



Centre d'Economie de la Sorbonne

UMR 8174

C
a
h
i
e
r
s

de
la

M
S
E

L'éducation dans la révolution.
*Le système éducatif cubain depuis
la crise des années 1990*

Philippe BAYART

Rémy HERRERA

Éric MULOT

2006.33



CENTRE NATIONAL
DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Maison des Sciences Économiques, 106-112 boulevard de L'Hôpital, 75647 Paris Cedex 13
<http://mse.univ-paris1.fr/Publicat.htm>

ISSN : 1624-0340

L'ÉDUCATION DANS LA RÉVOLUTION

Le système éducatif cubain depuis la crise des années 1990

Philippe BAYART^{*}, Rémy HERRERA^{**} et Éric MULOT^{***}

Résumé : L'éducation constitue l'un des axes fondamentaux du projet de développement socialiste cubain et l'un des moyens d'atteindre l'objectif d'égalité. Le système éducatif y a pour finalité de remettre en cause la division capitaliste du travail, et la division sociale qui en découle. Les principes qui orientent les politiques éducatives à Cuba sont l'universalisme, la gratuité et le caractère public de l'éducation. Leur application a permis d'édifier à Cuba l'un des meilleurs systèmes éducatifs du monde, en termes d'accès et de qualité. Dans quelle mesure la grave crise qui a suivi la dissolution de l'URSS a mis à mal le secteur de l'éducation à Cuba ? En Amérique latine, les services éducatifs ont été sévèrement affectés par les récentes crises capitalistes. Mais Cuba a su préserver les piliers de son système éducatif. Les transformations intervenues dans l'économie cubaine dans les années 1990 ont pourtant entraîné maintes modifications des politiques éducatives, qu'il s'agira pour nous d'expliquer.

Mots-clés : Éducation, développement, dépenses sociales, formation, emploi, égalité

The education in the revolution. Cuban educational system since the crisis of the 1990s

Summary: Education constitutes one of the fundamental axes of the Cuban socialist development project and one of the means of achieving the goal of equality. In that country, the educational system has the purpose to call into question the capitalist division of labour, as well as the social division resulting from it. The principles which direct the educational policies in Cuba are universalism, exemption from payment and the public character of education. Their application has made it possible to build in the island one of the best educational systems in the world in terms of access and quality. To what extent the dramatic crisis following the dissolution of USSR put at evil the educational sector in Cuba? In Latin America, the educational services were severely affected by the recent capitalist crises. Nevertheless, Cuba knew to preserve the pillars of its educational system. However, the huge changes occurring in Cuba since the 1990's involved educational transformations, to be explained.

Key words : Education, development, social spending, training, employment, equality

JEL Classification : H 52 – I 21 – I 28 – J 24 – J 68

* Philippe Bayart est doctorant au Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

** Rémy Herrera est chercheur au CNRS, Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne. e-mail : herrera1@univ-paris1.fr

*** Éric Mulot est docteur et chercheur associé au Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

L'ÉDUCATION DANS LA RÉVOLUTION

Le système éducatif cubain depuis la crise des années 1990

Philippe BAYART*, Rémy HERRERA** et Éric MULOT***

Introduction

L'éducation constitue l'un des axes fondamentaux du projet de développement socialiste cubain et l'un des moyens d'atteindre l'objectif d'égalité. Le système éducatif y a pour finalité essentielle de remettre en cause la division capitaliste du travail, et la division sociale qui en découle. Les principes qui orientent les politiques éducatives à Cuba, tels que l'universalisme, la gratuité et le caractère public de l'éducation, ont relativement peu varié au cours du temps. Leur application a permis d'édifier à Cuba l'un des meilleurs systèmes éducatifs du monde, aussi bien en termes d'accès que de qualité. La question qui nous occupera dans le présent article sera celle de savoir dans quelle mesure la très grave crise qui a suivi la dissolution de l'Union soviétique a mis à mal le secteur de l'éducation à Cuba. Nous savons qu'ailleurs, en Amérique latine et caribéenne, les services sociaux, notamment éducatifs, ont été sévèrement affectés par les récentes crises économiques capitalistes. Le fait est que Cuba a su préserver les piliers de son système éducatif, et n'a pas remis en question les principes fondamentaux sur lesquels repose celui-ci. Les transformations tout à fait considérables qui sont intervenues dans l'économie cubaine depuis le début de la décennie 1990 ont cependant entraîné maintes modifications des politiques éducatives, qu'il s'agira pour nous ici d'examiner et d'expliquer.

Effets de la crise et de la « période spéciale » sur l'économie et l'éducation

La crise économique des années 1990 : du choc à la récupération

La disparition du bloc soviétique plongea l'économie cubaine dans une crise gravissime. Le démantèlement du Conseil d'Aide économique mutuelle (CAEM), au sein duquel les échanges de Cuba étaient intégrés, provoqua un effondrement des exportations et des importations. Il s'ensuivit une très forte baisse de l'investissement et de la consommation, et donc du PIB : -35% entre 1989 et 1994 —point bas de la crise. Après l'abondance (relative) de la décennie 1980, tout vint matériellement à manquer sur l'île au début des années 1990. Les usines se retrouvèrent sans combustibles, ni matières premières, ni pièces de rechange... Le déficit budgétaire se creusa sous l'effet conjugué de la détérioration des comptes des entreprises publiques et d'une volonté du pouvoir politique de maintenir autant que possible les emplois, les salaires et les dépenses sociales ; d'où un gonflement des liquidités en circulation, traduisant une très forte inflation, et un affaiblissement marqué de la monnaie nationale (le peso cubain). Cette situation dégradée obligea même l'État à accepter, à partir d'août 1993, une dollarisation partielle et temporaire de l'économie. Le pays entra alors en

* Philippe Bayart est doctorant au Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

** Rémy Herrera est chercheur au CNRS, Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

*** Éric Mulot est docteur et chercheur associé au Centre d'Économie de la Sorbonne (MATISSE) de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

« période spéciale en temps de paix », tandis que l'embargo imposé par les États-Unis se durcissait considérablement par les lois Torricelli (1992) et Helms-Burton (1996)¹.

L'égalitarisme et l'homogénéité de la société cubaine n'en sont pas sortis intacts. Car les inégalités, même relativement limitées et contrôlées, ont augmenté dans les années 1990, pour la première fois depuis 1959². La dollarisation a fortement accru l'écart entre les composantes de la population qui avaient accès aux revenus en dollars et celles qui n'y avaient pas accès, provoquant une différenciation sociale, nette et préoccupante. Des travailleurs accomplissant des fonctions essentielles pour la société, par exemple les enseignants et les chercheurs, rémunérés en pesos, se trouvèrent pénalisés par rapport à ceux pouvant disposer de dollars. La structure égalitaire des revenus et l'existence d'un système complet de services publics ont constitué la réussite —internationalement reconnue—, comme aussi l'une des justifications du processus révolutionnaire. Ce dernier se trouva inévitablement déstabilisé par le fait qu'une partie des revenus de la population cubaine ne pouvait plus être fondée sur le travail ou sur un droit social. Dans le même temps, les incitations au travail et à l'augmentation de la productivité ont été perturbées et plongées dans une certaine confusion. Les indicateurs de pauvreté ont donc eu tendance à se dégrader, sans toutefois entraîner de conséquences comparables à celles observées dans le reste de l'Amérique latine.

À Cuba, la détérioration des conditions de vie due à la crise n'a pas menacé la survie des catégories sociales les plus modestes, car l'État a toujours garanti à tous les citoyens un accès universel et totalement (ou quasiment) gratuit à un panier de consommation de base (pour l'alimentation notamment, grâce à la *libreta*, mais également aux cantines ouvrières, scolaires ou hospitalières...) et à une gamme complète de services sociaux³. Les études portant sur les inégalités et la pauvreté à Cuba⁴ montrent pour la plupart qu'au cours des années 1990, les revenus d'une frange significative de la population ont été insuffisants, en dépit du fait que tous les ménages ont bénéficié, dans de larges proportions, d'un accès garanti aux services sociaux —entre autres, l'éducation de base, comprenant 9 années d'études, la garantie de pouvoir aux frais de l'État poursuivre ses formations, perfectionnement et préparation à des emplois plus qualifiés, et le choix d'effectuer des études supérieures, entièrement gratuites. Comme le note Ferriol (2003), « ces multiples avantages sociaux assurés à la population cubaine lui permettent à eux seuls de dépasser les niveaux considérés comme minima dans les autres pays d'Amérique latine pour la satisfaction des besoins de base des familles ». Et d'ajouter : « C'est la raison pour laquelle nous avons proposé à Cuba le concept de "population à risques" [qui] se réfère aux segments de la population dont les revenus ne sont pas suffisants pour acquérir un panier standard de produits alimentaires et non alimentaires, mais qui bénéficient dans le même temps d'une protection quantitativement et qualitativement supérieure à celle que reçoivent les populations pauvres sur le continent latino-américain ».

La stratégie de *recuperación* mise en œuvre à partir de 1993-94, qui est passée par une série de réformes d'ouverture du pays, dans des proportions mesurées, aux mécanismes de marché, a atteint, en grande partie, les objectifs qu'elle s'était fixés. En effet, depuis 1995, l'économie s'est redressée, la production globale dépassant même enfin, en 2005, celle de 1989-90. En novembre 2004, une avancée décisive sur la voie de la dé-dollarisation était effectuée⁵. La société cubaine, pourtant très choquée par la résurgence d'inégalités, ne s'est pas déchirée au cours de la « période spéciale ». Les piliers du système social ont été ébranlés, mais sont restés debout : l'éducation et la santé sont gratuites, l'emploi et les retraites

¹ En tenant compte de son récent durcissement (2004), l'embargo aurait coûté, de sources cubaines plus de 79 milliards de dollars de pertes directes depuis 1962 (Álvarez [2005], Cantón [2003]). Voir aussi : Herrera (2004).

² Ferriol *et al.* (2000), Zimbalist et Brundenius (2000), Dias Carcanholo et Nakatani (2002), Espina (2005).

³ Ferriol (2001, 2003, 2004a), Brundenius (2002), Fabienke (2001), Togores (2004), Nova (2003).

⁴ Voir, par exemple : Ferriol *et al.* (1997).

⁵ À propos de la dollarisation et de la dé-dollarisation à Cuba, voir : Herrera et Nakatani (2004).

garantis, les infrastructures (électricité, eau, téléphone, transports...) et l'alimentation (*libreta*) disponibles à prix modiques, l'accès à la culture et le logement⁶ assurés, l'effort de recherche scientifique et les missions de solidarité internationale toujours dynamiques... S'il a engagé de profondes réformes, l'État cubain n'a cependant procédé à aucune privatisation de l'appareil productif national, ni introduit de marché financier. Par la fermeté de ses objectifs —sauver coûte que coûte la société socialiste construite par la révolution depuis 1959— et par ses conséquences assumées —la pénurie due à la crise et au durcissement de l'embargo—, l'orientation qui a été prise a reflété une décision politique *collective* : les différentes options envisageables, concernant notamment le système éducatif, mais aussi le code du travail, la sécurité sociale, les retraites, etc., firent l'objet, en pleine crise, de délibérations et d'analyses au sein des organisations de masse et des unités de production du pays.

Les mesures-clés ont consisté à doter l'économie de nouveaux moteurs de croissance, destinés à relayer le secteur sucrier, jusqu'alors dominant. Les entrées de capitaux associées au tourisme, aux investissements directs étrangers et aux transferts de devises de l'extérieur (*remesas*) permirent de renouer avec une croissance soutenue et de rétablir la valeur de la monnaie nationale. Le tourisme, principale source de revenus externes, avec 40 % des devises collectées en 2003, contre 4 % en 1990, devint la priorité de cette stratégie de développement, et l'une des clés de son succès. Le rythme annuel d'accroissement du nombre de touristes frôle les 20 % depuis 1989, et celui des recettes générées les 30 %. Le seuil des deux millions de visiteurs a été dépassé en 2004-05. Le dynamisme de ce secteur a également contribué à rééquilibrer les comptes extérieurs courants, mais aussi à stimuler le reste de l'économie, en particulier l'industrie manufacturière, l'agro-alimentaire et le bâtiment. Plus de 400 sociétés mixtes ou à participation étrangère ont été enregistrées, pour un total d'investissements directs étrangers supérieur à 4,5 milliards de dollars et surtout dirigés vers le tourisme, le nickel et le pétrole. Les *remesas*, dont l'évaluation est délicate, ont pu dépasser 500 millions de dollars en 2000. La structure de la balance des paiements et les modes de rééquilibrage de ses soldes ont donc profondément changé ces dernières années, tout comme la géographie et la composition des exportations. Aussi Cuba enregistre-t-elle depuis dix ans l'une des plus fortes croissances du PIB de toute l'Amérique latine (plus de 4 % en moyenne annuelle). Malgré l'embargo, la détérioration des termes de l'échange et une succession d'intempéries climatiques, la croissance du premier semestre 2005 était encore très forte (+7,8 %), pour atteindre 11,8 % fin 2005⁷.

Si le processus de réforme et de récupération a jusqu'à présent été relativement maîtrisé, ses effets n'ont pas tous été positifs, et les menaces qui lui sont associées sont telles que le gouvernement décida de mettre fin à la dollarisation fin 2004. Le secteur touristique, dollarisé plus d'une décennie, a introduit un biais dans l'accès des Cubains aux devises —même si des amortisseurs existent, informels (solidarité spontanée) et formels (pourboires redistribués par des fonds collectifs). Mais l'État a su organiser les péréquations de recettes nécessaires pour assurer la continuité des systèmes sociaux. Investissements directs étrangers et *joint ventures* à la recherche de profits ont été encouragés, entraînant des flux autonomes de sorties de capitaux et déstabilisant les relations de travail. L'État et les syndicats durent donc redoubler d'attention pour garantir les droits sociaux dans les sociétés mixtes, en limitant au maximum les écarts de revenus. Pendant la période de dollarisation, la firme étrangère devait verser des salaires en devises à une « entreprise-pont », qui reversait aux travailleurs des rémunérations en pesos —la différence finançant la dépense publique. Les *remesas* ont creusé les inégalités, parfois même entamé les valeurs de la révolution. Mais l'État a toujours bloqué fermement les possibilités d'accumulation nationale de capital privé. Il a autorisé le travail pour compte

⁶ Il convient de faire observer ici que presque tous les Cubains sont aujourd'hui propriétaires de leur habitation.

⁷ Ces rythmes particulièrement soutenus en 2005 s'expliquent par les « fondamentaux » économiques, mais aussi par l'application de nouvelles méthodes de calcul du PIB —approuvées par la CEPAL (Herrera [2006, 2005]).

propre, qui permet l'essor de multiples activités (commerce, artisanat, services...), mais il interdit l'embauche de salariés hors de la famille détentrice des licences. Ont également été ouverts des magasins où les achats se faisaient en dollars ou pesos convertibles (*tiendas de recuperación de divisas*) et des marchés agricoles (*agropecuarios*) sur lesquels paysans privés, récents bénéficiaires de distributions de terres, coopératives et fermes d'État vendent une partie de leurs productions. Cependant, la plus grande portion de la consommation continue d'être fournie à prix réduits, par la *libreta* et la restauration collective. Les ventes « libres » ont permis à nombre de paysans de s'enrichir, mais ces liquidités n'incrémentent pas de dynamiques de capital, ni ne contrôlent privativement de création de valeur par emploi de travail salarié. La planification a changé de forme, utilisant désormais système de change et transferts monétaires pour préserver les services sociaux (notamment ceux d'éducation), par péréquation inter-sectorielle entre entités émergentes et traditionnelles. En clair, si l'État a dû provisoirement admettre l'avancée des mécanismes du marché, il semble être parvenu à les soumettre aux intérêts de la nation, sans retour au capitalisme.

Effets de la crise sur les dépenses sociales en général, et d'éducation en particulier

L'analyse de l'évolution des dépenses sociales totales (éducation, santé, sécurité sociale, logement, culture et sport) entre 1990 et 2004 révèle une progression de celles-ci, avec leur résistance notable de 1990 à 1993, puis leur reprise à partir de 1994, lorsque le taux de croissance du PIB redevint positif. Au moment où le pays traversait la plus forte crise économique de son histoire depuis les années 1930, la priorité a continué d'être accordée par l'État aux dépenses sociales, au rôle contra-cyclique. Après une baisse de -3,8 % en 1991 —seule année de recul, moins prononcée toutefois que celui du PIB (-10,5 %)—, les dépenses sociales globales se sont accrues, en valeur, de 3,5 % entre 1989 et 1993, pour dépasser leur niveau d'avant la crise à cette dernière date. Cette progression, certes modeste, traduit cependant un effort de maintien de structures sociales destinées à satisfaire les besoins essentiels de la population. Le redressement de ces dépenses est d'ailleurs confirmé par leurs évolutions mesurées en proportion du produit : entre 1989 et 1993, leur part dans le PIB s'élève sans discontinuité, passant de 22,6 % à 28,9 %, pour atteindre 35,4 % en 2004 (*Tableau 1*). La proportion des budgets sociaux dans le total des dépenses publiques augmente également de 28,4 % en 1990 à 31,9 % en 1994. La question est de savoir si le pays, soumis à une contrainte extérieure particulièrement sévère, pourra durablement maintenir le niveau comme la dynamique de ces dépenses, afin de poursuivre sa stratégie de consolidation des acquis de justice sociale et d'équité. L'une des solutions consiste sans doute ici à approfondir les moyens d'une amélioration qualitative et d'une recherche d'efficacité des dépenses sociales⁸.

Au sein des dépenses sociales, les budgets consacrés au secteur éducatif se sont trouvés tout spécialement affectés par la contraction du PIB au début des années 1990. Exprimées en valeur, les dépenses d'éducation ont diminué de 23 % entre 1989 et 1994, pour dépasser leur niveau initial à partir de 1999. Le taux de croissance des dépenses d'éducation est en effet redevenu positif à partir de 1994, et s'est très sensiblement accéléré après 1998. Par rapport à 1989, leur indice était en 2004 légèrement supérieur à celui des dépenses sociales (*Tableau 1*). La proportion des budgets éducatifs dans le PIB s'est même accrue entre 1990 et 1992-93, alors que ce dernier se contractait (*Graphique 1*). La première moitié des années 2000 s'est caractérisée par un rythme de progression de la part des dépenses d'éducation dans le PIB nettement plus élevée que celle des autres dépenses sociales : respectivement 76,5 % et 44,4 % (*Graphique 2*). Le budget prévisionnel pour 2006, représentant plus de deux fois celui

⁸ Voir notamment : CIEM (1999), Espinosa (2001), Togorez (2002), Garcia Molina (2004).

de 2000, traduit une nouvelle augmentation des dépenses sociales⁹. Cuba continue dans ces conditions de développer un projet social destiné à maximiser le bien-être de la population, en particulier grâce au système éducatif, et salué par nombre d'observateurs étrangers¹⁰.

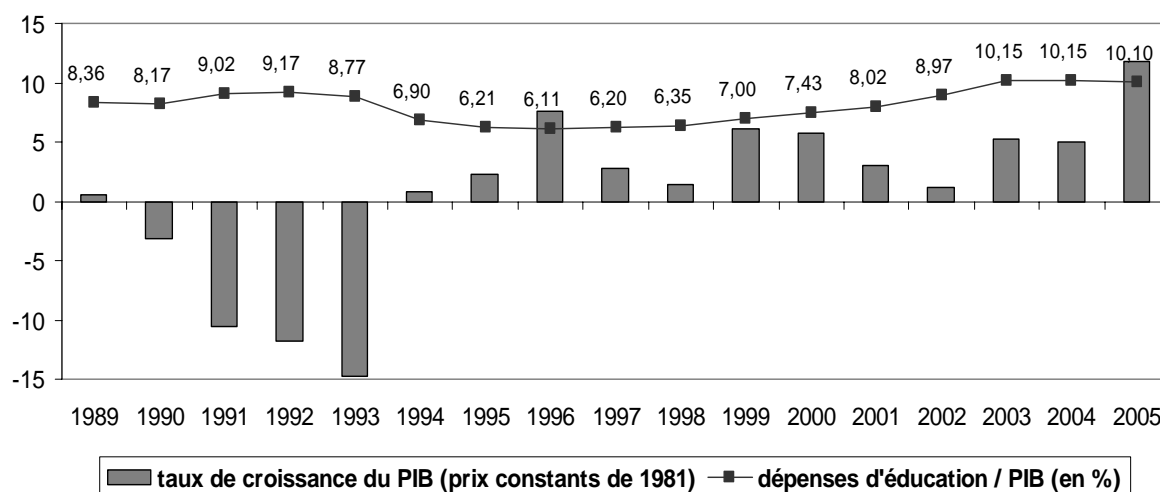
Tableau 1 : Évolutions comparées du PIB et des dépenses sociales entre 1990 et 2004 à Cuba

	Taux de croissance annuel du PIB (en %)	Indice des dépenses d'éducation (base 100 en 1989)	Indice des dépenses sociales totales (base 100 en 1989)	Part des dépenses sociales dans le PIB (en %)
1989	0,5	100	100	22,6
1990	-3,1	98,1	101,4	22,8
1991	-10,5	91,1	98,5	26,1
1992	-11,8	86,4	98,6	28,0
1993	-14,7	83,9	102,3	28,9
1994	0,8	80,9	103,5	23,9
1995	2,3	82,3	109,3	22,3
1996	7,6	86,1	114,5	22,0
1997	2,8	88,1	117,7	22,4
1998	1,4	91,5	124,2	23,3
1999	6,1	110,8	142,1	24,3
2000	5,7	126,9	154,5	24,5
2001	3,0	143,5	169,9	25,5
2002	1,2	166,7	191,0	27,8
2003	5,2	194,3	211,6	29,9
2004	4,9	224,1	260,5	35,4
2005	11,8*	249,4	308,0	33,7

Sources : Álvarez (2005) pour la série de PIB, ONE (années variées) et Ministerio de Finanzas y Precios de Cuba (années variées) pour celles de dépenses sociales et d'éducation.

Note : * = le fort taux de croissance de l'année 2005 s'explique en partie par un changement de méthodologie statistique dans le calcul du PIB cubain (Martínez [2006]).

Graphique 1 : Évolution de la part des dépenses éducatives dans le PIB entre 1989 et 2004 à Cuba

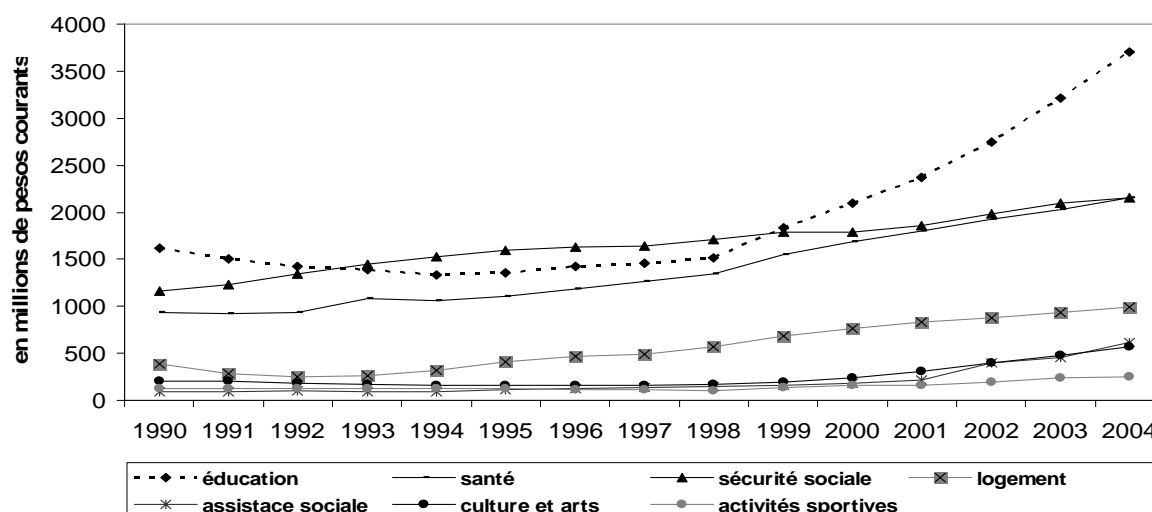


Source : Álvarez (2005) pour le PIB, ONE (années variées) pour l'éducation.

⁹ Voir : Barreiro (2005).

¹⁰ Le Secrétaire exécutif de la CEPAL, J.L. Machinea, déclarait, en décembre 2005 : « Cuba a réalisé un gros effort de formation de "capital humain" et est devenu leader dans l'exportation de services sociaux dans la région ».

Graphique 2 : Évolution des dépenses sociales par catégorie entre 1989 et 2004 à Cuba



Sources : ONE (années variées) et *Ministerio de Finanzas y Precios de Cuba* (années variées).

Originalités, avancées et limites de la stratégie éducative cubaine

Une stratégie se démarquant nettement de celle des organisations internationales

Depuis les années 1990, des réformes éducatives néo-libérales sont appliquées dans les pays d'Amérique latine et des Caraïbes à l'instigation des organisations internationales, au premier rang desquelles la Banque mondiale —ou d'agences bilatérales, comme l'USAID des États-Unis. Le discours de la Banque mondiale sur l'éducation met l'accent sur son rôle dans la croissance économique et la réduction de la pauvreté, à travers ses effets sur la productivité et le revenu des individus¹¹. Il insiste souvent sur la promotion de l'accès des plus pauvres à l'éducation de base, afin d'atteindre un objectif d'équité. L'accès à l'éducation n'est pas justifié par des considérations morales ou politiques (droit à l'éducation, épanouissement de l'être humain, socialisation...), mais par l'argument selon lequel elle serait le lieu privilégié de l'investissement en « capital humain », tenu pour être la principale voie d'enrichissement pour les pauvres¹². L'équité est définie par l'« *égalité des chances* » au sens où l'entend la théorie (néo-classique) du capital humain, c'est-à-dire « *non pas un investissement égal, mais d'équales opportunités d'investissement, le montant effectif de l'investissement dépendant des aptitudes personnelles* »¹³. Sur cette base, la critique dirigée contre les interventions de l'État, jugées autoritaires et uniformisantes, conduit la Banque mondiale à recommander la mise en œuvre de « partenariats » entre pouvoirs publics, secteur privé marchand et secteur privé non marchand (parents, communautés, ONG...). Les principes d'organisation devant guider ces nouvelles alliances sont la décentralisation, le ciblage, l'autonomie et la participation. Mais les critiques formulées par la Banque mondiale se concentrent aussi sur le corps enseignant, et notamment sur : son coût, considéré comme excessif dans un contexte de raréfaction des ressources ; ses « résistances au changement », et d'abord à la modification de leur statut « privilégié » ; ses méthodes pédagogiques, qui rendraient les enseignants à la fois pas assez présents (absentéisme élevé, grèves récurrentes...) et trop présents (pédagogie peu motivante et qui décourage la participation des élèves...)¹⁴.

¹¹ Voir, par exemple : Burnett (1996), Burnett et Patrinos (1996), Banque mondiale (1999a).

¹² PNUD (1997), Banque mondiale (1999a).

¹³ Becker et Chiswick (1966), Psacharopoulos et Woodhall (1988). Également: Sen (2000).

¹⁴ Pour le détail de ces critiques : Banque mondiale (1999b).

Dans de très nombreux rapports rédigés en collaboration avec des experts d'organisations internationales (PNUD, CEPAL, UNESCO, FAO...)¹⁵, des chercheurs et des responsables de la politique éducative cubaine utilisent parfois la terminologie « réformiste » forgée par ces dernières, en faisant référence, par exemple, aux notions d'équité et de capital humain. Mais le premier concept est bien distinct de celui d'égalité prévalant à Cuba, tandis que le second est interprété différemment de la théorie néo-classique du capital humain —« *machine de guerre contre l'éducation publique* »¹⁶—, en ce qu'il ne réduit pas le travail qualifié à un capital, mais favorise au contraire le développement intégral de la personne¹⁷. Cuba n'a cessé de rejeter la logique et la pratique de ces stratégies conçues par les experts internationaux, comme elle continue d'affirmer les principes qui fondent ses propres politiques sociales. À Cuba, la participation, consciente et organisée, n'a que peu de choses à voir avec celle prônée par la Banque mondiale, qui s'appuie sur des relais (ONG, mais surtout entreprises...) pour peser sur les choix nationaux et approfondir les réformes néo-libérales. L'influence des institutions de Bretton Woods à Cuba est d'autant plus limitée que les États-Unis posent leur veto à l'intégration de l'île au sein des organisations financières internationales.

Le traitement préférentiel des strates sociales démunies et marginales à Cuba s'écarte du ciblage en ce qu'il correspond, sur l'île, à des assistances personnalisées venant renforcer une couverture sociale universelle. L'usage du concept d'équité se fait à Cuba dans le cadre d'une réflexion de fond, où l'idée d'« *égalité des opportunités* » n'est pertinente que pour autant qu'elle est l'une des dimensions de l'égalité des conditions. Les moyens qui sont préconisés par les organisations internationales pour la concrétiser sont néanmoins rejetés. Une telle égalité implique en effet que chacun ait accès à un service éducatif de qualité identique. Réaliser simultanément l'égalité d'accès et de qualité ne peut se faire, selon l'avis des responsables cubains, qu'à travers « *un niveau de préparation homogène dans toutes les écoles du pays, auxquelles ont accès tous les élèves, indépendamment du lieu de résidence ou de la situation familiale* ». Seule la centralisation des plans et programmes d'études, excluant strictement la privatisation et la marchandisation de l'éducation, est susceptible de lutter contre les inégalités¹⁸. L'équité devient ainsi le moyen de réaliser l'égalité des conditions, et non plus une fin en soi.

Quant à la décentralisation, le gouvernement cubain affirme avoir atteint le double objectif d'équité et de développement intégral grâce à la stratégie mise en œuvre par la révolution, dont l'une des clés est « *l'application d'une politique sociale unique et dirigée par l'État* »¹⁹. Alors que la Banque mondiale s'oppose à ce type de politique au prétexte qu'il ne respecterait pas les différences de besoins entre individus, la position cubaine en la matière est qu'une différenciation de l'éducation selon les besoins entre en contradiction avec le principe même d'équité, puisque ces différences proviennent pour partie des conditions économiques et de la place qu'occupent les individus dans la division du travail. Il convient donc de garantir à tous des « *conditions éducatives similaires* », rendre l'éducation effectivement obligatoire et faire respecter très fermement l'interdiction du travail des enfants²⁰. Ce caractère homogène et centralisé de l'éducation est alors considéré comme indispensable à l'équité ; d'autant que des efforts ont été consenti pour coordonner et rendre plus flexibles les actions éducatives. L'État est ainsi parvenu à trouver un certain équilibre entre massification et qualité, unité et diversité, centralisation et décentralisation, tout en assurant la participation d'autres secteurs sociaux à la réalisation de ces objectifs.

¹⁵ Voir, par exemple : PNUD (2000), Gasperini (2000). On pourrait ajouter des ONG, comme Oxfam.

¹⁶ Voir : Guerrien (1996) et Herrera (2000).

¹⁷ Alhama (2004).

¹⁸ Voir : PNUD (2000), Ministry of Education (1996).

¹⁹ PNUD (1997).

²⁰ PNUD (2000).

Cette participation concerne naturellement les enseignants qui, à la fin de chaque année scolaire, sont invités à évaluer le travail accompli, à en identifier les insuffisances et les problèmes urgents, et à engager une réflexion sur les moyens de les dépasser, en formulant collectivement des propositions qui sont transmises à l'administration centrale. La gestion des infrastructures et le financement des objectifs planifiés sont centralisés, mais les informations et suggestions émanant des unités locales sont largement diffusées et discutées. Cette forme d'organisation collective comporte bien sûr des défauts, comme par exemple un risque de routinisation, mais elle offre aussi des avantages, spécialement dans la prise en compte et la résolution des difficultés rencontrées au niveau local par les responsables centraux, dans la poursuite de l'équité ou dans la gestion qualitative du secteur éducatif. Un système d'auto-évaluation des enseignements a été mis en place, impliquant à la fois les enseignants et les élèves. Les résultats de ces évaluations sont incorporés aux dispositifs de formation continue des personnels enseignants et aux recherches en matière de pédagogie menées par le ministère de l'Éducation —auxquelles sont conviés à participer un nombre croissant d'enseignants²¹. L'objectif de cette politique de « *perfeccionamiento continuo* » est d'accroître la participation des enseignants et des élèves, en même temps que la qualité de l'éducation.

Les spécificités du système éducatif cubain et ses innovations pédagogiques

Nous avons dit précédemment les efforts consentis par Cuba pour maintenir la priorité accordée à l'éducation dans le budget de l'État, en dépit de conditions économiques difficiles. Toutefois, les restrictions de ressources du début de la décennie 1990 n'ont entraîné aucune fermeture d'établissement scolaire, ni d'interruption de cours ou de détérioration sensible de la qualité des enseignements, ni même —à quelques exceptions ponctuelles près— de pénurie globale de professeurs, et ce quel que soit le niveau d'enseignement²². La révolution souhaite préserver le fondement démocratique de son projet éducatif, à savoir la gratuité d'accès à l'éducation à tous les niveaux. Cela ne signifie évidemment pas que le fonctionnement du secteur éducatif n'a pas été concrètement affecté. Dans les années les plus difficiles de la crise, les problèmes de transports (publics et privés), liés au manque de combustibles, ont gêné la mobilité des étudiants, en particulier en zones rurales²³. De même, certains manques ont été signalés en ce concerne les moyens pédagogiques et didactiques pour les classes²⁴ et l'approvisionnement en produits alimentaires pour les cantines scolaires²⁵. Ces problèmes ont été encore exacerbés par les restrictions imposées par l'embargo des États-Unis, entraînant des surcoûts (pouvant aller jusqu'à 30 %) à l'importation de matériels scolaires²⁶. Dans ce contexte, il a fallu trouver des solutions d'urgence, notamment : la récupération de matériels et la réparation d'écoles, la remise en question de l'excessive spécialisation par discipline des professeurs et la diversification de leurs compétences, des programmes de formation accélérée (*formación emergente de maestros, habilitación pedagógica*), le déplacement de professeurs au domicile des élèves, ou la mobilisation de toute la collectivité pour la protection et la formation de la petite enfance —y compris d'ailleurs par le recours à certains programmes d'éducation informelle.

²¹ Álvarez Díaz (1998).

²² PNUD (1996, 1999), CEPAL (1999).

²³ CIEM (2000), CEPAL (2000a).

²⁴ Castañeda (2000).

²⁵ Voir ici : CIEM (1997) et PNUD (1999).

²⁶ Ces surcoûts sont très élevés dans l'éducation spécialisée des enfants handicapés, sans que celle-ci, prioritaire, n'ait cessé de bénéficier de moyens importants, notamment pour l'accès aux technologies de l'information (écran tactile, appareils à réponse vocale, claviers intelligents, machines en braille...) et l'intégration professionnelle. Voir ici : MINED (1998).

Tableau 2. Taux de scolarisation bruts des enfants de 6-11 et 12-14 ans à Cuba entre 1990 et 2004

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
6-11 ans	100	99,7	99,8	99,3	99,5	99,2	99,7	99,4	99,3	99,3	99,1	99,3	99,5	99,5	99,7
12-14 ans	94,3	94,1	93,8	92,3	91,9	90,7	92,3	92,9	94,6	95,8	96,3	95,8	96,8	97,9	97,9

Source : ONE (2004).

Tableau 3. Poursuite des études au 1^{er} niveau d'enseignement secondaire de 1990 à 2002 à Cuba

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Pré-universitaire	57,2	49,3	36,5	34,7	36,7	39,7	42,5	43,4	42,7	42,4	43,8	44,5	46,7
Technique	27,9	43,3	56,5	55,4	49,7	52,2	50,2	54,8	55,6	56,9	55,6	55,3	53,0
Abandons	5,5	6,5	7,1	7,8	13,4	7,2	5,7	1,8	1,7	0,7	0,5	0,2	0,3

Sources : ONE (1996, 1998), MINED (2003).

Mais en dépit de ces difficultés, l'universalisation de l'enseignement a pu être préservée, tant bien que mal, et l'homogénéisation des indicateurs est restée forte entre zones urbaine et rurale²⁷. Le taux de scolarisation dans le primaire (6-11 ans) est toujours demeuré supérieur à 99 % entre 1990 et 2004. Dans l'enseignement secondaire, ce taux a quant à lui sensiblement baissé jusqu'en 1995, avant de se redresser et de dépasser dès 1998 son niveau du début de la décennie (Tableau 2). De 1990 et 1994, cependant, le nombre de jeunes scolarisés dans le secondaire a diminué (Tableau 3) —et ce, pour la toute première fois depuis 1959, alors qu'il s'agit d'un problème récurrent dans le reste de l'Amérique latine²⁸. Une recrudescence des abandons d'études fut enregistrée en 1994. L'évolution démographique ne rend compte que très partiellement de cette chute, laquelle s'explique surtout par l'accentuation des difficultés économiques rencontrées, et aussi par une certaine inadéquation des formations proposées aux besoins du pays²⁹. Le choix des élèves s'est davantage porté sur des études professionnelles et techniques courtes³⁰. Les sections pré-universitaires, préparant l'entrée à l'université, ont été un temps délaissées au bénéfice de nouveaux Instituts polytechniques, en particulier ceux assurant des formations aux emplois des services, tels que le tourisme, la comptabilité et l'informatique —mais nettement moins ceux combinant études et travaux industriels ou agricoles³¹. Dans ce contexte, d'importants efforts ont été entrepris pour adapter davantage les enseignements, spécialement dans le secondaire et le supérieur, aux attentes professionnelles des étudiants, ce qui permet de réduire significativement les taux d'abandon.

Plusieurs réformes pédagogiques ont été engagées au cours des années 1990 pour faire face aux nouveaux défis du secteur éducatif. Fondamentalement, les innovations ont visé à continuer d'améliorer la qualité des enseignements primaire et secondaire, tout en consolidant l'apprentissage des matières fondamentales (espagnol, histoire et mathématiques) par un accroissement du nombre d'heures qui leur sont consacrées dans les programmes scolaires, mais aussi en promouvant très largement les formations culturelles et artistiques, d'une part, et, d'une part, les nouvelles technologies informatiques. Les écoles du pays sont désormais équipées de plus de 50 000 ordinateurs, dont 24 000 sont installés dans les écoles primaires. La « troisième révolution éducative »³², engagée depuis 1986 et prolongée par la « bataille des idées », a donc privilégié la créativité et la participation pédagogiques pour atteindre une « culture générale intégrale »³³.

²⁷ CEPAL (2004).

²⁸ CEPAL (2003).

²⁹ CIEM (2000).

³⁰ MINED (2001).

³¹ MINED (2003).

³² Après la première révolution, lancée en 1962 pour développer l'éducation primaire et la formation des adultes, et la deuxième, de 1975 à 1985, axée sur l'enseignement supérieur. Voir : Menendez (2002) et Gomez (2001).

³³ MINED (2001), CEPAL (2004).

Cet objectif nécessite d'importants moyens en termes de supports didactiques et informatisés. Les formations à l'informatique sont aujourd'hui généralisées³⁴. De 2001 à 2004, près de 15 000 postes de professeurs d'informatique ont été créés. En 2005, 40 000 techniciens (*técnicos medios*) et 11 800 étudiants du supérieur se formaient aux nouvelles technologies de l'information ; tandis que 850 000 personnes bénéficiaient des équipements du Réseau de Clubs d'Informatique pour Jeunes (*Red de Joven Club de Computación*). Ont récemment été ouverts le Centre universitaire de Sciences informatiques (*Centro universitario especializado en Ciencias informáticas*), ainsi que des Écoles polytechniques d'informatique (*Politécnicos de Informática*), accueillant à l'heure actuelle 20 000 élèves. Des spécialités en informatique sont offertes dans 11 Universités et 14 Instituts pédagogiques du pays. Depuis 2002, avec ses 6 000 élèves, la nouvelle Université des Sciences informatiques, à La Havane et dans ses 169 antennes municipales couvrant tout le territoire national, contribue à développer l'industrie du *software* éducatif. Les informaticiens cubains ont mis au point des logiciels pédagogiques performants —entre autres pour apprendre à lire et écrire plusieurs langues étrangères (y compris créoles). Aujourd'hui, du préscolaire au secondaire, toutes les écoles disposent d'au moins un ordinateur par classe et d'un équipement audiovisuel complet.

La télévision est en effet devenue un instrument important de diffusion, transmission et assimilation des connaissances. Une nouvelle chaîne entièrement consacrée à l'enseignement (*Canal Educativo*) et émettant plus de 15 heures par jour, y compris la nuit et le week end, est désormais accessible à près de 90 % de la population (à La Havane, Santiago de Cuba, Camagüey et Pinar del Río). L'une des chaînes de la télévision nationale retransmet aussi les programmes *Universidad para Todos*, proposant, sous la forme de « salles de classe », des enseignements en mathématiques, histoire, langues étrangères et arts. Ainsi, 30 à 40 % des plannings télévisuels des chaînes cubaines (sans aucune publicité commerciale) sont au total consacrés à des émissions éducatives, en plus des programmes de *Canal Educativo*.

Par ailleurs, les niveaux de qualifications et d'expériences exigés pour le recrutement des enseignants ont été relevés³⁵, et les formations dispensées aux professeurs encore renforcées. La formation accélérée de jeunes professeurs a permis de réduire les taux d'encadrement. L'entrée en fonction de professeurs « intégraux », compétents dans plusieurs disciplines, a contribué à améliorer l'encadrement des élèves aux différents échelons de l'enseignement secondaire³⁶. Parallèlement, et régulièrement depuis 1994, les rémunérations et stimulants matériels des personnels enseignants ont été très sensiblement revalorisés. Plus récemment, et de façon tout à fait pertinente, l'État a fait le choix d'associer à la consolidation du processus de dé-dollarisation une politique de redistribution des revenus, volontariste, avec des hausses de salaires, revalorisations de retraites, élargissements du contenu de la *libreta*...

L'implication populaire active dans le développement éducatif afin d'améliorer la qualité des enseignements est passée par une collaboration entre professeurs et parents d'élèves, plus poussée et de proximité (municipalité ou quartier). Des professeurs ont été amenés à effectuer une partie de leurs services (20 % du temps de travail environ) hors de l'institution scolaire, pour se rendre directement et donner des cours de soutien au domicile des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, seuls ou accompagnés des meilleurs éléments de la classe. Selon leurs disponibilités et compétences professionnelles, des parents d'élèves sont également, occasionnellement, sollicités et associés à ces cours à domicile. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des structures éducatives, l'objectif est de « *faire de l'éducation la responsabilité de tous* »³⁷. La participation des acteurs sociaux aux débats concernant l'éducation a été

³⁴ Voir : MINED (2004), Informe Nacional (2005), <http://www.rimed.cu/catalogo> et <http://www.insted.rimed.cu>.

³⁵ Diplôme du secondaire supérieur pour les personnels des crèches et jardins d'enfants (*circulos infantiles*), niveau minimum de *bachillerato* (baccalauréat) pour enseigner en écoles primaires... CEPAL (2004).

³⁶ CEPAL (2004).

³⁷ « *La educación es tarea de todos* » (MINED, 2001).

accrue, aussi, grâce aux dispositifs d'Assemblées d'élèves (délégués de classe), de Conseils de parents (chargés du suivi pédagogique en liaison avec les familles), de Conseils d'attention aux mineurs (organes de consultation composés de représentants de l'administration municipale et des organisations de masse, comme par exemple la *Federación de las Mujeres de Cuba...*), ou d'Écoles des parents (qui forment ces derniers aux techniques pédagogiques). Pour ce qui est de l'éducation primaire, l'élévation de la qualité des enseignements est très certainement aussi imputable au programme *Éduque ton enfant (Educa a tu hijo)*, lancé en 1992 et dont l'UNESCO a maintes fois salué les mérites³⁸. De manière générale, durant toute cette période de crise économique, la créativité éducative a été systématiquement recherchée.

Ces réformes du système éducatif cubain ont rapidement porté leurs fruits. Aujourd'hui, 100 % des enfants cubains valident leur 6^e degré (*sexto grado*) du système scolaire et intègrent le 7^e degré (*séptimo grado*), avant que 99,5 % d'entre eux obtiennent leur diplôme de 9^e degré (*noveno grado*). Cuba est devenu le pays disposant du plus grand nombre d'enseignants par habitant et du plus faible nombre d'élèves par classe dans les cycles primaire et secondaire : le ratio élèves par maître a été réduit à moins de 20 dans le primaire et à 15 dans le secondaire, assurant une attention et un suivi personnalisés. Les excellents résultats obtenus par Cuba lors d'évaluations comparatives effectuées dans le cadre des tests internationaux en constituent l'une des preuves les plus tangibles. À titre d'exemple, Cuba se classait déjà à la première place d'un test régional de l'UNESCO en 1998, sur un échantillon de 12 pays d'Amérique latine (*Tableau 4*). Tel est le cas des tests passés par les élèves de 3^e et 4^e années d'école primaire en langue maternelle et en mathématiques —deux disciplines considérées comme prioritaires par les experts de la Banque mondiale³⁹. Pour toutes les matières étudiées, quel que soit le niveau d'enseignement considéré, la position de Cuba était jugée « *notablement supérieure* »⁴⁰ à celles des autres pays enquêtés : Argentine, Bolivie, Brésil, Colombie, Costa Rica, Chili, Honduras, Mexique, Paraguay, Pérou, République dominicaine et Venezuela (pré-révolutionnaire). Cette enquête de l'UNESCO n'est d'ailleurs pas allée sans poser problèmes à certaines autorités éducatives : celles du Mexique déclarèrent ne pas disposer de toute l'information nécessaire pour la mener à bien, celles du Pérou n'en ont tout simplement pas autorisé la publication, celles du Costa Rica ont « oublié » d'en envoyer les résultats...

Récemment, une étude conduite par Altinok (2005) et visant à homogénéiser les résultats obtenus à l'échelle mondiale par plusieurs tests comparés de compétences éducatives ont abouti à la construction d'Indices qualitatifs de Capital humain (IQCH). Les classements établis placent aussi Cuba en très bonne position, au-dessus de la plupart des pays dits « développés ». Ainsi, la compilation de six enquêtes internationales⁴¹, incluant 50 000 enfants et 100 classes par pays, révèle un IQCH de Cuba supérieur à celui de la France pour les mathématiques. Les évaluations de compétences en mathématiques (sur 100 pays) et en langue maternelle (sur 88 pays) classent Cuba aux 10^{èmes} places, avec des indices de 86,13 et 91,71 respectivement. Dans les classements relatifs à ces deux disciplines, seuls le Canada, la Finlande, Hong Kong (Chine) et la Corée du Sud dépassent Cuba. Ces enquêtes montrent, de façon claire nous semble-t-il, que, malgré les sérieuses difficultés matérielles rencontrées par le secteur éducatif cubain, les choix opérés ont dans l'ensemble été efficaces quantitativement et qualitativement. Malgré les rigueurs de la crise, l'objectif de préserver les acquis éducatifs

³⁸ Par exemple : UNESCO (2000).

³⁹ Lauglo (1996).

⁴⁰ UNESCO (1998).

⁴¹ En l'espèce, celles de l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire (IEA), du Programme international pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA), du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le Pilotage de la Qualité de l'Éducation (SACMAQ), du Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs, du Laboratoire latino-américain pour l'Évaluation de la Qualité scolaire sous l'égide de l'UNESCO (LABORATORIO-PEIC), et du projet conjoint UNESCO-UNICEF *Monitoring Learning Achievement* (MLA).

paraît avoir été atteint. Les problèmes dus à la raréfaction des ressources ont été surmontés sans privatisation, ni remise en cause du caractère universel, gratuit et public de l'éducation.

Tableau 4. Résultats des tests internationaux en langue maternelle et mathématiques

	Troisième degré (8 ans) – Langue maternelle						Quatrième degré (9 ans) – Langue maternelle					
	Total	grandes villes	Zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé
Argentine	263	278	263	244	261	287	282	296	283	259	281	313
Bolivie	232	246	242	217	242	246	233	246	237	223	232	271
Brésil	256	264	256	237	254	284	277	286	277	265	275	304
Chili	259	257	265	233	253	274	286	283	292	264	276	303
Colombie	238	258	228	234	230	263	265	276	261	258	261	283
Cuba	343	346	347	333	346	-	349	358	347	335	353	-
Equateur	218	240	217	196	215	258	245	269	244	212	242	285
Honduras	216	232	224	209	225	250	238	257	249	227	252	267
Mexique	224	242	230	216	228	273	252	272	260	243	259	295
Paraguay	229	-	240	222	235	256	251	-	265	243	260	281
Pérou	222	250	224	207	227	256	240	257	252	222	247	276
Rép. dom.	220	246	212	217	221	230	232	257	228	227	240	234
Venezuela	242	250	241	241	240	253	249	261	248	247	247	259
	Troisième degré (8 ans) – Mathématiques						Quatrième degré (9 ans) – Mathématiques					
	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé
Argentine	251	271	251	235	250	272	269	292	269	253	269	293
Bolivie	240	245	245	233	243	253	245	249	248	239	245	265
Brésil	247	253	247	228	245	275	269	273	269	257	266	296
Chili	242	240	245	227	237	251	265	263	268	246	257	277
Colombie	240	242	235	245	233	251	258	262	252	263	251	268
Cuba	351	351	354	345	353	-	353	358	353	341	355	-
Equateur	211	227	210	194	210	236	231	245	231	209	230	254
Honduras	218	229	230	212	229	230	231	242	239	225	241	243
Mexique	236	251	238	231	238	268	256	269	261	249	261	289
Paraguay	232	-	237	229	234	244	248	-	256	243	252	270
Pérou	215	221	220	205	217	242	229	240	235	220	232	265
Rép. dom.	225	234	222	222	229	224	234	246	231	232	234	238
Venezuela	220	227	219	215	219	226	226	226	226	224	226	228

Notes : les scores obtenus sur 100 classes et 4 000 élèves correspondent à des moyennes par enseignement.
Sources : UNESCO – LLCE et OREALC (1998, 2002).

Les évolutions de la relation formation – emploi

L'effet négatif le plus visible de la crise sur l'éducation s'est manifesté par une baisse très sensible du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur au cours de la décennie 1990 : de plus de 242 000 en 1989 à un peu moins de 116 000 en 1998, soit une chute de -52 % sur dix ans⁴². Le nombre de diplômés du supérieur a connu une évolution similaire, et proportionnelle (-57 %), durant cette période : d'un peu plus de 39 000 en 1990 à moins de 17 000 en 1999. Il convient de s'interroger sur les raisons de cette baisse temporaire, qui ne tiennent pas uniquement à des phénomènes démographiques —quoique les inscriptions aient commencé à décroître à partir de la décennie 1980. L'une des explications principales de cette évolution est liée à la forte contraction de l'offre d'emplois qualifiés⁴³. Cette dernière est elle-même due à la multiplication d'opportunités d'activités dans le secteur des services, tels

⁴² ONE (2004).

⁴³ Il faut ajouter à ces raisons des facteurs proprement éducatifs, comme la réduction (délibérée) du nombre de *pregrados*, ouvrant sur des diplômes supérieurs, non équivalents à ceux de l'Université. Voir : Alomá (2003).

le tourisme, ne réclamant le plus souvent qu'assez peu de qualifications. Pendant la période de dollarisation (1993-2004), face à l'attrait d'emplois formels rémunérés en devises ou de situations d'inactivité mêlant informel et « débrouillardise », la démotivation de nombreux jeunes pour des études longues n'offrant que des perspectives aléatoires d'ascension sociale semble être déterminante pour comprendre l'ampleur de cette baisse des inscriptions dans l'enseignement supérieur⁴⁴. Mais le fait majeur est que ni les structures d'accueil ni les personnels enseignants n'ont été menacés par la crise. Alors que le budget de l'éducation supérieure subissait une contraction de l'ordre de -8 % entre 1989 et 1993, sa part dans le PIB continuait de croître très fortement (+ 40 %) sur la même période.

Dès le début des années 2000, les taux bruts de scolarisation enregistrés dans les cycles supérieurs s'étaient redressés. Ils dépassèrent même rapidement, et largement, ceux de 1989. Cette reprise n'a cependant pas été homogène. Soutenues par la volonté des pouvoirs publics de préserver les axes forts des programmes sociaux, nombre de nouvelles inscriptions se sont portées sur les formations et qualifications sociales, comme les sciences sociales et humaines ou la médecine⁴⁵. Les sciences économiques et la gestion, quoique dans une moindre mesure, ont également bénéficié de ce retour en grâce des études supérieures, en particulier dans les établissements pré-universitaires dispensant des formations spécialisées dans la comptabilité, la finance ou le marketing. Les carrières du professorat, longtemps délaissées, n'ont retrouvé leur attrait que tout récemment (2005)⁴⁶. Si des filières comme l'ingénierie industrielle ou l'agronomie peinent à regagner leurs niveaux d'antan, de nouvelles synergies ont été mises en lumière, notamment entre recherches médicales, chimiques et agronomiques ou en matière d'ingénierie des procédés de fabrication pour la production biomédicale et d'autres secteurs spécialisés de production à très forte valeur ajoutée⁴⁷. En 2004, le nombre d'inscrits dans les cycles d'enseignement supérieur a été le plus élevé de l'histoire du pays : 380 000 étudiants.

Tableau 5. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur à Cuba entre 1990 et 2005

	1990-91	1995-96	2001-02	2004-05
Taux de scolarisation (pour 100 habitants de 18 à 24 ans)	16,9	10,8	16,3	37,6

Sources : ONE (2004). Pour les années 2004-05, Ministerio de Educación Superior de Cuba (2005).

Quand bien même la crise provoqua maintes mises « en disponibilité », les pertes sèches de postes de travail sont demeurées extrêmement limitées : entre 1989 et 1993, l'emploi total n'a en effet baissé que de 0,2 % par an. Le taux de chômage frôla les 8 % de la population active au milieu de la décennie 1990, avant de baisser rapidement par la suite (*Graphique 3*). Le gouvernement a protégé au maximum les revenus des travailleurs devenus « disponibles » dans l'attente des restructurations des postes de travail⁴⁸. Le sous-emploi a, en revanche, été sensiblement plus élevé, de même que la population jeune dite « inactive »⁴⁹. Dans la mesure où, temporairement, de nombreux débouchés offerts par le secteur d'État ne répondaient plus aux attentes professionnelles des jeunes générations, les indicateurs de rendement externe de l'éducation se dégradèrent dans les années 1990. Les réformes structurelles engagées en 1994 s'appliquèrent donc à créer des formes d'emplois censées valoriser au mieux l'effort éducatif

⁴⁴ Voir : Bayart (2002) et Espina (2005). Cette dernière décrit l'essor de « comportements individualistes en contradiction avec les besoins sociaux et communautaires » et d'« actions illégales comme stratégies destinées à obtenir des revenus », dans la mesure où « le travail se dévalue en tant que facteur de réalisation personnelle ».

⁴⁵ En 2005, 10 644 étudiants étrangers étaient inscrits dans l'enseignement supérieur, surtout en médecine, et secondairement en technologies de la santé, formation d'infirmiers et stomatologie (Ministère de la Santé, 2004).

⁴⁶ *Departamento de Estadística de Ministerio de Educación Superior de Cuba* (2005).

⁴⁷ CEPAL (2004), Perez Izquierdo (2004a), Dhaynaut et Mattar (2004).

⁴⁸ Bayart (2002), CEPAL (2004).

⁴⁹ Ferriol (1999), Brundenius et Zimbalist (2000).

en termes de rémunérations. La crise a accru le coût d'opportunité de l'éducation et contraint nombre d'étudiants à interrompre leurs études pour chercher du travail, mais aussi exercé une désincitation au travail des enseignants et détourné certains d'entre eux de leur profession⁵⁰. Si la stratégie de réforme éducative est parvenue à ne laisser aucun enseignant sans travail, elle n'a pu éviter que certains exercent un emploi d'appoint ou changent temporairement, ou même définitivement, d'activité. Les travailleurs qualifiés (professeurs, médecins, personnels scientifiques en particulier) ont été de ceux qui ont le plus migrés vers d'autres secteurs, surtout dans les services, où les qualifications exigées étaient pourtant bien moins élevées que dans leurs activités d'origine⁵¹. Mais sur quelque 7 ou 8 % d'enseignants qui avaient cessé d'exercer leur profession en 1993-94, près d'un tiers d'entre eux a réintégré l'éducation nationale dans la même année, traduisant la réversibilité de cette dévalorisation de leurs qualifications. En 1997, la proportion de professeurs ayant abandonné l'enseignement était tombée à un peu plus de 4 %, sur lesquels près de 40 % reprenaient leurs fonctions quelques mois plus tard⁵². Il n'est resté pas moins que ces départs de professeurs, même s'ils ont été pour partie seulement temporaires, et si le phénomène a fini par être résorbé, ont engendré une baisse de l'encadrement dans les écoles primaires et secondaires pendant les temps les plus difficiles de la crise des années 1990⁵³. Les fortes revalorisations successives des indices de rémunérations des enseignants et des compléments et stimulants liés à l'ancienneté dans la carrière et aux évaluations faites en cours d'année ne sont pas étrangères à ces évolutions⁵⁴.

Tableau 6. Évolution de la structure de l'emploi par secteur, 1988-2001, Cuba.

	1988	1996	1999	2002	2004
État :	94,0	81,1	78,0	76,7	73,4
Hors État :	6,0	18,9	22,0	23,3	26,6
<i>Entreprises mixtes</i>	-	0,6	0,7	0,7	3,8
<i>Coopératives</i>	1,8	9,6	8,5	7,9	8,0
<i>Paysans indépendants</i>	4,2	8,7	12,9	14,8	14,8
<i>Travailleurs pour compte propre</i>	1,1	3,3	4,1	3,8	3,2

Source : ONE (années variées).

Or, l'offre d'emplois dans les secteurs « émergents » (tourisme, entreprises à capitaux mixtes...), aux revenus plus attractifs, est étroitement contrôlée par l'État, en raison de leur caractère stratégique (et dollarisé) pour l'économie du pays. Dans bien des cas, l'offre d'éducation, surtout d'éducation supérieure, est apparue en inadéquation avec des opportunités d'ascension matérielle qui ne dépendaient plus aussi directement qu'auparavant du niveau d'études, mais plutôt désormais de facteurs économiques⁵⁵. Ceci a provisoirement, mais profondément, détérioré la relation entre formation qualifiante et emploi productif. À partir de 1997, l'adoption d'une série de mesures pour l'emploi allait permettre d'améliorer l'appariement entre formations dispensées par le système éducatif et les offres décentralisées d'emplois liés à la tertiarisation de l'économie ou à des pôles de développement régionaux⁵⁶. Les nouveaux programmes de plein emploi, mis en œuvre depuis le début de la décennie 2000

⁵⁰ Espina (2005).

⁵¹ Voir : Figueras (2001). La part de l'emploi dans les services a aussi augmenté par rapport à celles des ouvriers et des techniciens (Ferriol [1999]).

⁵² Les évaluations fournies par le Ministère de l'Éducation (MINED [2000]) font état de 7,7 % en 1994, celles du CIEM (2000) de 8 % la même année. Voir également sur ce sujet : PNUD (1999) et MINED (1998).

⁵³ ONE (1998).

⁵⁴ CEPAL (1999), Gasperini (2000), Togoires (2003).

⁵⁵ Par exemple : *remesas*, possession d'un véhicule, propriété d'un logement susceptible d'être loués à des touristes... Voir sur ces points : Nuñez (1998), Chávez Negrín (2000), Espina Prieto (2001), Castenada (2004).

⁵⁶ De 1998 à 2002, 435 000 emplois ont été créés dans de tels pôles (tourisme, agriculture) : CEPAL (2004).

ont participé à l'élévation et à la requalification des formations de travailleurs temporairement « disponibles ». En 2003-04, après la restructuration des centrales sucrières, près de 44 000 travailleurs agricoles ont pu suivre des programmes de requalifications, payés par l'État et préservant l'intégralité de leurs salaires. Parmi eux, après la remise à niveau et l'actualisation de leurs connaissances, 20 000 ont intégré les Instituts d'Éducation supérieure pour y suivre des formations spécialisées, élaborées en étroite collaboration avec le Ministère du Travail. Grâce à une nouvelle gamme de formations diplômantes, plus de 4 000 anciens travailleurs du sucre sont même devenus professeurs⁵⁷. Les travailleurs qualifiés disponibles et les titulaires de diplômes supérieurs sont aidés par un réseau d'agences locales pour l'emploi afin de mobiliser aussi vite que possible leurs compétences dans les unités de production qui les nécessitent. Cette transformation institutionnelle de la société du travail ne signifie pas pour autant qu'un marché du travail a été créé à Cuba, mais que l'État a redoublé d'efforts pour garantir le plein emploi, même au plus fort de la crise économique des années 1990.

L'une des innovations les plus importantes en la matière a sans doute été la décision de considérer les études comme forme d'emplois (notamment à vocation sociale). Quelque 120 000 jeunes ont pu améliorer leurs qualifications grâce à des Cours de Perfectionnement intégral (*cursos de superación integral*), parmi lesquels 30 000 suivent déjà des cours dans l'enseignement supérieur. Tout étudiant universitaire peut mener le projet professionnel qu'il a choisi, en plus de sa formation, grâce à une expérience de travail (généralement de deux ans et systématiquement rémunérée), adaptée aux besoins spécifiques des collectivités locales et des entreprises qui l'accueillent⁵⁸. Les étudiants talentueux et disposés à poursuivre des études supérieures longues intègrent quant à eux les différents laboratoires de recherche du pays. Parallèlement, la « municipalisation » de l'enseignement supérieur, avec l'extension du réseau universitaire au niveau des collectivités locales, a permis de progresser en direction d'une « universalisation de l'Université » et de faire de l'idée d'*Universidad para Todos* une réalité à Cuba. L'enseignement supérieur est dorénavant à la portée de tous les Cubains, qu'ils soient étudiants ou déjà des travailleurs engagés dans la vie économique du pays. Le résultat de ce choix d'ouvrir toutes grandes au peuple les portes de l'éducation, même à ses niveaux les plus élevés, est tangible : en 2004, le pays comptait « plus de 700 000 diplômés de l'Université, parmi lesquels près de 80 000 dans des disciplines scientifiques ou technologiques (dont 7 000 docteurs ès sciences), et 300 000 professeurs de haut niveau, au nombre desquels 68 927 enseignent la médecine »⁵⁹. C'est donc logiquement que les secteurs scientifiques et leurs pôles d'excellence ont réalisé des progrès unanimement reconnus, spécialement dans les domaines des biotechnologies, de la conception de médicaments et produits pharmaceutiques de qualité ou des nouvelles technologies⁶⁰. Quel contraste avec la situation des années 1950, lorsqu'une mission d'experts envoyés à Cuba par la Banque mondiale ne parvint pas même à trouver dans le pays un seul centre de recherche scientifique !

Les jeunes inactifs de 16-30 ans ont pu bénéficier de formations de requalification grâce aux programmes de Perfectionnement intégral, qui peuvent être intégrés à partir du 9^e degré d'enseignement, et dont l'impact a contribué à renforcer les liens avec la communauté et à dynamiser leurs parcours professionnels. Pour ce qui est des jeunes en difficultés, déconnectés à la fois des études et du travail, des formations de travailleurs sociaux ont été proposées afin de leur offrir de nouvelles perspectives de vie et de travail, notamment des emplois dans le

⁵⁷ CEPAL (2004).

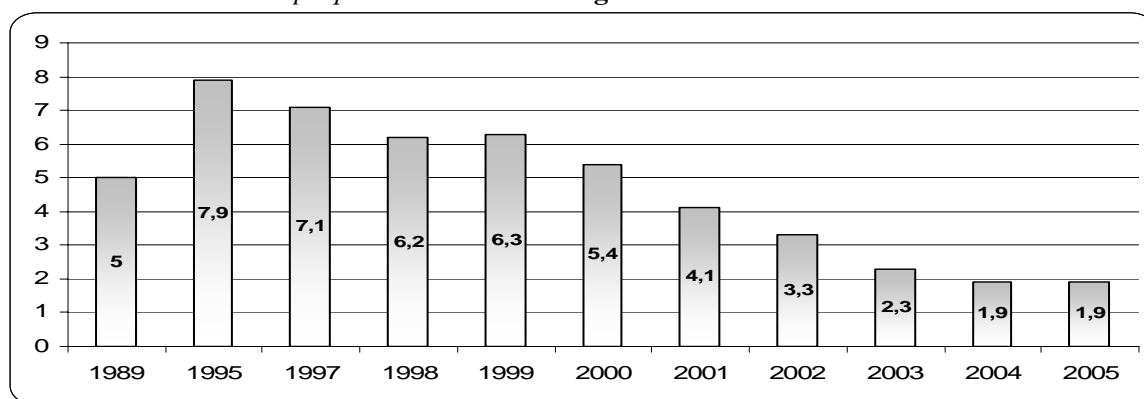
⁵⁸ MINED (2001).

⁵⁹ Martínez (2006).

⁶⁰ Cf. le récent accord conclu entre le *Centro de Inmunología Molecular* de La Havane et la firme états-unienne Cancervax pour produire des vaccins contre le cancer, dus aux découvertes des laboratoires cubains. Ces derniers comptent à leur actif plus de 500 brevets en vigueur dans plusieurs pays et 200 protocoles et registres sanitaires approuvés dans des dizaines d'institutions au niveau international, à l'origine d'exportations.

secteur social ou l'opportunité d'entrer à l'Université. Le nombre de travailleurs sociaux s'est ainsi considérablement accru au cours des dernières années, grâce à l'ouverture de plusieurs écoles spécialisées dans l'assistance sociale. En 2005, 15 000 travailleurs sociaux effectuent des missions solidaires d'attention portée aux personnes du troisième âge vivant seules ou disposant de faibles revenus, aux enfants ayant des carences nutritionnelles, aux jeunes déconnectés à la fois des études et du travail...

Graphique 3. Taux de chômage à Cuba de 1989 à 2004



Sources : Álvarez et Mattar (2004),

L'effet des nouvelles mesures et méthodes de politiques pour l'emploi, spécialement l'application du concept original d'études comme forme d'emplois, mais également l'essor de l'agriculture en zone urbaine, a été la résorption efficace et rapide du chômage (*Graphique 3*). Celui-ci a chuté de 7,9 % en 1995 à 1,9 % en 2005, ce qui correspond techniquement au plein emploi. Cette politique dynamique s'est accompagnée de hausses des salaires, intensifiées depuis le processus de dé-dollarisation de l'économie approfondi en 2004. Les différences sont donc grandes qui séparent la réalité des conditions de travail à Cuba et celle observée sur le continent latino-américain. Le rapport annuel du Bureau international du Travail (BIT) sur le monde du travail qualifiait, en 2002, la situation en Amérique latine et caribéenne de « *désolante et tragique* » en la matière⁶¹. Dans cette région, près de 70 % des emplois créés l'avaient été dans le secteur informel et le déficit d'emplois « décents », correspondant à des postes de travail formels auxquels sont associés des droits, en particulier des prestations de sécurité sociale, était estimé à 93 millions — soit 30 millions de plus qu'au début des années 1990. Les politiques sociales cubaines sont fondées sur un principe diamétralement opposé à la logique du néo-libéralisme, et à ses mesures de compensation, prônées par les organismes internationaux, selon lesquelles une série de réformes sociales suffiraient à elle seule à réduire les inégalités et la pauvreté. Mais, dans cette conception encore dominante en Amérique latine et caribéenne, la redistribution des moyens d'« investissement en capital humain » risque fort de se substituer à celle des richesses et des moyens de production. Or, à Cuba, comme on le sait, dans une très large mesure, la propriété des moyens de production est collective, et l'une des singularités du système éducatif tient au principe de complémentarité interactive entre l'économique et le social.

Conclusion

En Amérique latine et caribéenne, les gouvernements et les organisations internationales ont pris l'habitude de mettre en valeur ce qu'ils considèrent comme une preuve de la

⁶¹ Martinez (2006).

« révolution démocratique » des années 1990 : l'augmentation des taux de scolarisation des enfants de 7 à 14 ans. Lorsque l'on compare les données actuelles d'accès à l'éducation de base à celles des décennies 1960 et 1970, on observe une progression significative de ces indicateurs. Mais la massification de l'accès à l'école n'a pas contribué à rendre les systèmes éducatifs plus égalitaires. En effet, au cours des années 1980-90, les conditions de vie d'une large majorité de la population du continent se sont notablement détériorées. Les opportunités d'accès à des emplois formels se sont dégradées. L'exclusion et la pauvreté, spécialement celles des enfants, se sont accrues : l'Amérique latine et caribéenne compte aujourd'hui plus de 117 millions d'enfants et d'adolescents pauvres, dont 82 millions ont moins de 12 ans et 35 millions de 12 à 20 ans⁶². En 2004, 53 millions de personnes souffraient de la faim, dont 60 % d'enfants. Car, dans la région, les politiques d'ajustement structurel ont mis en péril le droit à l'éducation —et, de façon générale, le droit au développement. Les pauvres accèdent sans doute davantage à l'école, mais ils l'abandonnent aussi plus rapidement, souvent juste après l'école primaire. Les systèmes éducatifs se sont segmentés, mettant un terme à l'éducation universelle (lorsqu'elle existait) et reproduisant les inégalités sociales. La « démocratisation » de l'école a touché ses limites (vétusté des infrastructures, surcharge des classes, rigueur salariale, recours à des enseignants à temps partiel, bureaucratie privée, discriminations...), et les réformes éducatives néo-libérales, sous leurs différentes variantes, montrent des signes évidents d'épuisement. L'affirmation des experts de la Banque mondiale soutenant que les écoles privées seraient plus rentables que dans le secteur public est depuis plusieurs années ouvertement contestée⁶³. La lecture critique que les responsables cubains ont faite de ces réformes éducatives néo-libérales les a amené à réaffirmer, malgré de très fortes pressions contraires, les principes qui ont guidé les politiques sociales du pays depuis 1959. Cette continuité paraît avoir produit certains effets positifs, puisque, de l'avis de nombreux experts internationaux, le système éducatif cubain reste, en termes aussi bien quantitatifs que qualitatifs, l'un des plus performants au monde. À l'évidence, ce constat se doit d'être nuancé, car un certain nombre de problèmes sérieux, apparus avec la crise, et que nous avons exposés, demeurent encore à résoudre, faute de quoi la politique éducative cubaine rencontrerait quelques difficultés pour continuer à réaliser son principe d'égalité et à assurer la correspondance, la complémentarité et la cohérence de ses politiques économiques et sociales. Il n'en reste pas moins que, début décembre 2004, le Directeur régional pour l'Amérique latine et les Caraïbes du Fonds des Nations unies pour l'Enfance (UNICEF) déclarait que les « Objectifs du Millénaire pour le Développement », relatifs aux avancées à réaliser d'ici à l'an 2015 en matière d'éducation, de santé, d'alimentation et de protection de l'environnement, n'avaient été accomplis (ou étaient même déjà dépassés) dans la région, que sur la petite île de la Barbade (300 000 habitants)... et à Cuba (11 millions d'habitants).

Bibliographie

- Alhama, R. (2004), « *Capital Humano, Concepto e instrumentacion* », Instituto de Estudios e Investigaciones del Trabajo, La Habana, Cuba.
- Alonso Tejada A. (2001), « Cuba, quelle Transition ? », L'Harmattan, Paris.
- Álvarez Díaz A. (1998), « Las Instituciones formadoras y el perfeccionamiento de docentes de educación », in Organización de Estados Iberoamericanos, *Una Educación con calidad y equidad*, Madrid.
- Álvarez, E. (2005), « Characteristics of the Evolution of the Cuban Economy Since 1990 », *International Journal of Political Economics*, à paraître, New York.

⁶² CEPAL (2003).

⁶³ Voir notamment : Carnoy et MacEwan (1997).

- Arrechavaleta, N., T. Caram Leon et M. Alomá (2003), « Matricula estudiantil, egresados y poblacion ocupada del nivel superior en Cuba: Estudios de Genero », IESALC, UNESCO.
- Bayart, P., (2002), « Transformation socialiste et dynamique du travail », Mémoire de DEA, Université de Montpellier.
- Becker G. et B. Chiswick (1966), « Education and the Distribution of Earnings », *American Economic Review*, vol. LVI, n° 2, pp. 358-369, mai.
- Burnett N. (1996), « Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review », *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 3, pp. 215-220, juillet.
- Burnett N. et H. Patrinos (1996), « Response to Critiques of Priorities and Strategies for Education », *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 3, pp. 273-276, juillet.
- Cantón, J. (2003), « 40 Ans de Défis relevés », in Herrera, R. (ed.), *Cuba révolutionnaire – Histoire et culture*, tome 1, L'Harmattan, collection Forum du Tiers Monde, février, Paris.
- Carnoy, M. et P. McEwan (1997), « Public investments of private schools? A reconstruction of educational improvements in Chile », Stanford University School of Education.
- Castañeda R. (2000), « Cuba y América Latina: Consideraciones sobre el nivel y la evolución del Índice de desarrollo humano y del gasto social en la década de los noventa », in *Cuba in Transition*, vol. 10, *Proceedings of the 10th Annual Meeting of the ASCE*, pp. 234-253, Miami.
- CIEM (1996), *Cuba, realidades y potencialidades en el contexto de la integración caribeña*, México.
- CEPAL (1992), *Anuario estadístico de America latina y el Caribe 1991*, Santiago du Chili, CEPAL.
- Comité Estatal de Estadística (1988), *Cuba en cifras 1987*, CEE, La Havane.
- Comité Estatal de Estadísticas (1987), *Anuario estadístico de Cuba 1986*, CEE, La Havane.
- Dhaynaut, B. et J. Máttar (2004), « Conclusiones generales y perspectivas », in E. Álvarez et J. Máttar (eds.), *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*, CEPAL-INIE-PNUD México.
- Dias Carcanholo M. et P. Nakatani (2002), « ¿Socialismo de mercado o planificación socialista? », *Economía Crítica y Desarrollo*, vol. 1, N° 1, pp. 47-71.
- Espina, M. (2002), « Política social e igualdad en Cuba », in Burgos, N. (ed.), *Política Social y Trabajo Social*, Serie Atlantea, Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- Espina, M. (2003), « Territorialización de las desigualdades y reestratificación de los ingresos », in Witte, L. (ed.) *Seguridad social en Cuba. Diagnósticos, retos y perspectivas*, Nueva Sociedad, Caracas.
- Espina, M. (2005), « Reforma económica y política social en Cuba », *Conferencia "Gobernabilidad y justicia social"*, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, Université de La Havane.
- Espinosa, E. (2001), *The Cuban Economy in the 1990s: From Crisis to Recovery*, Universidad de La Habana, Cuba.
- Ferriol, A. (1997), « Cuba: situación social y transformaciones en la política social », *Cuba: Investigación económica*, vol. 3, n° 1, janvier-mars.
- Ferriol, A. (2000), « Apertura externa, mercado laboral y política social », *Cuba: Investigación económica*, vol. 6, n° 1, janvier-mars.
- Ferriol, A. (2001), « El Modelo social cubano: una aproximación a tres temáticas en debate », *Cuba: Investigación económica*, vol. 7, n° 1, janvier-mars.
- Ferriol, A. (2003), « Acercamiento al estudio de la pobreza en Cuba », *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA)*, Dallas.
- Ferriol, A. (2004a), « Política social y desarrollo: una aproximación global », en E. Alvarez et J. Máttar (eds.), *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*, CEPAL-INIE-PNUD, juillet, México.
- Ferriol, A. (2004b), « La Alimentación », in E. Alvarez et J. Máttar (eds.), *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*, CEPAL-INIE-PNUD, juillet, México.
- Ferriol, A, Ramos M. et Añé L. (2004c), « ¿ Pobreza en la capital ? », INIE- CEPDE/ONE. La Havane.
- García Molina, J.M. (2004), « Reformas económicas, políticas macroeconómicas y desempeño económico reciente », in E. Álvarez et J. Máttar (eds.), *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*, CEPAL-INIE-PNUD, México.
- Gasparini L. (2000), *The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas*, Country Studies, World Bank, Washington D.C.
- González, A., Ferriol, A, Quintana, D. et V. Pérez (2000), « Crisis, Ajuste y Situación Social en Cuba », Editorial Ciencias Sociales, La Havane.
- Herrera, R. (2004), « U.S. Embargo against Cuba: New Curtailment of Freedoms », *rapport pour l'ONU*, Conseil économique et social, 56^e session de la Sous-Commission des Droits de l'Homme, juin, Genève.

- Herrera, R. (2005), « Where is the Cuban Economy Heading? », *International Journal of Political Economy*, vol. 34, n° 4, pp. 3-11, New York.
- Herrera, R. et P. Nakatani (2004), « Dollarization in Cuba », *International Finance Review*, vol. 5, pp. 115-134, décembre, Oxford.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1994), *Fundamentos y experiencias de generalización del Programa "Educa a tu Hijo"*, La Havane.
- Lauglo J. (1996), « Banking on Education and the Uses of Research », *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 3, pp. 221-233.
- Martínez, O. (2006), « Les Évolutions récentes de l'économie cubaine : 2002-2003-2004 », in Herrera, R. (ed.), *Cuba révolutionnaire – Économie et planification*, tome 2, L'Harmattan, collection Forum du Tiers Monde, à paraître, Paris.
- MINED (2002a), *La Educación en Cuba*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (2002b), *Resumen anual del curso 2001-2002*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (2002c), *Ideas preliminares para el plan nacional de acción de Cuba en cumplimiento de las metas de la cumbre mundial de la infancia*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (2002d), *Plan de Acción Nacional de Educación para Todos*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (2000a), *Informe de Educación Para Todos*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (2000b), *Informe de evaluación de los veinte años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Ministerio de Educación, La Havane.
- MINED (1996), *Cuba: Programa Nacional de Acción. Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. Estado del cumplimiento de las metas intermedias 1990-1995*, Ministerio de Educación, La Havane.
- Ministry of Education (1996), *Cuba organization of education. Report of the Republic of Cuba to the 45th international conference on public education*, La Havane.
- Ministerio de Finanzas y Precios (1998), *Resultados de las medidas de saneamiento financiero aprobadas por la Asamblea Nacional del poder Popular*, La Havane.
- Mulot E. (2001), « De la Compensation à la réforme sociale : les politiques éducatives de lutte contre la pauvreté au Guatemala », *Revue Tiers Monde*, vol. XLII, n° 168, pp. 885-906, octobre-décembre.
- Núñez, L. (1998), « Mas allá del cuentapropismo en Cuba », *Temas*, n° 11, La Havane.
- Oficina Nacional de Estadística (années variées), *Anuario estadístico de Cuba*, ONE, La Havane.
- Psacharopoulos, G. et M. Woodhall (1988), (1988), *L'Éducation pour le développement*, Economica, Paris.
- Pérez, V. (1996): « Diagnóstico del sector educación. Reajuste en la Situación Actual », INIE, mimeo.
- Pérez, V., (2000): « Ajuste económico e impactos sociales. Los retos de la educación y la salud pública en Cuba », *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA)*, Miami.
- PNUD (1997), *Investigación sobre el desarrollo humano en Cuba 1996*, Caguayo, La Havane.
- PNUD (2000), *Investigación sobre desarrollo humano y equidad en Cuba 1999*, Caguayo, La Havane.
- Riddel, A.R. (1993). « *The evidence of public /private educational trade-offs in developing countries.* » *International Journal of Education*.
- Rodríguez J.L. (2004), *Informe sobre los resultados económicos del 2004 y el Plan Económico Social para el 2005*, *Asamblea Nacional del Poder Popular*, www.economista.cubaweb.cu/2004/nro245/245_701.html.
- Rodríguez J.L. (2005), *Informe sobre los resultados económicos del 2005 y las perspectivas económicas y sociales para el 2006*, www.cubaminrex.cu/Actualidad/2005/informe%20economico%202005.htm.
- Sen, A. (2000), *Development as Freedom*, Anchor Books, New York.
- Togores, V. (1997), « Enfoque social del desempeño de la economía cubana en 1996 », *Informe anual del CEEC. La Economía cubana en 1996: resultados, problemas y perspectivas*, pp. 93-106, *Centro de Estudios de la Economía Cubana*, La Havane.
- Togores, V. (2004), « Ingresos monetarios de la población, cambios en la distribución y efectos sobre el nivel de vida », *15 años del CEEC*, Editorial Félix Varela, La Havane.
- Togores, V. et A. García Álvarez (2003), « Consumo, mercados y dualidad monetaria en Cuba », *Economía y Desarrollo*, edición especial, La Habana, Facultad de Economía, Universidad de La Habana, diciembre.
- UNESCO (1998), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuatro grado de la educación básica*, Santiago du Chili.
- UNESCO (2000a), *Segundo informe: Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuatro grado de la educación básica*, Santiago du Chili.
- UNESCO (2000b), « Primer Estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado », Santiago du Chili.
- UNICEF (1998), *Education for All*, The MONEE Project, Regional Monitoring Report, n° 5, International Child Development Centre, Florence.

UNICEF (1999), *The State of the World's Children*, Oxford University Press, New York.
World Bank (1999a), *Education sector strategy*, World Bank, Washington D.C.
World Bank (1999b), *Educational change in Latin America and the Caribbean*, World Bank, Washington D.C.
Zimbalist, A. et C. Brundenius (1989), *The Cuban Economy: Measurement and Analysis of Socialist Performance*, Johns Hopkins University Press, Baltimore et London.