée et ratifiée, et par conséquent acceptée par la majorité des pays du monde, illustre bien cette importance intrinsèque.

22. En même temps, plusieurs types de raisons *instrumentales* imposent de s'intéresser de près au traitement que reçoivent les enfants. Premièrement, les enfants socialement exclus peuvent devenir des adultes toujours socialement exclus, dont il faut se préoccuper pour des raisons intrinsèques, de sorte que lutter contre l'exclusion sociale chez les enfants peut aider à la combattre chez les adultes.

23. Deuxièmement, les enfants socialement exclus peuvent, du fait de leur exclusion, souffrir de carences dans d'autres domaines importants, tels que l'aptitude à être en bonne santé, à avoir une bonne instruction, à être bien logés ou bien nourris. Cela n'a pas seulement pour effet de réduire leur qualité de vie, mais peut aussi avoir des implications sociétales plus vastes (en raison par exemple des externalités positives de la santé et de l'éducation). En outre, l'exclusion sociale peut avoir des liens empiriques étroits avec d'autres problèmes sociaux qui menacent la stabilité et la prospérité de la société dans son ensemble, tels que la criminalité, la violence, les pathologies sociales, les divisions sociétales, le racisme, la xénophobie, etc.

24. Troisièmement, on peut craindre en outre que les enfants socialement exclus constituent une menace pour le bien-être futur de la société, car ils peuvent devenir pour elle un poids social et économique

¹⁸ Cela ne signifie évidemment pas que les politiques de l'éducation doivent être exclusivement axées sur ces droits. Cela signifie seulement que, lorsqu'on examine les avantages et les coûts de différentes politiques, ces droits sont et doivent être l'un des facteurs importants à prendre en compte.

ou, pire, générer des troubles sociaux considérables s'ils ne se sentent pas partie prenante à l'ordre existant. En outre, dans la mesure où l'exclusion sociale est héréditaire, l'exclusion sociale des enfants peut entraîner dans la société des divisions encore plus profondes qui ne font que s'amplifier d'une génération à l'autre.

25. Quatrièmement, il peut même y avoir des cas où l'on ne peut pas parler d'exclusion sociale chez les enfants, mais où la situation particulière dans laquelle se trouvent certains enfants contribuera à favoriser l'exclusion sociale des adultes. Par exemple, il peut exister des dispositifs éducatifs qui permettent d'intégrer les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'autres désavantages, de sorte qu'ils ne souffrent pas d'exclusion sociale, mais que leurs besoins n'étant pas suffisamment pris en compte, ils se trouvent tout de même défavorisés.

26. Il importe de souligner que les raisons intrinsèques et instrumentales qu'il y a de se préoccuper de l'exclusion sociale n'ont pas du tout la même valeur morale. Tandis que les arguments intrinsèques contre l'exclusion sociale perdent ou prennent de l'importance en fonction de l'acceptation de leur base philosophique (telle que l'approche basée sur les aptitudes ou sur les droits), les considérations instrumentales perdent ou prennent de l'importance en fonction de la réalité des liens dont on a fait le postulat, ce qui est une opération en grande partie empirique. Ce fait a des implications considérables pour les études relatives à l'exclusion sociale. Un programme de recherche axé sur l'étude des liens entre l'exclusion et d'autres critères de qualité de vie admet implicitement l'approche instrumentale ; un programme qui admet les arguments intrinsèques, tel que l'approche basée sur les droits ou les aptitudes, peut immédiatement aborder les questions de politique relatives à l'exclusion sociale¹⁹. Dans la pratique, même une approche qui met en évidence les problèmes intrinsèques liés à l'exclusion sociale, devrait se pencher aussi sur les problèmes instrumentaux. Après tout, si l'exclusion sociale entraîne d'autres maux sociaux qui eux-mêmes sont des problèmes intrinsèques, cela doit s'ajouter aux préoccupations de ceux qui s'inquiètent de l'exclusion sociale pour des raisons intrinsèques.

4. Exclusion sociale et éducation

27. L'éducation est l'un des facteurs les plus importants pour le développement des enfants. Elle a une grande importance intrinsèque, car l'accès à l'éducation est un droit majeur (voir l'Article 28 de la Convention), et être *instruit* constitue une aptitude particulièrement précieuse. En outre, *acquérir* une instruction est un processus participatif important pour les enfants, et l'égalité d'accès à ce processus leur permet de participer à la société et d'en être respectés. En fait, au 18^e et au 19^e siècles, les discours en faveur de l'éducation de masse considéraient que l'insertion et la citoyenneté que permettait l'éducation étaient plus importantes que les compétences qu'elle dispensait (Rothschild, 1998).

28. Inversement, l'éducation peut être source d'exclusion de certains enfants, et susciter les problèmes intrinsèques que cela implique. C'est le cas en particulier lorsque, pour certains enfants, elle ne satisfait pas aux critères d'« épanouissement de la personnalité de l'enfant et de développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leur potentialité » établis par la Convention des Droits de l'Enfant. Elle peut aussi favoriser l'exclusion si le *processus* d'éducation n'assure pas l'égalité de participation et d'accès.

¹⁹ En même temps, il peut être très important de déterminer les liens empiriques, afin de générer un consensus sociétal autour de mesures de lutte contre l'exclusion sociale, surtout si l'on montre que celle-ci est préjudiciable à tous et pas seulement aux exclus. Mais s'en tenir à cette approche est très délicat, car on peut alors se noyer dans les questions empiriques au lieu de se concentrer sur les questions de politique importantes.

29. En outre, les politiques éducatives peuvent (instrumentalement) favoriser (ou ne pas empêcher) l'exclusion sociale à l'âge adulte. C'est le cas des politiques éducatives qui favorisent l'exclusion sociale des enfants, qui débouche ensuite sur l'exclusion sociale à l'âge adulte, ou des politiques qui ne sont pas nécessairement exclusives dans leur principe mais ne préparent pas suffisamment certains enfants défavorisés pour qu'ils s'intègrent bien dans la vie économique et sociale de la société adulte. On présentera plus loin des exemples de ces problèmes.

5. Signes et formes de l'exclusion sociale et éducation dans les pays de l'OCDE

30. Les débats actuels sur les politiques de l'enseignement tournent beaucoup autour de la nécessité d'élever le niveau des résultats scolaires dans les pays de l'OCDE. Poussés par les mesures internationales du rendement de l'éducation, de nombreux responsables politiques cherchent maintenant à monter (ou au moins ne pas descendre) dans l'échelle internationale de rendement de l'éducation (IEA, 1991 ; 1994-95 ; OCDE, 1997), en mettant parfois l'accent surtout sur une amélioration à la partie supérieure de la distribution des acquis éducatifs.

31. Les raisons principales de cet intérêt pour une amélioration des résultats moyens et des résultats au sommet de l'échelle résident dans la montée de la concurrence sur les marchés, qui donne de plus en plus d'importance aux compétences, la volonté de favoriser le progrès technologique et de jouer un rôle prépondérant dans ce domaine au plan international grâce à l'excellence du système éducatif, et les nouveaux concepts apparus dans les études sur la croissance économique, en particulier les modèles de croissance dits endogènes, où le capital humain est le *facteur critique* qui permet une croissance continue du revenu par habitant (Barro et Xala-i-Martin, 1995).

32. Elever les performances moyennes et promouvoir les performances supérieures implique souvent d'adopter des politiques qui segmentent encore davantage la population des élèves, dans le but d'assurer aux meilleurs le soutien dont ils ont besoin, et d'éviter que les moins bons ne tirent les autres vers le bas. Dans certains cas, comme au Royaume-Uni, où il a récemment été décidé de publier des classements qui « clouent au pilori » les écoles peu performantes, cela incite les établissements à exclure de façon définitive les élèves médiocres qui tirent vers le bas la performance moyenne de l'école, à la fois par la faiblesse de leurs propres performances et par les effets qu'ils peuvent avoir sur les autres (Smith et al., 1997, voir également Klasen, 1998).

33. Des politiques éducatives axées sur la prévention de l'exclusion sociale devront prendre un tout autre cap. Au lieu de la performance *moyenne* ou *supérieure* d'une école ou d'un système d'enseignement, c'est la distribution des performances qui va devoir prendre beaucoup plus d'importance, et en particulier l'écart des moins bons par rapport à la moyenne, pour des raisons à la fois intrinsèques et instrumentales.

34. De même, la *structure* du système éducatif va désormais prendre beaucoup plus d'importance que sa « production ». Par exemple, si l'on oriente les élèves faibles ou qui ont des difficultés d'apprentissage vers un système scolaire spécial, cela va avoir un effet d'exclusion sociale, quelle que soit la « production » de ce système. La structure du soutien apporté aux élèves défavorisés aura elle aussi son importance. Stigmatiser les structures d'évaluation et de soutien des élèves défavorisés risque soit d'en décourager l'accès, et par conséquent de favoriser l'exclusion, soit de marginaliser ceux qui bénéficient de ce soutien.

35. Troisièmement, la *dynamique* du système éducatif aura elle aussi une grande importance, en particulier la possibilité pour les individus de passer d'un système à l'autre, particulièrement ceux qui se trouvent au bas de la distribution scolaire.

36. Quatrièmement, la *production* du système éducatif devra être considérée en termes beaucoup plus larges. Au lieu de se borner à en examiner la rentabilité, il faudra se demander si le système éducatif favorise ou empêche l'intégration et la cohésion sociale, s'il donne aux élèves les chances et les aptitudes qui en feront des citoyens actifs, et s'il favorise la tolérance et le respect de la diversité (voir l'Article 29 de la Convention sur les Droits de l'Enfant).

37. L'examen de ces diverses questions devrait nous donner des repères pour déterminer dans quelle mesure l'éducation favorise ou empêche l'exclusion sociale. On considérera séparément l'éducation et l'exclusion sociale chez les enfants et chez les adultes.

6. L'exclusion sociale et l'éducation chez les enfants dans les pays de l'OCDE

38. L'exclusion sociale des enfants est d'abord liée à l'exclusion sociale et aux possibilités économiques de la famille ou du ménage dans lequel ils grandissent. Il existe aujourd'hui beaucoup d'études sur la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre, et une grande partie des études consacrées au « sous-prolétariat » lie la pauvreté et l'exclusion des enfants à la situation économique et sociale des parents (par exemple, Wilson, 1987 ; Hills, 1998 ; Machin, 1998 ; Mincy, 1994). Atkinson (1998a, b) et d'autres (par exemple, Walker, 1997) ont souligné que les tendances économiques récentes, en particulier l'évolution du marché du travail pour les moins qualifiés, la privatisation des services publics et des transports, les changements intervenus sur le marché du logement et celui du commerce de détail, ainsi que les pratiques des banques et des compagnies d'assurance, ont encore renforcé les liens entre pauvreté et exclusion sociale, les pauvres se heurtant à des obstacles toujours plus grands (et/ou à des coûts toujours plus élevés) pour satisfaire leurs besoins de consommation et interagir avec le reste de la société.

39. Dans ces conditions, la question se pose de savoir dans quelle mesure le système d'éducation favorise ou empêche ce type d'exclusion chez les enfants. Les politiques éducatives peuvent être exclusives de diverses façons, par exemple lorsque le système scolaire recrute essentiellement dans la population locale et que ses moyens dépendent des recettes fiscales locales. Pour les enfants pauvres qui vivent dans un quartier pauvre, l'exclusion qui découle de leur pauvreté peut être aggravée par un système éducatif moins performant que dans le reste du pays²⁰. Les Etats-Unis illustrent bien ce type de situation.

40. On considère souvent que ce problème peut être résolu par un élargissement des choix scolaires, car les pauvres et les exclus pourraient alors avoir accès à des écoles de meilleure qualité (et même éventuellement à des écoles privées, grâce à des bourses). Si un plus grand choix d'écoles peut en théorie inciter les écoles les moins performantes à améliorer leur qualité, cela peut aussi avoir des effets d'exclusion. Premièrement, comme l'ont montré Murnane (1994) et Manski (1994), les systèmes de bourses accessibles à tous ne suffisent pas à assurer l'égalité d'accès à un enseignement de qualité²¹. Deuxièmement, dans des environnements où règnent l'incertitude et une insuffisance d'information, il n'est pas évident que les élèves de milieux pauvres bénéficient beaucoup des possibilités de choix (ils risquent même d'en pâtir). Troisièmement, un plus large choix peut, dans certaines circonstances, accroître

²⁰ De nombreuses études traitent des mauvais résultats scolaires dans les zones pauvres. Mais la question de savoir dans quelle mesure ils sont dus à l'insuffisance des moyens scolaires plutôt qu'à la qualité des enseignants ou à la situation du voisinage soulève de grandes controverses. Le consensus récent semble être que les moyens ont une certaine importance, mais que la situation du voisinage compte aussi beaucoup. Voir, par exemple, Hanushek, Kain et Rivkin, 1998a ; Card et Payne, 1998 ; et Card et Krueger, 1998.

²¹ Les systèmes de bourses dont le montant est nettement plus élevé pour les enfants de milieux défavorisés permettent en théorie de régler ce problème, mais en pratique ils n'ont jamais été mis en application (Murnane, 1994).

la ségrégation des élèves en fonction de leurs aptitudes et de leur milieu socio-économique, et par conséquent abaisser encore les résultats des écoles les moins performantes, et réduire l'effet inclusif du processus éducatif (Manski, 1994)²². Smith et al. (1997) estiment eux aussi que l'élargissement des choix scolaires n'a pas notablement élargi l'accès à l'éducation pour les enfants de milieux défavorisés au Royaume-Uni.

41. Deuxièmement, dans la mesure où certains élèves prometteurs qui proviennent de milieux économiquement défavorisés bénéficient de ce type de facilités, beaucoup d'autres qui n'offrent pas les mêmes promesses n'en bénéficient pas, et risquent de se trouver encore plus exclus dans les écoles de quartier lorsque les élèves les plus prometteurs en seront partis (Wilson, 1987 ; Manski, 1994).

42. Au-delà de l'effet d'enchaînement désavantage économique-désavantage éducatif-exclusion, le système éducatif peut lui-même à d'autres égards favoriser l'exclusion, notamment par la façon dont il traite les élèves qui ont des besoins particuliers. Comme l'a montré OCDE (1998), la définition et le traitement des enfants qui ont des besoins particuliers sont très différents selon les pays. Si tous visent à intégrer progressivement ces enfants, dans certains, notamment la République tchèque, la Hongrie et la Suisse, les enfants physiquement et mentalement handicapés, et les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage sont encore généralement orientés vers des écoles spécialisées (OCDE, 1998). Comme il y a généralement très peu de passages de ce type d'école vers l'enseignement normal, être scolarisé dans ce genre d'établissement peut constituer une forme d'exclusion sociale²³, qui va s'ajouter à d'autres formes d'exclusion. Par exemple, en Allemagne, les enfants de résidents étrangers sont fortement sur-représentés parmi les élèves des écoles destinées aux enfants à besoins particuliers (« Sonderschulen »), ce qui crée des obstacles supplémentaires à leur intégration (Statistisches Bundesamt, 1998)²⁴.

43. D'une façon générale, l'existence d'un système scolaire différencié peut être source d'exclusion sociale, surtout si ce système fonctionne essentiellement sur une base hiérarchique et dirige les élèves les moins prometteurs vers des écoles de niveau inférieur, ce qui peut en soi susciter l'exclusion, en dehors de l'incidence que cela peut avoir sur le niveau scolaire. Les systèmes des pays germanophones d'Europe centrale répondent à cette description, car la différenciation y est fondée essentiellement sur les aptitudes théoriques (et non sur les intérêts et les compétences particulières), la mobilité vers le haut d'un système à l'autre est très faible (tandis que la mobilité vers le bas est considérable), et l'environnement éducatif de l'échelon le plus bas du système est relativement pauvre (BMFSFJ, 1998). La différenciation elle-même peut aboutir non seulement à un faible niveau d'éducation, mais aussi à un processus éducatif moins propice à l'insertion, du fait que les enfants scolarisés à l'échelon le plus bas du système peuvent se sentir moins considérés par la société (BMFSFJ, 1998).

44. Même dans des milieux scolaires intégrés, l'éducation peut favoriser l'exclusion de certains élèves. Par exemple, la généralisation à l'intérieur de l'école de processus de différenciation qui visent à

²² C'est le cas, en particulier, si la composition de l'effectif d'élèves influe sur les résultats de chaque individu de par des effets externes, comme on le pense généralement (c'est-à-dire que la présence de bons élèves améliore les résultats de tous les élèves).

²³ La façon dont on traite les élèves qui ont des besoins particuliers dans le système éducatif diffère beaucoup selon les pays, et n'a pas encore fait l'objet d'une étude approfondie. D'autre part, peu d'études ont été menées sur les effets des différentes politiques concernant les élèves présentant des handicaps physiques, mentaux ou des difficultés d'apprentissage. Hanushek, Kain et Rivkin (1998b) examinent l'impact des programmes d'éducation spéciale sur les résultats de leurs bénéficiaires aux Etats-Unis (ces programmes étant complémentaires de la scolarité générale) ; ils constatent qu'ils améliorent les résultats en question, et que le fait d'intégrer ces élèves dans l'enseignement général ne nuit pas aux performances de la classe.

²⁴ La sur-représentation des étrangers a aussi contribué à la modeste augmentation du pourcentage d'élèves fréquentant les « Sonderschulen » (de 3,8 % en 1986 à 4 % en 1996, Statistisches Bundesamt, 1998).

identifier et soutenir les élèves qui risquent l'échec ou qui ont des besoins éducatifs particuliers, ou un large recours au redoublement afin de séparer les élèves en fonction de leurs aptitudes, peut favoriser l'exclusion sociale des enfants (OCDE, 1998b ; BMFSFJ, 1998)²⁵.

45. Une nouvelle forme d'exclusion sociale est récemment apparue, avec la concurrence entre les écoles. Lorsqu'on cherche à relever le niveau moyen des écoles en publiant des classements de leurs performances, comme le fait le Royaume-Uni depuis le milieu des années 90, la tentation est grande pour les établissements de ne pas admettre les élèves faibles ou qui ont des problèmes de comportement, ou de les exclure par la suite. Smith et al. (1997) montrent que ce type de politique a abouti, pour l'année scolaire 1995/1996, en Angleterre, à l'exclusion définitive de 13 500 élèves, chiffre record. A bien des égards, c'est la forme la plus sévère d'exclusion sociale pratiquée par le système éducatif, car les élèves ainsi exclus ne peuvent se tourner vers aucun autre système qui réponde à leurs besoins particuliers. C'est tout à fait contraire à l'esprit de l'Article 29 de la Convention sur les Droits de l'Enfant, selon laquelle l'éducation doit favoriser le développement de l'enfant dans toute la mesure de ses potentialités.

46. Enfin, le système éducatif peut être source d'exclusion s'il ne réussit pas à donner une instruction suffisante à une partie de ses élèves. L'abandon scolaire et l'absence de diplôme donnent bien la mesure des performances du système scolaire. Les élèves qui quittent l'école sans diplôme sont de fait exclus des avantages intrinsèques et instrumentaux offerts par les diplômes de fin d'études secondaires. Le tableau qui suit indique trois mesures de l'abandon scolaire dans les pays de l'OCDE. Les deux premières sont la proportion de la population qui ne fréquente plus l'école à l'âge légal de fin de scolarité obligatoire, et à 17 ans, respectivement, et la troisième est la proportion d'élèves qui n'obtiennent pas le diplôme à l'âge théorique d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires. La proportion des élèves qui ne fréquentent plus l'école à l'âge légal de fin de scolarité obligatoire est considérable, et la proportion de ceux qui n'obtiennent pas le diplôme de fin d'études secondaires est encore plus forte. La situation paraît pire dans les pays pauvres de l'OCDE (Turquie, Espagne, Hongrie), mais dans certains pays riches aussi, la proportion d'élèves qui obtiennent le diplôme de fin d'études secondaires est insuffisante (Etats-Unis, Royaume-Uni, France). Alors que la tendance générale a été à l'élévation des taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études (OCDE, 1998b), dans certains pays, l'Allemagne notamment, les progrès se sont considérablement ralentis au cours des années 90, et la proportion d'élèves quittant l'école sans un diplôme minimum s'est obstinément maintenue au-dessus de 12 % dans les années 90 (Statistisches Bundesamt, 1998).

Tableau 1 : Abandons et échec scolaire dans les pays de l'OCDE

	Mesure 1	Mesure 2	Mesure 3
Australie	1,9	6,5	26,7
Autriche	12,3	12,3	
Belgique	12,5	0,0	23,9
Canada	6,0	20,9	31,6
République tchèque	1,3	28,3	2,9
Danemark	6,2	18,3	17,8
Finlande	7,4	9,5	7,2
France	3,9	7,4	21,8
Allemagne	15,7	6,4	7,4
Grèce	11,4	44,2	15,7
Hongrie	11,8	28,9	24,2
Irlande	4,4	19,1	14,4

²⁵ OCDE (1998b) considère aussi que le redoublement n'aide pas véritablement les élèves qui ont moins de capacités ou plus de besoins, ce qui rend cette pratique encore plus discutable.

Japon	0,0	5,6	7,8
Corée	1,4	10,4	
Luxembourg	20,1	22,3	
Mexique	48,0	63	
Pays-Bas	17,5	6,7	10,4
Nouvelle Zélande	0,1	23,2	33,6
Norvège	5,0	9,7	4,4
Portugal	10,7	27,2	
Espagne	17,3	25,2	36,9
Suède	3,0	4,2	17,0
Suisse	2,5	16,5	17,4
Turquie	44,3	74,3	70,8
Royaume-Uni	13,1	25,3	19,8
Etats-Unis	21,4	21,4	24,3

Mesure 1 : proportion d'un groupe d'âge non inscrit dans un établissement scolaire à l'âge légal de fin de scolarité.

Mesure 2 : proportion d'un groupe d'âge non inscrit dans un établissement scolaire à 17 ans.

Mesure 3 : proportion de diplômés du premier cycle d'études par rapport à la population d'âge théorique d'obtention du diplôme

Source : OCDE (1997b, Mesure 3 : OCDE, 1995).

47. L'abandon ou la non obtention du diplôme va évidemment de pair avec une faiblesse des acquis scolaires. Il est intéressant de constater, cependant, que certains systèmes scolaires, notamment en Suède et en Allemagne, réussissent tout de même à faire en sorte que même ceux qui sortent de l'école sans diplôme ont un niveau assez élevé de compréhension de textes schématiques, tandis qu'aux Etats-Unis, en Pologne et en Suisse, ceux qui n'obtiennent pas le diplôme ont des niveaux extrêmement faibles (OCDE, 1997). La non-obtention du diplôme est donc liée à une faiblesse des acquis scolaires, mais pas au même degré selon le pays. Aux Etats-Unis, ceux qui n'obtiennent pas le diplôme de fin d'études secondaires sont davantage menacés d'exclusion, car non seulement il leur manque un titre important, mais en outre leur niveau est très faible.

48. Plus généralement, la distribution des résultats obtenus par les différents systèmes éducatifs diffère beaucoup selon les pays de l'OCDE. Une distribution plus resserrée est plus favorable à l'insertion, car elle réduit l'écart entre les plus faibles et la moyenne du pays. OCDE (1998) donne un certain nombre de statistiques intéressantes qui peuvent éclairer cette question. Si l'on prend l'exemple des résultats en mathématiques en huitième année, le Tableau 2 indique les notes moyennes, les notes du cinquième centile et la différence entre la note moyenne et le cinquième centile, ainsi que la différence entre le 95^o et le 5^o centile²⁶. L'écart entre le 5^o centile et la moyenne peut s'interpréter comme la mesure de l'exclusion en fonction des aptitudes à laquelle sont confrontés ceux qui se trouvent au bas du spectre éducatif. En valeur absolue, l'écart va de 97 points au Portugal à 189 en Corée²⁷. La figure 1 montre qu'il existe une forte corrélation entre les résultats moyens et la distribution des résultats en mathématiques, ce qui donne à

²⁶ On ne sait pas bien dans quelle mesure on peut interpréter ces résultats, car ils se fondent sur des règles d'agrégation complexes, et sur un certain nombre d'hypothèses cardinales implicites sur ce qu'est l'aptitude mathématique. Voir Osberg, 1998.

²⁷ En pourcentage, les différences sont plus faibles. C'est encore la Corée qui présente l'écart le plus important entre le résultat le plus faible et la moyenne (le 5^o centile est à 31 % en dessous de la moyenne), suivie de près par les Etats-Unis et l'Angleterre (près de 29 % en dessous de la moyenne chacun), tandis que le Portugal présente toujours le plus faible écart, avec 21 %, suivi de près par la France.

penser qu'il doit y avoir un certain équilibre entre le résultat moyen et sa distribution²⁸. Mise à part cette relation générale, il est peut-être plus intéressant de constater qu'il existe des résultats atypiques : par exemple, la France et l'Australie ont des résultats moyens analogues, mais pour l'Australie l'écart entre la moyenne et le 5^o centile est supérieur de 30 % à celui de la France. On constate le même genre de phénomène entre la Grèce et l'Espagne.

49. Les deux colonnes suivantes indiquent dans quelle mesure les écarts de résultats sont dus aux caractéristiques de l'établissement ou à celles de l'élève. Dans les pays à système scolaire différencié, une grande partie des différences de performances sont dues aux caractéristiques de l'établissement, ce qui montre que la différenciation des filières scolaires aboutit à une différenciation des résultats. En outre, dans les pays où le financement de l'enseignement est local, comme les Etats-Unis, les caractéristiques des établissements jouent aussi un rôle important dans les différences de résultats. Cela montre bien dans quelle mesure le financement local de l'enseignement et des systèmes scolaires différenciés peuvent être source d'exclusion du fait des importantes disparités de résultats que cela entraîne entre les établissements. Le Tableau montre aussi qu'un système scolaire différencié ne produit pas des résultats moyens meilleurs, tout au moins au niveau des résultats en mathématiques en 8^o année. Un système scolaire différencié ne semble donc pas être un outil efficace pour relever le niveau moyen, et il risque au contraire de favoriser l'exclusion sociale en ne permettant pas le développement d'un certain groupe d'enfants dans toute la mesure de leurs potentialités.

Tableau 2 : Distribution des résultats en mathématiques des élèves de huitième année

	5 ^o centile	Moyenne	Moyenne moins 5 ^o centile	95 ^o moins 5 ^o centile	Différences imputables à l'établis- sement (%)	Différences imputables à l'élève (%)	Différen- ciation
Australie	372	530	158	318	74	26	
Autriche	394	539	145	299	67	33	Oui
Belgique (communau té flamande)	416	565	149	294	64	36	Oui
Belgique (communau té française)	385	526	141	273	74	26	Oui
Canada	389	527	138	281	83	17	
République tchèque	423	564	141	302	78	22	En partie
Danemark	369	502	133	272	94	6	
France	415	538	123	251	75	25	En partie
Allemagne	368	509	141	293	53	47	Oui
Grèce	347	484	137	286	86	14	En partie
Hongrie	391	537	146	302	83	17	En partie
Irlande	381	527	146	300	55	45	Oui
Japon	435	605	170	336	98	2	
Corée	418	607	189	368	94	6	

²⁸ Mais même les plus mauvais dans un pays où les résultats sont bons sont souvent meilleurs que les moyens ailleurs. Par exemple, les élèves appartenant au 25^o centile au Japon ont des résultats meilleurs que les élèves du 50^o centile dans la plupart des pays.

Pays-Bas	397	541	144	291	49	51	Oui
Nouvelle Zélande	366	508	142	297	62	38	
Norvège	372	503	131	277	94	6	
Portugal	357	454	97	212	84	16	
Espagne	376	487	111	240	84	14	En partie
Suède	384	519	135	277	89	11	
Suisse	401	545	144	284	61	39	Oui
Royaume-Uni - Angleterre	361	506	145	304	73	27	
Royaume-Uni - Ecosse	364	499	135	285	73	27	
Etats-Unis	356	500	144	297	69	31	

Source : OCDE (1998), page 343

Figure 1 : Résultats en mathématiques, 8 ° année
Moyenne moins 5 ° centile

Page 15, original

Source : OCDE (1998)

50. Cela dit, un système scolaire totalement intégré ne suffit pas par lui-même à assurer l'insertion. En dehors de la question des différences importantes entre établissements (dues aux moyens, à la qualité des enseignants ou à l'influence de l'environnement), inclure les élèves qui ont des besoins particuliers ou qui viennent de milieux socio-économiques défavorisés sans leur assurer un soutien spécial peut théoriquement les mettre dans une situation aussi mauvaise (voire pire) que s'ils étaient scolarisés dans des établissements séparés.

51. Il est particulièrement inquiétant de constater que le système éducatif cumule souvent plusieurs formes d'exclusion sociale. Ainsi, OCDE (1998b) et OCDE (1997) ont montré que les enfants dont les parents ne parlent pas la langue du pays ont souvent de plus mauvais résultats à l'école et que, par conséquent, l'exclusion sociale due à l'appartenance ethnique et au handicap linguistique est encore aggravée dans le système scolaire. De même, les enfants qui sont placés hors de leur famille ont des taux d'obtention de diplômes et des niveaux scolaires plus faibles, et souffrent à la fois d'une situation familiale qui a conduit à les placer, et de mauvais résultats scolaires. Enfin, dans la plupart des pays, le système éducatif est apparemment incapable de réduire sensiblement l'impact de la situation socio-économique des parents sur les résultats scolaires ; en effet, le niveau atteint et les acquis sont en étroite corrélation avec la situation socio-économique des parents (OCDE, 1997 ; Gottschalk et al., 1994). Cette transmission héréditaire de la situation éducative (et par conséquent socio-économique) est source d'exclusion, car elle empêche l'égalité d'accès à la valeur intrinsèque et instrumentale que représentent de bons résultats scolaires.

7. Education et exclusion sociale des adultes

52. Indépendamment de leur effet sur l'exclusion sociale des enfants, les politiques éducatives peuvent aussi contribuer à l'exclusion sociale chez les adultes, notamment au travers de l'abandon scolaire, de la non-obtention de diplômes, et de la faiblesse des acquis éducatifs, qui ont des répercussions négatives à l'âge adulte. La statistique peut-être la plus parlante est celle de la relation entre les résultats éducatifs et le chômage, qui est l'une des formes d'exclusion sociale les plus importantes chez les adultes. Le Tableau 3, tiré d'OCDE (1998), montre le lien étroit qui existe entre le niveau de formation et le chômage chez les jeunes. A l'exception de la Turquie, de l'Espagne et du Portugal²⁹, les jeunes qui ont des niveaux de formation élevés, tels que mesurés par le plus haut niveau d'études atteint, ont des taux de chômage inférieurs de 50 à 80 %. OCDE (1998c) montre que la même relation existe sous une forme accentuée pour tous les âges actifs. En outre, un niveau de formation plus faible se traduit non seulement par un taux d'emploi plus faible, mais aussi par la précarité de l'emploi et des périodes plus fréquentes et plus longues de chômage, ce qui suscite une dynamique de détachement du marché du travail qui peut aboutir à une exclusion sociale de longue durée (Wilson, 1987 ; Gottschalk et al., 1994 ; Mincy, 1994 ; Walker, 1997).

²⁹

Les taux de chômage élevés des diplômés de l'Université dans ces pays sont probablement liés notamment au fait que le chômage est plus souvent déclaré dans ce groupe.

Tableau 3 : Taux de chômage des jeunes selon le niveau de formation

	Inférieur au 2 ^o cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire			Enseignement tertiaire	
	15-19	20-24	25-29	15-19	20-24	25-29	20-24	25-29
Australie	22,6	19,8	12	16,5	10,1	7,1	6,7	4,2
Autriche	7,4	10,4	8,6	5,7	4,6	3,2	3,9	6,5
Belgique	22,9	29,7	18,9	27,3	19,1	11	14,6	5,8
Canada	22,7	25	21,2	15,9	12,7	11,7	9	5,7
République tchèque	22,3	12,6	17,9	11,6	3,4	3,6	7,1	1,1
Danemark	2,4	14,7	18,9	5,2	7	7,4	6,8	6,3
France	24,3	37	25,5	26,5	23,5	15	18,2	14,4
Allemagne	6,8	15,4	17,4	8,4	8,4	7,5		6,5
Grèce	32	19,9	13,9	54,2	31,3	15,6	41,2	22,4
Hongrie	42,3	22,3	20,8	24,6	11,7	10	3,4	4,1
Irlande	32,3	30,6	24,7	19,4	13,1	7,9	6,5	4,9
Corée	9,8	7,6	3	6,7	5,3	3	7,7	4
Pays-Bas	18,9	11,8	8,6	8,8	6,6	4,5	11,6	6,6
Nouvelle Zélande	17,3	14,7	10,8	11,8	7,6	3,5	6,3	2,3
Norvège	18,9	16,1	10,5	14,3	9,7	6,2	9,2	5,2
Portugal	16,6	13,8	9,2	38,7	20,4	8,9	25,6	9
Espagne	50,3	37	31,7	51,7	40,7	24,8	52,1	31,2
Suède	22,2	30,9	22,8	23,8	20,2	13,6	10,9	5,1
Turquie	8,8	9,6	6,7	33,9	27,2	11,8	29,1	10,5
Royaume-Uni	31,4	28	21,7	14,9	11,6	9,5	11,3	4,9
Etats-Unis	21,3	19,1	16,2	11,2	9,6	7,1	5,4	2,8
Moyenne	22	21,5	16,7	23,3	15,4	9,6	15,6	8,8

Source : OCDE (1998).

53. La situation est encore pire pour ceux qui ont peu d'instruction et pas de formation professionnelle post-scolaire (apprentissage ou autre). La figure 2 (tirée d'OCDE, 1998), montre que les jeunes qui n'ont pas participé à un programme d'apprentissage risquent beaucoup plus de se trouver au chômage plus tard. L'insuffisance d'instruction et l'absence de formation accroissent les risques d'exclusion à long terme du marché du travail.

Figure 2 : Formation et chômage des jeunes dans les pays de l'OCDE

p. 18 original

Note : ET1519 désigne la proportion de jeunes de 15 à 19 ans qui travaillent tout en suivant une formation. UR2024 désigne le taux de chômage des jeunes de 20 à 24 ans qui ne sont pas en formation.

54. Indépendamment de la faiblesse du niveau d'instruction, la faiblesse des acquis mesurés par les tests de littératie a une incidence encore plus forte sur les taux de chômage. OCDE (1997) montre que de faibles capacités de lecture, d'écriture et de calcul entraînent des taux de chômage plus élevés, des périodes de chômage plus longues, et des risques plus importants de coupure permanente de la vie active.

55. Ainsi, les systèmes d'enseignement qui ne réussissent pas à donner un niveau minimum à une partie de leurs élèves entraînent pour eux l'exclusion sociale en leur déniaient ce droit fondamental du citoyen dans des conditions suffisantes, mais en plus ils favorisent leur exclusion sociale à l'âge adulte.

56. A cette relation entre l'éducation et l'emploi s'ajoute une relation voisine entre l'éducation et les gains. Le Tableau 4 montre que les élèves qui n'achèvent pas leurs études secondaires gagnent entre 7 et 36 % de moins que ceux qui ont un diplôme de fin d'études secondaires. Ceux qui possèdent un diplôme universitaire gagnent entre 80 et 200 % de plus que ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Comme les revenus déterminent de plus en plus l'insertion, le manque de revenus dû à une insuffisance d'instruction contribue à déclencher les nombreux processus par lesquels la pauvreté peut engendrer l'exclusion sociale, et dont quelques uns seulement peuvent être amortis par les transferts sociaux (Klasen, 1998).

**Tableau 4 : Revenus du travail selon le niveau de formation
(base 100 = deuxième cycle du secondaire)**

	Inférieur au deuxième cycle du secondaire		Tertiaire de niveau universitaire	
	Homme	Femme	Homme	Femme
Australie	105	87	161	139
Canada	87	76	152	172
République tchèque	72	75	155	149
Danemark	86	87	138	132
Finlande	91	93	187	173
France	85	79	185	167
Allemagne	82	82	152	151
Hongrie	79	68	189	150
Irlande	77	62	171	187
Italie	73	76	173	129
Pays-Bas	87	77	135	143
Nouvelle Zélande	78	85	171	148
Norvège	87	81	143	146
Portugal	62	64	182	175
Espagne	62	76	145	147
Suède	88	89	158	144
Suisse	80	75	146	161
Turquie	70	42	151	153
Royaume-Uni	79	69	161	190
Etats-Unis	64	64	183	175

Source : OCDE (1998).

57. En fait, la conjugaison d'une insuffisance de revenus et d'un faible lien avec le marché du travail peuvent avoir deux types d'effets aggravants. Premièrement, le faible niveau d'instruction réduit les probabilités d'emploi (Tableau 3) et le revenu du travail en cas d'emploi (Tableau 4), de sorte que ces deux effets se cumulent pour abaisser les revenus du travail des personnes dont le niveau d'instruction est insuffisant et, dans la mesure où la faiblesse du revenu peut entraîner l'exclusion, aggravent les risques d'exclusion. Deuxièmement, les deux peuvent encore se compliquer d'une dimension géographique : comme le montrent de nombreuses études, notamment celles sur le « sous-prolétariat » aux Etats-Unis, être obligé d'habiter, pour des raisons économiques, dans un quartier « difficile » peut avoir de graves effets d'exclusion en termes d'accès aux possibilités d'emploi, aux biens et aux ressources, aux services publics, aux réseaux sociaux et à des modèles de référence (Wilson, 1987 ; Mincy, 1994 ; Fernandez et Harriss, 1992 ; Atkinson, 1998b).

58. Aucune de ces constatations, prises isolément, n'est particulièrement nouvelle. Ce que le thème de l'exclusion sociale ajoute à ce qui est déjà bien connu des liens entre l'éducation, le revenu du travail, les effets de l'environnement dans lequel on vit, etc., est une vision globale de la façon dont l'exclusion d'un enseignement de qualité peut avoir des effets *aggravants*, de sorte que la conjugaison d'une faiblesse des liens avec le marché du travail, d'une pauvreté fréquente et persistante, et des effets d'exclusion dus au quartier, empêche ceux qui en sont victimes de jouir de leurs droits fondamentaux de participation à la société.

7. Autres effets de l'exclusion sociale

59. En dehors de l'impact sur les exclus eux-mêmes, l'exclusion sociale des enfants a aussi des effets négatifs sur la société. Par définition, les exclus n'ont guère intérêt au maintien de l'ordre existant. Ils risquent par conséquent davantage d'adopter des comportements qui nuisent à l'ordre social, tels que délinquance et autres manifestations antisociales. Chacun connaît les études qui ont été faites sur la dynamique du chômage, de la pauvreté et de l'effet de « quartier difficile » d'une part et le comportement délinquant de l'autre (par exemple, Wilson, 1987 ; Mincy, 1994 ; Case et Katz, 1990).

60. Un deuxième impact majeur concerne d'autres aspects importants du bien-être. Les personnes qui ont souffert d'exclusion sociale dans leur enfance du fait de l'éducation risquent de rester pauvres et chômeurs plus longtemps et plus souvent que les autres. Aux effets d'exclusion que cela entraîne s'ajoutent des problèmes de santé, des difficultés d'accès au logement, à la nourriture et aux soins de santé (Atkinson, 1998b).

61. Le troisième impact majeur de l'exclusion sociale dans l'enfance est le poids qu'elle fait peser sur la génération suivante. Les enfants des exclus auront besoin d'un soutien et de ressources beaucoup plus importants pour pouvoir accéder à l'égalité des chances dans l'éducation et dans la société en général.

62. Un quatrième impact majeur porte sur la cohésion sociale du pays. L'exclusion sociale peut menacer la stabilité et la légitimité de l'ordre démocratique et de la gouvernance des sociétés, car toutes les sociétés démocratiques ont besoin de la participation et du soutien de leurs citoyens pour un bon fonctionnement du gouvernement. Il est évident que l'exclusion sociale n'est pas seulement une violation des droits de ceux qui en sont victimes, mais qu'elle a des impacts négatifs considérables sur leur bien-être aussi bien que sur l'ensemble de la société.

8. Conclusion et problèmes de stratégie

63. Nous avons cherché ici à établir les liens entre le bien-être et le développement des enfants, l'éducation et l'exclusion sociale. Après avoir défini ce qu'était l'exclusion sociale chez les enfants, nous avons examiné dans quelle mesure les politiques éducatives peuvent être source d'exclusion chez les enfants ou chez les adultes. Nous avons ensuite appliqué au problème de l'exclusion sociale l'approche de Sen basée sur les aptitudes, et recensé, à partir de la Convention des Nations Unies sur les Droits de l'Enfant, les droits importants qui permettent d'éviter l'exclusion sociale. Nous avons retenu, comme élément central du problème, l'obligation du système éducatif de permettre le développement de chaque enfant dans toute la mesure de ses potentialités.

64. En appliquant ce cadre aux systèmes éducatifs et à leurs résultats, nous avons recensé les différentes manières dont ces systèmes peuvent contribuer à l'exclusion sociale. En particulier, la ségrégation des enfants qui ont des besoins particuliers, l'exclusion permanente des enfants indisciplinés et difficiles, et dans une certaine mesure, les structures scolaires différenciées, peuvent favoriser l'exclusion sociale, surtout si elles visent avant tout à débarrasser le système scolaire ordinaire des élèves les plus faibles et les plus difficiles, plutôt qu'à répondre à leurs besoins spécifiques. Les données relatives aux résultats de l'éducation que nous avons examinées ici montrent que la ségrégation et la différenciation s'accompagnent souvent de faibles résultats dans les secteurs « spéciaux » ou « de niveau inférieur » et par conséquent ne semblent pas réussir à développer toutes les potentialités de ces enfants. Elles peuvent aussi, par la même occasion, réduire l'effet d'insertion du processus éducatif.

65. Qui plus est, de nombreux systèmes éducatifs échouent à donner une instruction suffisante à une proportion importante de leurs élèves. La réflexion sur l'exclusion sociale doit impérativement prendre en

compte la distribution des résultats obtenus par ces systèmes, et les facteurs qui conduisent à l'échec des élèves. Tous les systèmes éducatifs paraissent en outre incapables de contrebalancer suffisamment les effets de la situation socio-économique des parents, des obstacles ethniques et linguistiques, et des problèmes familiaux.

66. Cela a pour effet d'exclure les enfants en question des avantages de l'éducation et des droits de citoyenneté et des chances que cela ouvre. Cela contribue aussi à l'exclusion sociale à l'âge adulte, du fait de la conjugaison du manque d'instruction et du chômage, de la pauvreté et des effets d'environnement.

67. Constaté que tous les pays de l'OCDE échouent, dans une certaine mesure, à prévenir l'exclusion sociale ne suffit pas à déterminer les solutions à y apporter. En fait, tous les pays s'efforcent, dans une certaine mesure, de traiter ces problèmes et aucun ne peut être taxé d'indifférence à leur égard. De plus, il n'est pas tout à fait évident que les gouvernements disposent des moyens d'éradiquer totalement l'exclusion sociale de certains groupes. En particulier, même si l'on reconnaît généralement que les moyens consacrés aux écoles ont une incidence sur les résultats de l'éducation, une redistribution de ces moyens ne peut guère contrebalancer totalement les effets dus à la situation des parents et au quartier dans lequel on vit³⁰. Dans ce sens, lutter contre l'exclusion uniquement par l'éducation ne peut pas être très efficace.

68. Pour finir, lorsqu'on envisage des politiques susceptibles de réduire l'exclusion sociale, il peut falloir considérer des compromis, par exemple entre la recherche de l'excellence, l'élévation de la moyenne des résultats et l'élévation des résultats des élèves les plus faibles.

69. Cette réserve posée, quels doivent être, pour les pays de l'OCDE, les grands axes de réflexion ? Leur analyse pourrait prendre pour point de départ la distribution des résultats de l'éducation parmi les enfants, la corrélation de ces résultats avec les effets dus aux parents et au quartier, et l'impact de ces différences de résultats. Une forte disparité des résultats (surtout si les résultats moyens sont inférieurs ou égaux à la moyenne) conjuguée à de fortes corrélations avec les effets dus aux parents et au quartier, et à des conséquences socio-économiques importantes, doit faire penser que le système éducatif favorise peut-être l'exclusion sociale. Il faudrait ensuite analyser la structure et la dynamique du système éducatif (en particulier la relation entre l'existence d'une différenciation et les résultats, les effets du choix scolaire et l'effet des moyens dont disposent les écoles) qui aboutissent à ces écarts. Pour finir, il conviendrait d'étudier soigneusement la faisabilité, les coûts et les équilibres des mesures à prendre pour l'exclusion. Une perspective comparative devrait être très utile à cet égard, car les pays de l'OCDE connaissent des succès très variables dans leur lutte contre l'exclusion sociale. Les enseignements de ces différentes expériences pourront alors aider à élaborer des politiques qui permettent de réduire dans toute la mesure du possible l'exclusion sociale. OCDE (1998b) jette des lumières utiles sur la manière de réduire l'exclusion et l'échec scolaire ; c'est ce que font aussi de nombreuses études consacrées aux expériences menées aux Etats-Unis (par exemple, Murnane, 1984).

70. Il ne faut pas oublier toutefois que toute politique qui vise à réduire l'exclusion sociale chez les enfants devra, au-delà du système éducatif, s'attaquer aux problèmes qui font que certains enfants sont défavorisés dès le départ, à savoir la pauvreté, l'inégalité, la discrimination, le chômage, l'accès aux services publics et sociaux, et les concentrations géographiques de désavantage économique et social. C'est à condition que des progrès substantiels soient faits dans ces différents domaines que les systèmes éducatifs pourront s'attaquer à certains des problèmes restants.

³⁰ Sur ces questions, voir Card et Krueger, 1998, Case et Deaton, 1995, Case et Katz, 1990.

BIBLIOGRAPHIE

- Atkinson, Anthony B. 1998a : « Social Exclusion, Poverty, and Unemployment ». *CASEpaper* 4 : 1-20.
- . 1998b. *Poverty in Europe*. Oxford : Balckwell.
- Barro, Robart et Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. New York : McGraw Hill.
- Berghmann, Jos. 1995. « Social Exclusion in Europe : Policy Context and Analytical Framework ». In Room, Graham (ed.) *Beyond the Threshold*. Bristol : Policy Press.
- Bruegel, Irene et Ariane Hegewish. 1995. « Flexibilization and part-time work in Europe », in Crompton, Rosemary et Phillip Brown (eds.) : *Economic Restructuring and Social Exclusion*. London : UCL Press.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). 1998. *Zehnter Kinder- und Jugendbericht*. Bonn : Universitätsdruckerei.
- Card, David et Abigayl Pyne. 1998. School Finance Reform, the Distribution of School Spending, and the Distribution of SAT Scores. NBER Working Paper No. 6766.
- Card, David et Alan Krueger. 1998. « School Resources and Student Outcomes ». *Annals of the Academy of Political and Social Sciences* 559 : 39-53.
- Case, Anne et Lawrence Katz. 1990. The Company you keep : The Effects of Family and Neighbourhood on Disadvantaged Youth. NBER Working Paper.
- Case, Anne et Angus Deaton. 1998. « School Quality and Educational Outcomes in South Africa ». Princeton University, mimeographed.
- Duffy, K., 1995 : *Social Exclusion and Human Dignity in Europe*. Council of Europe.
- Evans, Martin, Serge Paugam et Joseph Preliis. 1995. *Chunnel Vision : Poverty, social exclusion and debate on social welfare in France and Britain*. LES STICERD Discussion Paper 115, Oct 95.
- Fernandez, Roberto et David Harris. 1992. « Social Isolation and the Underclass ». In Harrell, Adele and George Peterson (eds.) *Drugs, Crime, and Social Institutions*. Washington DC : Urban Institute Press.
- Golding, Peter. « Public Attitudes to Social Exclusion : Some Problems of Measurement and Analysis ». In Room, Graham (ed.) *Beyond the Threshold*. Bristol : Policy Press.
- Gottschalk, Peter, Sara McLanahan et Gary Sandefur. 1994. « The Dynamics of Intergenerational Transmission of Poverty and Welfare Participation ». In : Danziger, Sheldon et al. (eds.) *Confronting Poverty*. Cambridge : Harvard University Press.
- Hanushek, Eric, John Kain et Steven Rivkin. 1998a. Teachers, Schools, and Academic Achievement. NBER Working Paper No 6691.
- . 1998b. Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities ? NBER Working Paper No 6690.

Hills, John. 1998. « Does Income Mobility mean that we do not Need to Worry about Poverty ? » *CASEpaper 4* : 31-54.

Hirsch, Fred. 1976. *The Social Limits to Growth*. London : Allen et Unwin.

Klasen, Stephan. 1997. *Measuring Poverty and Deprivation in South Africa*. University of Cambridge, mimeographed.

----. 1998. *Social Exclusion and Children in OECD Countries : Some Conceptual Issues*. Paris. OECD.

Kristensen, Hans. 1995. « Social Exclusion and Spatial Stress : The Connections », in Room, Graham (ed.). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol : Polity Press.

Lang, Tim. 1997. « Transport and Poverty ». in Walker, Alan et Carol Walker : *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s* (London : Child Poverty Action Group).

London Research Group (LRG). 1996. *Mapping Poverty and Social Exclusion in London*. London : LRG.

Machin, Stephen. 1998. « Childhood Disadvantage and the Intergenerational Transmission of Economic Status ». *CASEpapers 4* : 55-64.

Manski, Charles. 1994. « Systemic Educational Reform and the Social Mobility : The School Choice Controversy ». In : Danziger, Sheldon et al. (eds.) *Confronting Poverty*. Cambridge : Harvard University Press.

Mincy, Ronald. 1994. « The Underclass : Concept, Controversy and Evidence ». In : Danziger, Sheldon et al., (eds.) *Confronting Poverty*. Cambridge : Harvard University Press.

Mitchell, Mark et Dave Russell. 1995. Race, citizenship and « Fortress Europe », in Crompton, Rosemary and Phillip Brown (eds.) : *Economic Restructuring and Social Exclusion*. London : UCL Press.

Murnane, Richard. 1994. « Education and Well-being of the Next Generation ». In : Danziger, Sheldon et al., (eds.) *Confronting Poverty*. Cambridge : Harvard University Press.

OECD. 1997. *Littérature et société du savoir*. Paris. OECD.

----. 1997b. *Analyse des politiques éducatives*. Paris : OECD

----. 1998. *Regards sur l'éducation 1998*. Paris : OECD.

----. 1998. *Venir à bout de l'échec scolaire*. Paris : OECD.

----. 1998c. *Perspectives de l'emploi 1998*. Paris : OECD.

Paugham, Serge. 1995. « The spiral of precariousness », in Room, Graham (ed.). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol : Polity Press.

Piachaud, David. 1997. « The Growth of Means-Testing ». in Walker, Alan et Carol Walker : *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s* (London : Child Poverty Action Group).

Robson, Brian, Michael Bradford, et Rachel Tye. 1995. « The Development of the 1191 Local Deprivation Index », in Room, Graham (ed.) *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol : Polity Press.

Room, Graham. 1995. *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol : Polity Press.

Rothschild, Emma. 1998. Adam Smith on Education and Instruction. Centre for History and Economics Working Paper. Cambridge : King's College.

Schor, Juliet. 1997. « Do Americans keep up with the Jones' ? » Harvard University, mimeographed.

Sen, Amartya. 1992. *Poverty Reexamined*. Cambridge : Harvard University Press.?

Sen, Amartya. 1990. « Justice : Means versus Freedoms ». *Philosophy and Public Affairs*.

----. 1999. *Development as Freedom*. New York : Knopf.

George Smith, Theresa Smith et Gemma Wright. 1997. « Poverty and Schooling : choice, diversity, or division ? » in Walker, Alan et Carol Walker (eds.) : *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s* (London : Child Poverty Action Group).

Statistisches Bundesamt. 1998. *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1998*. Wiesbaden : Statistisches Bundesamt.

Townsend, Peter. 1997. « Poverty and Social Exclusion ». In Walker, Alan et Carol Walker : *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s* (London : Child Poverty Action Group).

UNICEF. 1989. Convention sur les Droits de l'Enfant. New York : UNICEF.

Walker, Alan. 1995. « The Dynamics of Poverty and Social Exclusion ». In Room, Graham (ed.). *Beyond the Threshold. The Measurement and Analysis of Social Exclusion*. Bristol : Polity Press.

Walker, Alan. 1997. « Poverty in the UK » in Walker, Alan et Carol Walker : *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s* (London : Child Poverty Action Group).

Walker, Alan et Carol Walker (eds.). 1997. *Britain Divided : The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. (London : Child Poverty Action Group).

Wilson, William. 1987. *The Truly Disadvantaged*. Chicago : University of Chicago Press.