

Trois modèles « éducatifs » : droit, potentialité et capital humain

Ingrid Robeyns

Volume 6, numéro 1, printemps 2011

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1044299ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1044299ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal

ISSN

1718-9977 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Robeyns, I. (2011). Trois modèles « éducatifs » : droit, potentialité et capital humain. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 18–29.
<https://doi.org/10.7202/1044299ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, j'analyse trois logiques normatives qui peuvent fonder les politiques éducatives en portant une attention particulière aux questions liées aux spécificités des sexes. Ces trois modèles éducatifs sont la théorie du capital humain, le discours du droit et l'approche des potentialités. D'abord, je décris cinq rôles que l'éducation peut jouer. Ensuite, j'analyse les trois modèles pouvant fonder les politiques éducatives. La théorie du capital humain pose un certain nombre de problèmes parce qu'elle s'avère économiciste, fragmentée et essentiellement instrumentaliste. Le discours du droit et l'approche des potentialités sont en principe des modèles multidimensionnels et inclusifs et peuvent par le fait même tenir compte des rôles intrinsèques et non économicistes de l'éducation. Toutefois, selon la manière dont quelqu'un satisfait aux exigences spécifiques des cadres théoriques du droit et des potentialités, ceux-ci peuvent également présenter des difficultés. Je termine cet article en soutenant que la visée intrinsèque des politiques éducatives devrait être d'augmenter les potentialités des individus et que nous devrions employer les discours du droit de façon stratégique, c'est-à-dire lorsqu'il est probable qu'ils amènent les gens à réaliser leurs potentialités.



TROIS MODÈLES «ÉDUCATIFS»: DROIT, POTENTIALITÉ ET CAPITAL HUMAIN¹

INGRID ROBEYNS
UNIVERSITÉ D'AMSTERDAM

RÉSUMÉ

Dans cet article, j'analyse trois logiques normatives qui peuvent fonder les politiques éducatives en portant une attention particulière aux questions liées aux spécificités des sexes. Ces trois modèles éducatifs sont la théorie du capital humain, le discours du droit et l'approche des potentialités. D'abord, je décris cinq rôles que l'éducation peut jouer. Ensuite, j'analyse les trois modèles pouvant fonder les politiques éducatives. La théorie du capital humain pose un certain nombre de problèmes parce qu'elle s'avère économiciste, fragmentée et essentiellement instrumentaliste. Le discours du droit et l'approche des potentialités sont en principe des modèles multidimensionnels et inclusifs et peuvent par le fait même tenir compte des rôles intrinsèques et non économicistes de l'éducation. Toutefois, selon la manière dont quelqu'un satisfait aux exigences spécifiques des cadres théoriques du droit et des potentialités, ceux-ci peuvent également présenter des difficultés. Je termine cet article en soutenant que la visée intrinsèque des politiques éducatives devrait être d'augmenter les potentialités des individus et que nous devrions employer les discours du droit de façon stratégique, c'est-à-dire lorsqu'il est probable qu'ils amènent les gens à réaliser leurs potentialités.

ABSTRACT

In this paper, I discuss three normative approaches that can establish educational policies with special attention to gender issues. These three models of education are human capital theory, the discourse of law and the capabilities theory. First, I describe five roles that education can play. Then I analyze the three foundational models of educational policies. The human capital theory raises a number of problems because it is economicist, fragmented and largely instrumental. The discourse of law and the capabilities theory are usually multidimensional and inclusive; they can thereby take into account the intrinsic and non-economical roles of education. However, depending on how the specific requirements of the theoretical frameworks of law and capabilities are met, they can also raise challenges. I close this paper by arguing that the intrinsic aim of educational policy should be to increase the capabilities of individuals and that we should use the discourse of law strategically, that is to say when it is probable that they help individuals to realize their capabilities.

INTRODUCTION

Dans cet article, j'examine trois logiques normatives qui peuvent fonder les politiques éducatives : celle du droit, celle des potentialités et celle du capital humain. Quelles différences présentent-elles pour les politiques éducatives ? Je porterai une attention particulière à la façon dont ces modèles traitent les questions liées aux spécificités des sexes. D'abord, je définirai cinq rôles distincts que l'éducation peut jouer. Ensuite, je décrirai et j'analyserai trois modèles pour fonder les politiques éducatives. La théorie du capital humain pose problème parce qu'elle est économiciste, fragmentée et essentiellement instrumentaliste. Ces caractéristiques ont des conséquences importantes et peu attrayantes sur les questions liées aux spécificités des sexes. Le droit et les potentialités sont en principe des modèles multidimensionnels et inclusifs qui peuvent par le fait même reconnaître les rôles intrinsèques et non économicistes de l'éducation.

Cependant, le droit et les potentialités sont des logiques théoriques plutôt élastiques et il existe plusieurs interprétations de celles-ci, deux caractéristiques qui peuvent entraîner certains problèmes. En effet, le discours du droit risque de conduire à mettre un accent démesuré sur l'aspect légal du droit. De plus, ce discours peut amener les législateurs à se contenter de suivre les règles imposées par une interprétation limitée du droit, même quand des efforts interprétatifs supplémentaires seraient requis afin d'atteindre le but sous-jacent à un aspect juridique donné. La logique des potentialités a essayé de remédier à ce glissement propre au discours du droit, mais bien que les écrits sur l'approche des potentialités se multiplient, les implications de celle-ci sont loin d'avoir été circonscrites. En outre, l'approche des potentialités nous fournit un langage qui n'est pas maîtrisé par les législateurs et les autres acteurs sociaux à l'échelle locale ou nationale. Je conclurai cet article en suggérant qu'il pourrait être utile de distinguer clairement le plan intrinsèque du plan stratégique dans les domaines de la politique et de l'élaboration de politiques. Cette visée intrinsèque est d'alimenter le développement des potentialités des individus, ce qui inclut la potentialité à être éduqué. Le droit ne représente qu'un des instruments pouvant contribuer à l'atteinte de ce but ; s'il se révèle efficace dans certains cas et dans certains contextes, dans d'autres situations, il ne constitue pas l'instrument le plus adéquat auquel il est possible de recourir. En d'autres termes, nous devrions utiliser le discours du droit de manière stratégique, soit en

l'employant là où il peut alimenter les potentialités éducatives des individus et leur fournir des instruments supplémentaires si cela s'avère nécessaire.

LES DIFFÉRENTS RÔLES DE L'ÉDUCATION

Comme le soulignent Jean Drèze et Amartya Sen (2002, p. 38-40), l'éducation peut jouer plusieurs rôles. Dans cet article, j'aurai recours à une version modifiée de la typologie proposée par Drèze et Sen afin de mener à bien mon analyse. Premièrement, l'éducation peut avoir une *valeur intrinsèque*. Une personne peut valoriser le fait de connaître quelque chose pour le seul but de connaître. Par exemple, des gens trouvent que l'apprentissage de langues étrangères, même quand il y a peu de chances qu'ils les emploient un jour, procure une satisfaction en soi : ils apprécient le lyrisme de l'italien, la syntaxe fascinante des phrases allemandes, la beauté de la calligraphie cyrillique ou arabe, ou encore sont captivés par la différence radicale qui existe entre la grammaire japonaise et la grammaire anglaise ou danoise. Des arguments similaires peuvent être avancés pour les gens qui sont fascinés par la compréhension de la chimie, les légendes et les mythes, ou qui sont enthousiasmés par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de poèmes.

Outre cette importance intrinsèque, l'éducation peut remplir une palette de rôles instrumentaux. Pour le présent propos, nous nous concentrerons sur deux dimensions : l'individuel contre le collectif et l'économique contre le non économique. L'éducation joue un rôle *instrumental-économique individuel* lorsqu'elle aide une personne à obtenir un emploi, à être moins vulnérable sur le marché du travail, à être un consommateur mieux informé, à être capable de trouver des informations sur les occasions d'affaires, et ainsi de suite. Ce rôle de l'éducation, en supposant que l'éducation prodiguée se conforme à des exigences minimales de qualité, est crucial au regard des standards d'existence des gens et de leur capacité à se protéger, ainsi que leurs familles, de la pauvreté et de l'indigence.

Le rôle *instrumental-économique* n'est pas toujours individuel. En effet, il peut aussi être *collectif* : par exemple, si un grand pourcentage de la population est analphabète, alors le marché des livres et des journaux est automatiquement restreint. Plus important encore, si la croissance économique nécessite la présentation de certaines technologies qui doivent faire l'objet d'un enseignement, ou qui requièrent le passage d'une économie basée sur l'agriculture à une écono-

mie basée sur l'industrie et les services, alors une main-d'œuvre éduquée sera nécessaire à la croissance économique. Comme nous en discuterons de façon plus détaillée dans la prochaine partie, les rôles instrumentaux-économiques personnel et collectif de l'éducation sont tous deux au cœur de l'approche éducative du capital humain.

Les rôles instrumentaux de l'éducation ne sont pas limités aux rôles économiques : il existe également des rôles instrumentaux-non économiques de l'éducation. Sur le plan personnel, un individu pourrait vouloir accéder à des informations grâce à la lecture de journaux ou de dépliants d'instructions médicales, être informé de questions relatives à la santé, à la reproduction et à la contraception, être capable de parler avec des étrangers dans leur langue, d'être capable de travailler avec un ordinateur et de communiquer avec des gens à travers le monde par l'entremise de l'internet, et ainsi de suite. L'éducation peut ouvrir l'esprit des gens : ils peuvent prendre conscience qu'ils n'ont pas forcément à mener une existence similaire à celle de leurs parents, que d'autres options s'offrent probablement à eux.

Sur le plan collectif, les rôles non instrumentaux de l'éducation incluent l'idée que les enfants apprennent à vivre dans une société où les gens ont des définitions variées de la vie bonne, ce qui contribuera probablement à la mise en place d'une société plus tolérante. Les femmes peuvent découvrir que les livres sacrés de leur religion ne prescrivent pas de se comporter en femmes soumises, alors que leurs chefs de culte plaident qu'il s'agit là de leur devoir, conformément aux écrits saints. Si les femmes acquièrent collectivement ce savoir, elles pourront s'organiser afin de combattre les interprétations oppressives de leur religion. Les hommes pourront découvrir que l'idée dominante dans leur communauté, soit que les hommes ne sont pas aptes aux soins des nourrissons et des petits enfants, n'est pas partagée universellement et que la participation active dans les soins et l'éducation des enfants enrichit considérablement l'existence d'autres hommes. S'il y a suffisamment d'hommes qui acquièrent un tel savoir, cela pourra changer les normes qui encadrent la masculinité et la féminité dans la société et élargir les possibilités des hommes et des femmes de mener l'existence qu'ils valorisent vraiment, plutôt que se conformer aveuglément aux codes (tacites) qui prévalent dans leurs communautés.

Dans les pages qui suivent, j'utiliserai cette typologie claire des rôles de l'éducation pour analyser trois modèles éducatifs : celui du capital humain, celui du droit et celui des potentialités.

L'ÉDUCATION COMME CAPITAL HUMAIN

Une première approche des politiques éducatives conçoit l'éducation comme un capital humain. La théorie du capital humain a été initiée par un groupe d'économistes de l'Université de Chicago qui, dans les années 1960, comprenait d'abord et avant tout Gary Becker et Theodore Schultz (Becker, 1993 ; Schultz, 1963). Aujourd'hui, la théorie du capital humain est un domaine bien établi au sein du champ des théories économiques. Elle considère que l'éducation est pertinente dans la mesure où celle-ci génère des habiletés et contribue à l'acquisition de savoirs. Il s'agit là d'un investissement dans la productivité de l'être humain, qui est vu comme un facteur de la production économique, ou en d'autres termes un travailleur. En conséquence, l'éducation est importante parce qu'elle permet aux travailleurs d'être plus productifs et, de la sorte, d'être capables de gagner un salaire plus élevé. En considérant les habiletés et le savoir comme des investissements pour la productivité des travailleurs, les économistes peuvent estimer les retours financiers qu'ils retirent grâce au domaine de l'éducation, que ce soit les différents niveaux d'éducation, les types d'éducation, etc.

Le modèle éducatif du capital humain insiste assurément sur un aspect important de l'éducation, soit que les habiletés et les savoirs acquis à travers le processus éducatif sont une composante importante de la capacité d'une personne à générer des revenus. Cela s'avère particulièrement important dans le cas d'individus plongés dans une grande pauvreté, puisque la maîtrise de certaines habiletés de base et une éducation décente peuvent faire toute la différence entre connaître la famine et survivre ou entre se contenter de survivre et avoir une vie décente. En conséquence, l'attention portée à l'éducation comme capital humain devrait être acclamée, puisqu'elle a élargi les perspectives des discours du développement qui se concentraient uniquement sur le progrès technique et le développement à un niveau macro-économique et les a amenés à considérer les gens comme la priorité des efforts de développement économique.

Cependant, le modèle éducatif du capital humain présente un certain nombre de problèmes qui ont des conséquences à la fois pour les sociétés en voie de développement et postindustrielles. La première difficulté inhérente au modèle du capital humain est le caractère economiciste de celui-ci : les seuls apports de l'éducation dont

il tient compte sont ceux de l'augmentation de la productivité et de la masse salariale. La théorie du capital humain voit le monde à travers les lunettes disciplinaires de l'économie qui prévaut actuellement, soit une discipline qui a progressivement exclu de ses modèles d'analyse les dimensions culturelle, sociale et immatérielle de l'existence, sauf dans le cas de quelques modèles formels extrêmement réducteurs. En effet, les écoles de pensée alternatives reprochent généralement au paradigme économique dominant d'être incapable de prendre en compte de manière satisfaisante les questions de culture, de spécificités liées au sexe, d'identité, d'émotions, d'histoire et ainsi de suite (Davis, 2003 ; Fine, 2002 ; Folbre, 1994). Par conséquent, la théorie du capital humain ne peut pas expliquer le comportement d'une personne qui souhaite consacrer une partie de son temps à l'étude d'une discipline sans que cela lui procure quelque bénéfice économique. Pour la théorie du capital économique, comme pour d'autres composantes de l'économie contemporaine, les êtres humains agissent *uniquement* pour des raisons économiques. Cette théorie ne peut donc pas rendre compte du fait que les gens agissent pour des raisons sociales, religieuses, morales, émotionnelles ou d'autres motifs non économiques.

Le second problème lié à la théorie du capital humain est son caractère *totale*ment instrumental : elle valorise l'éducation, les habiletés et les connaissances *uniquement* dans la mesure où celles-ci contribuent (directement ou indirectement) à la productivité économique attendue. Évidemment, il n'y a rien de mal à considérer la valeur instrumentale de l'éducation ; le problème réside dans le fait que l'approche du capital humain ne considère pas les valeurs non instrumentales de l'éducation. En conséquence, les connaissances qui sont nettement moins instrumentales sur le plan économique, telles qu'apprendre à lire et à comprendre la poésie, ou encore étudier d'anciennes cultures, ne présentent aucun attrait du point de vue de la théorie du capital humain (sauf si une personne montre capable de générer de l'argent grâce à l'écriture de poèmes ou à sa connaissance d'anciennes cultures).

La combinaison de la perspective ouvertement economiciste de la théorie du capital humain et de l'attention exclusive que celle-ci porte à la valeur instrumentale de l'éducation a des conséquences variables sur les groupes humains. Pour employer les termes propres à la théorie du capital humain, ce ne sont pas tous les gens qui dégageront un rendement identique grâce à l'éducation. Bien

qu'ils bénéficient de la même quantité et de la même qualité d'éducation, certains enfants et certains adultes ne seront pas en mesure d'obtenir le même taux de rentabilité que les autres dans le cadre d'activités qui génèrent des revenus. Cette situation peut résulter de restrictions internes ou externes, qu'elles soient sociales ou naturelles (ou une combinaison des deux). Les restrictions internes sont, par exemple, les déficiences physiques ou mentales. Les restrictions externes naturelles sont, par exemple, l'absence d'un marché du travail pour des travailleurs spécialisés, comme dans les régions rurales montagneuses où il n'existe aucune demande pour des travailleurs qui ont une formation de clercs. Les restrictions externes sont souvent de nature sociale ou culturelle. Par exemple, dans certaines communautés, les femmes ne sont pas autorisées à travailler à l'extérieur de la maison. Dans de tels cas, l'étendue des connaissances et des habiletés de la femme ont peu d'importance, car son retour sur l'éducation sera limité arbitrairement. Néanmoins, les restrictions externes associées aux spécificités des sexes sont souvent beaucoup plus subtiles et beaucoup plus répandues. Les questions liées au sexe, comprises comme un ensemble de règles sociales, de normes et d'attentes, conduisent presque partout à une division du travail en fonction de sexe, qui fait du soin des enfants et de la gestion quotidienne de la maison la responsabilité première des femmes (Folbre, 1994 ; Kimmel, 2000). De plus, malgré une croyance populaire qui veut le contraire, la discrimination des femmes sur le marché du travail perdure (Goldin et Rouse, 2000 ; Neumark et *al.*, 1996 ; Wennerås et Wold, 1997). Bien que certaines manifestations de discrimination soient encore intentionnelles et flagrantes, des études en Amérique du Nord et en Europe suggèrent que plusieurs formes de discrimination selon le sexe sur le marché du travail sont involontaires et découlent de l'action de stéréotypes insidieux (Valian, 1998).

Tant pour les sociétés en voie de développement que pour les sociétés postindustrielles, cette situation a pour conséquence de créer l'attente que les femmes prennent sur leurs épaules la responsabilité du travail non rémunéré du ménage et des soins prodigués aux enfants et aux autres membres de la famille. Dans la situation où il n'existe aucun réseau informel de soutien, ou encore aucune provision sociale fournie par l'État providence, les femmes ont du mal à s'investir dans un travail salarié sur le même pied que les hommes. Drèze et Sen écrivent à propos de l'Inde :

la division du travail selon le sexe (combinée aux droits de propriété patrilinéaires) tend à réduire la perception des bénéfices qu'entraîne l'éducation des filles. Dans l'Inde rurale, une grande majorité de filles sont censées consacrer la plus grande partie de leur vie adulte aux tâches ménagères et à l'éducation des enfants... C'est à la lumière de ces attentes sociales au regard de la vie adulte des femmes que l'éducation des filles semble, aux yeux de plusieurs parents, revêtir une valeur incertaine, voire plutôt « inutile ». (Drèze et Sen, 2002, p. 161-162).

La conséquence est que l'argent investi dans l'éducation – si celle-ci est conçue comme un investissement économique – est vu comme une meilleure dépense dans le cas des garçons ou des hommes que dans celui des filles ou des femmes. Dans un contexte de pauvreté, cela diminue les chances relatives des filles d'être instruites.

Un autre problème lié au fait de concevoir l'éducation uniquement comme un investissement économique est qu'une telle logique pousse à comparer cet investissement à d'autres types d'investissements. Ainsi, un ouvrage canonique en économie du développement explique que « l'utilisation de l'approche [du capital humain] peut conduire à comparer le rendement qu'une famille se procure grâce à un investissement en éducation avec celui d'autres investissements qu'elle pourrait obtenir. La famille investira dans l'éducation seulement si celle-ci offre le taux le plus élevé » (Gillis et coll., 1992, p. 231). Comme c'est le cas avec une décision typique d'investissement financier, les investissements privés et publics en éducation sont comparés avec d'autres investissements possibles. Les impacts non matériels de ces investissements sont par le fait même ignorés. Sabina Alkire (2002) a illustré ce phénomène de manière convaincante dans son étude d'un projet réalisé par une organisation non gouvernementale (ONG) d'Oxfam au Pakistan, où une classe d'alphabétisation destinée aux femmes musulmanes avait été mise en place. Un tel projet d'alphabétisation des femmes constitue un excellent exemple d'un projet qui n'aurait pas été financé s'il avait été évalué sur la seule base d'une analyse coût-bénéfice typique, dans le cadre de laquelle l'éducation aurait été vue uniquement comme un investissement dans un capital humain. En effet, il a produit peu d'effets sur les rentes

des femmes, étant donné qu'il n'existe aucun marché local d'emplois pour elles. Cependant, Alkire a découvert que le projet a généré des transformations fondamentales chez les élèves : les femmes ont appris qu'elles étaient les égales des hommes, qu'elles n'avaient pas à subir différentes formes de violences et que des femmes alphabétisées pouvaient résoudre leurs propres problèmes par elles-mêmes ; elles ont appris à lire et ont éprouvé une grande satisfaction en prenant conscience qu'elles étaient capables d'étudier. Que ces effets intangibles ne soient pas pris en compte par des visions économicistes réductrices constitue l'un des problèmes posés par la théorie du capital humain.

En résumé, comprendre l'éducation exclusivement comme un capital humain s'avère limitatif et dommageable, puisque ce modèle ne rend pas compte de l'importance intrinsèque de l'éducation ni des rôles sociaux instrumentaux individuels et collectifs de l'éducation. Il est à noter que ceci n'implique pas que nous devrions renoncer complètement à voir l'éducation comme un capital humain ; il s'agit plutôt de saisir que l'éducation ne se restreint pas à celui-ci. Comme Sen le suggère, « après avoir reconnu sa pertinence et sa portée, nous devons aller *au-delà* de la notion de capital humain. L'élargissement requis suppose d'additionner et d'accumuler, et non de remplacer l'approche du "capital humain" » (1997, p. 1959-1961).

LE DROIT À L'ÉDUCATION

Alors que la majorité des économistes et des consultants en économie tendent à considérer l'éducation essentiellement comme un capital humain, des individus et des organisations dont les valeurs découlent du cadre théorique du droit humanitaire insistent plutôt sur l'idée que l'éducation est un droit humanitaire qui devrait être accordé à tout le monde. Les conceptualisations de l'éducation basées sur le droit sont endossées particulièrement par les organisations des Nations Unies qui se préoccupent des enfants et de l'éducation, telles que l'UNESCO et l'UNICEF. Le modèle du droit à l'éducation s'avère probablement, sur le plan politique, celui qui est le plus étroitement associé au mouvement de l'Éducation pour tous (ÉPT). Dans les déclarations effectuées par l'entremise de l'ÉPT, la communauté internationale s'est engagée à prodiguer une éducation primaire gratuite à tous les enfants admissibles d'ici à 2015 (UNESCO, 2003/4).

Le cadre théorique du droit veut que chaque être humain, y compris chaque enfant, ait droit à une éducation décente, même lorsqu'il

ne peut être assuré que cette éducation sera payante du point de vue du capital humain. Katarina Tomasevski, une avocate indépendante du droit humanitaire, écrit que « l'éducation devrait préparer les apprenants à la parentalité et à la participation politique, elle devrait améliorer la cohésion sociale et, plus que toute autre chose, elle devrait montrer aux jeunes générations que tous les êtres humains ont des droits, incluant les jeunes générations elles-mêmes » (2003, p. 33).

Le discours du droit accorde manifestement la priorité à l'importance intrinsèque de l'éducation. La valeur instrumentale de l'objet d'un droit n'influence aucunement sa revendication d'être un droit. De plus, ce discours ne considère pas l'éducation simplement comme « une bonne chose » à développer lorsque des fonds sont disponibles, mais plutôt comme le droit inaliénable de tous les enfants, ce qui suppose que le gouvernement mobilise les ressources nécessaires pour offrir à chacun une éducation de qualité (UNICEF, 2003, p. 8).

Définir l'éducation comme un droit constitue la parfaite antithèse du fait de la voir comme un capital humain. Cette dernière conception met l'accent sur des considérations liées à l'efficacité, alors que la première insiste sur des considérations placées sous la juridiction du droit commun. Ces visions antagonistes ont des conséquences sur la manière dont les êtres humains sont perçus : le capital humain voit en définitive les êtres humains comme des facteurs contributifs à la production et la croissance économiques, alors que le discours du droit voit les êtres humains comme la finalité ultime de préoccupations d'ordre moral et politique. Par conséquent, selon le discours du droit, les gens dont l'éducation ne contribuera pas beaucoup à la productivité économique, comme les enfants souffrant d'un handicap mental, ont autant droit à l'éducation que des gens censés obtenir un rendement élevé grâce à l'éducation.

Bien que le discours du droit semble séduisant, il présente tout de même certaines limites et quelques problèmes. Le premier problème est que souvent, ce discours paraît relever ostensiblement de la rhétorique. Des gouvernements de pays en voie de développement ont donné à tous les enfants, sur le plan légal, le droit à l'éducation. Malgré tout, des millions d'enfants de ces pays n'ont aucune éducation ou peuvent être inscrits officiellement, mais ne sont pas présents à l'école, ou encore sont présents dans des écoles dépourvues d'enseignants (Tomasevski, 2003). Des éducationnistes ont formulé des préoccupations similaires au regard du discours basé sur le droit international. Par exemple, Elaine Unterhalter écrit :

Dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, dans la documentation associée au mouvement EPT, dans les Cibles de développement du millénaire et dans la constitution de plusieurs pays, on affirme abondamment que l'éducation est un bien intrinsèque pour les femmes et les hommes. Cependant, ces énoncés paraissent parfois relever uniquement de la rhétorique. (Unterhalter, 2003b, p. 8).

Il s'agit là, assurément, d'une préoccupation que les lecteurs partageront quand ils parcourront les rapports des agences de l'ONU qui traitent d'éducation. La plupart des déclarations ostentatoires sur l'éducation sont formulées en termes de droits ou de résultats visés pour tous, sans qu'on y spécifie qui doit accomplir quel travail, et ce, de manière à s'assurer que ces cibles soient atteintes ou que ces droits soient effectivement accordés. Notre histoire est ponctuée de telles déclarations et de tels énoncés de bonnes intentions qui n'ont pas produit les effets promis. En conséquence, plusieurs personnes ont développé un scepticisme prononcé à l'endroit de ces énoncés grandiloquents.

Un second problème du discours du droit est le risque qu'il restreigne celui-ci au droit légal. Or, Thomas Pogge (2002, p. 52-53) souligne que le droit humain peut être compris comme un droit moral ou légal. En principe, ces deux types de droit peuvent coexister et se compléter. Par exemple, les lois et la protection que fournit le système judiciaire peuvent être importantes pour réaliser et protéger les droits moraux. Pogge critique l'idée voulant que le droit humanitaire se résume souvent à ce que les gouvernements veulent bien faire de lui. Cependant, une telle idée est uniquement vraie pour le droit humanitaire légal et ne s'applique pas au droit humanitaire moral. Ce dernier existe grâce à sa nature morale, et ce, avec ou sans l'adhésion des gouvernements et la protection des lois et du système législatif. Une conséquence importante de considérer le droit humanitaire sur le plan moral plutôt que (strictement) sur le plan légal est que cela génère des obligations qui peuvent aller au-delà de celles qui sont réservées aux gouvernements. Pour reprendre les termes de Sen : « Si un individu occupe une fonction assez importante pour accomplir un geste efficace qui peut prévenir la violation d'un droit précis, alors cet individu est dans l'obligation de considérer la possibilité de le faire » (2004, p. 340-341). Dans le discours politique sur le droit à

l'éducation, il n'est pas toujours facile de savoir si l'auteur parle d'un droit humanitaire moral ou légal. Cependant, il est important de mettre un tel aspect en évidence, car cela a des conséquences pour la personne qui est mandée de contribuer à la concrétisation du droit à l'éducation. Si on s'accorde à reconnaître que le droit à l'éducation n'est pas strictement légal, mais qu'il est aussi moral, alors tous ceux qui sont en mesure d'aider à accomplir ce droit devraient voir leur contribution comme une obligation morale.

Une troisième limite du modèle éducatif fondé sur le droit est qu'une fois que le gouvernement consent à ce que chaque enfant ait le droit d'être éduqué, il risque de définir sa tâche comme celle de mettre cet accord à exécution, rien de plus. Les politiques éducatives soigneusement élaborées qui sont fondées sur le droit énonceront spécifiquement quels droits sont accordés à qui et ce que le gouvernement doit faire pour s'assurer que ces droits soient non seulement rhétoriques, mais aussi appliqués. Jusque-là, tout va bien. Cependant, la sécurisation politique des aspects matériels du droit ne nous fournit qu'une vision partielle de la vie des apprenants. Si les écoles sont disponibles et accessibles, et si les enseignants sont bien formés et bien payés, et que le matériel d'enseignement est fourni et que de bons programmes d'études et une pédagogie solide sont développés, cela ne suffit pas à garantir que tous les enfants iront à l'école pour apprendre. Parfois, il sera nécessaire que les gouvernements aillent au-delà de leurs devoirs définis en termes de politiques fondées sur le droit et qu'ils interviennent afin de veiller à ce que chaque enfant profite pleinement et en toute équité de son droit à l'éducation. À une telle étape, il y a un danger que le gouvernement se dissimule derrière les politiques éducatives fondées sur le droit et clame qu'il remplit ses obligations d'assurer le droit à l'éducation et qu'en conséquence, aucune revendication supplémentaire ne peut être formulée. Bien entendu, si tous les gouvernements à l'échelle internationale avaient déjà atteint ce niveau dans leurs politiques éducatives et mis en place toutes les conditions matérielles nécessaires à l'éducation pour tous, alors des millions d'enfants dans le monde connaîtraient une meilleure situation que celle qui prévaut aujourd'hui. Cependant, dans le cadre de la définition d'un modèle conceptuel destiné à alimenter les politiques éducatives, une analyse complète chercherait également à déterminer s'il y a d'autres facteurs qui empêchent les enfants d'apprendre. De tels facteurs pourraient être la violence à l'égard des filles qui transforme le trajet pour se rendre à l'école en

périple dangereux, comme c'est parfois le cas en Afrique du Sud (Unterhalter, 2003a). D'autres facteurs relèvent des normes sociales et les croyances culturelles, par exemple quand les parents s'inquiètent que le fait de « suréduquer » une fille puisse la rendre plus difficile et plus coûteuse à marier » (Drèze et Sen, 2002, p. 162).

Finalement, une autre limite de l'approche du droit est celle d'être presque exclusivement centrée sur l'action des gouvernements. Cette restriction découle en partie de sa définition du droit humanitaire en tant qu'élément légal plutôt que moral. Elle résulte également du paradigme étatique qui a dominé la pensée politique des dernières décennies, même si la théorie politique contemporaine s'en détache graduellement. Néanmoins, comme l'ont évoqué plusieurs universitaires, les gouvernements de certains pays font partie du problème plutôt que de la solution (Menon, 2002). Le droit à l'éducation est un droit que les gouvernements sont tenus d'accorder à leurs citoyens, ou que les gouvernements des sociétés riches ont à octroyer (même si cela reste dans certaines limites) aux citoyens des pays pauvres. Toutefois, les individus, les familles et les communautés ont assurément, elles aussi, l'obligation d'offrir à leurs enfants un accès à une bonne éducation, même s'ils ne sont pas contraints par un devoir légal de leur pourvoir une telle éducation.

En résumé, concevoir l'éducation comme un droit constitue une solution de rechange importante à l'éducation comme capital humain et présente plusieurs avantages certains par rapport au premier modèle examiné. Néanmoins, j'ai défini des limites et des problèmes potentiels inhérents au modèle du droit.

L'ÉDUCATION COMME POTENTIALITÉ

Dans les deux sections précédentes, j'ai souligné que Sen demande d'aller au-delà de l'approche du capital humain et critique les interprétations du droit qui se restreignent au droit humanitaire. De surcroît, Sen a esquissé un modèle conceptuel alternatif : l'approche des potentialités (Sen, 1992, 1999). Les potentialités correspondent aux manières variées d'agir qu'une personne peut adopter, les manières d'agir étant comprises comme les éléments fondamentaux de la vie, c'est-à-dire faire et être. Les manières d'agir sont, par exemple, d'être en santé, d'être éduqué, d'occuper un emploi, de faire partie d'une famille aidante, de s'engager dans des amitiés solides, etc. Les manières d'agir sont en conséquence des objectifs ou des réalisations, alors que la potentialité constitue une occasion authentique d'attein-

25

dre un état exceptionnel d'être et de faire. L'approche des potentialités est un cadre normatif étendu qui permet l'évaluation et la détermination du bien-être individuel et des agencements sociaux, l'élaboration de politiques et de propositions de changements sociaux dans la société. Elle est employée dans un grand nombre de champs, d'abord et avant tout dans celui de la pensée du développement, l'économie du bien commun, la politique sociale et la philosophie politique. Elle peut être employée pour apprécier différents aspects du bien-être des personnes, tels que les inégalités, la pauvreté, la satisfaction d'un individu ou la satisfaction moyenne des membres d'un groupe. Elle peut aussi servir d'outil d'évaluation alternatif pour les analyses sociales de coûts et de bénéfices ou d'élaboration et d'évaluation des politiques, qu'il s'agisse de la structure de l'État providence dans les sociétés fortunées ou des politiques de développement mises en place par les gouvernements et les organisations non gouvernementales (ONG) dans les pays en voie de développement (Robeyns, 2005).

L'éducation est importante dans l'approche des potentialités à la fois pour des raisons intrinsèques et instrumentales (Drèze et Sen, 2002 ; Unterhalter, 2003b). En général, on soutient que le fait d'être informé et d'avoir accès à une éducation permettant de s'épanouir constitue une potentialité de grande valeur (Alkire, 2002, p. 255-271 ; Nussbaum, 2003 ; Robeyns, 2003, p. 79-80 ; Sen, 1999 ; Unterhalter, 2003b). Toutefois, être bien éduqué peut aussi avoir une importance instrumentale dans le développement d'autres potentialités. En examinant la situation de l'Inde, Nussbaum (2003, p. 332-333) démontre que l'alphabétisation joue un rôle fondamental dans l'augmentation des potentialités d'une femme, puisqu'elle lui permettra d'échapper à un époux abusif ou d'être sur un pied d'égalité avec ses concitoyens et de participer à la vie politique.

Dans le cas d'adultes qui ne souffrent pas d'un handicap mental majeur, Sen suggère qu'une société bonne et juste devrait accroître les potentialités des gens, certes, mais devrait éviter ce faisant de les pousser à adopter des manières d'agir spécifiques. En principe, les potentialités des gens sont considérées comme des préoccupations morales et non des manières d'agir. En conséquence, tant les hommes que les femmes devraient avoir la potentialité d'occuper un emploi, sauf qu'ils devraient être en mesure de prendre par eux-mêmes la décision d'avoir un emploi ou non, ou de la prendre conjointement et équitablement avec les autres membres de leur maisonnée. Pour

les enfants, néanmoins, la situation diffère, puisqu'ils ne sont généralement pas les mieux placés pour prendre des décisions qui concernent leur bien-être et leur développement personnels (Saito, 2003).

Enfin, une caractéristique importante de l'approche des potentialités est son caractère compréhensif et profondément interdisciplinaire. La plupart des théories normatives ont une portée limitée, que ce soit à cause de leurs fondements disciplinaires (comme la théorie du capital humain, qui est solidement enracinée dans l'économie néoclassique) ou à cause des théoriciens qui en ont réduit la portée au fil de leur élaboration. La portée de l'approche des potentialités, au contraire, est aussi vaste que la vie humaine et les arrangements sociaux. De plus, lorsqu'on adopte la perspective des potentialités, il est important d'évaluer l'impact d'un arrangement social ou d'une politique sur toutes les potentialités qui peuvent subir son influence, c'est-à-dire de considérer tous les changements qui peuvent survenir dans le champ des possibilités ou dans le bien-être des gens. C'est bien connu que les évaluations partielles induisent parfois des erreurs considérables : par exemple, si la discrimination contre les femmes en éducation et sur le marché du travail est éliminée efficacement, il est possible de penser que les femmes auront la possibilité d'occuper des emplois hautement spécialisés. Cependant, cette situation se produira seulement si d'autres sources d'inégalités liées à la spécificité des sexes sont réglées simultanément, par exemple en permettant aux parents de créer un équilibre entre leurs obligations professionnelles et familiales et en changeant l'attitude des hommes et des femmes qui veut que celles-ci soient les premières responsables de la famille et qui considère l'emploi de l'homme plus important que celui de la femme. De telles actions nous amèneraient à pénétrer dans la sphère des normes sociales et des codes dominants de masculinité et de féminité. L'approche des potentialités invite à prendre en compte toutes les sources d'inégalités qui réduisent le champ des possibles des individus, de sorte qu'en principe, une analyse fondée sur le modèle des potentialités devrait toujours chercher à expliquer tous les effets significatifs d'une politique donnée, aussi ardu que ce travail puisse s'avérer.

COMPARAISON ENTRE LES TROIS MODÈLES

En quoi l'approche des potentialités diffère-t-elle du modèle du capital humain et de l'approche du droit humanitaire ? La première différence est liée aux différents rôles que l'éducation joue dans ces

trois modèles. Comme il a été mentionné plus tôt, le modèle du capital humain met uniquement l'accent sur les rôles instrumentaux-économiques de l'éducation. Le modèle du « droit à l'éducation » souligne essentiellement le rôle intrinsèque personnel de l'éducation. L'approche des potentialités, elle, reconnaît tous les rôles de l'éducation.

La deuxième différence renvoie à la nature des trois approches. La théorie du capital humain est profondément enracinée dans l'économie néoclassique et la théorie du droit humanitaire s'appuie sur ses propres traditions légales et morales. La manière dont quelqu'un doit appliquer la théorie du capital humain aux décisions d'ordre éducatif est relativement claire. Similairement, il existe maintenant un ensemble d'écrits solides sur le droit à l'éducation, qui est en grande partie endossé par les agences internationales et qui inclut des adaptations du plan théorique au plan politique (Arnot et Dillabough, 2000 ; Davis, 2000). Un tel niveau d'opérationnalisation fait encore défaut à la documentation sur les potentialités, même si des progrès ont été réalisés récemment en ce sens. Cette lacune est en grande partie tributaire du fait que l'approche des potentialités manque de précision : elle se contente d'esquisser ce qui importe dans l'évaluation des arrangements sociaux et du bien-être et de la liberté des individus et, pour l'appliquer à des cas concrets, il est nécessaire d'ajouter à ce cadre des théories supplémentaires, qui sont rattachées au sujet analysé (Robeyns, 2003, p. 67-68). Cela s'avère particulièrement important dans le cas des préoccupations liées aux spécificités des sexes, puisque l'application de l'approche des potentialités à cette question politique peut conduire à formuler des recommandations radicalement opposées si on s'appuie sur un compte-rendu peu étoffé des injustices associées aux spécificités des sexes (Robeyns, 2003, à paraître ; Unterhalter, 2003a, p. 17). Cependant, un tel défi peut aussi être vu comme un avantage, car il contraint les législateurs ou d'autres évaluateurs à expliciter les postulats sur lesquels ils s'appuient pour dénoncer les injustices liées aux spécificités des sexes ou aborder les relations entre les sexes. La théorisation plus complète du modèle du capital humain et du discours du droit ne pose pas un tel défi, mais elle a pour désavantage de laisser dans l'implicite les notions associées aux relations entre les sexes. Le modèle du capital humain et l'économie néoclassique en général postulent implicitement que les gens sont indépendants et libres eu égard à leurs obligations et de leurs responsabilités à l'égard d'autres êtres humains en position de

dépendance, ce qui influence les choix qu'ils effectuent au sein du marché du travail (Folbre, 1994). Comme l'ont conclu les économistes féministes, cette conception enlève tous les enjeux de pouvoir et les inégalités structurelles entre les hommes et les femmes. La croyance inhérente au modèle du capital humain est que des décisions, par exemple d'éduquer un fils ou une fille, sont prises uniquement sur la base de l'efficacité économique plutôt que d'être aussi basées sur les relations structurelles de pouvoir au sein des familles, qui sont en partie soutenues par la nature locale des relations entre les sexes. Dans les approches fondées sur le droit, les hommes et les femmes ont la possibilité de réclamer des droits égaux, mais une fois que ceux-ci ont été octroyés, aucune demande supplémentaire de changement social ne peut être formulée. Par exemple, si les droits citoyens permettent une égalité d'accès à l'école pour les garçons et les filles, alors les gouvernements peuvent se satisfaire d'une telle approche du droit, même si les résultats démontrent que des inégalités considérables subsistent entre les hommes et les femmes. De fait, ces iniquités se reproduisent souvent de manière insidieuse. En outre, elles influencent la constitution de l'identité des hommes et des femmes, ce qui les conduit à adopter des comportements, ou à effectuer des choix et à porter des jugements qui « normalisent » les inégalités entre les sexes. Un cadre fondé sur le droit a du mal à tenir compte de ces phénomènes, puisque par définition, le droit renvoie à des principes (qu'ils soient légaux ou moraux). Par contraste, l'approche des potentialités a une portée étendue et une compréhension de la complexité et recourt à des catégories analytiques qui permettent de reconnaître ces mécanismes complexes. Cependant, il n'y a aucune garantie que cela sera effectivement accompli ; en effet, Unterhalter (2003a) a argumenté que les écrits de Sen sur l'éducation comme potentialité échouent à prendre en compte la complexité de la scolarisation.

Une troisième différence se rapporte à la connaissance des discours sous-jacents aux trois modèles. Là où la théorie du capital humain et le discours du droit humanitaire sont bien connus, l'approche des potentialités s'avère plutôt méconnue à l'extérieur du monde universitaire. Cette situation a conduit plusieurs à s'interroger sur la nécessité de recourir au langage qu'elle propose, alors que des organisations communautaires emploient efficacement le langage du droit. Anne Phillips (2002) a affirmé que la différence introduite par l'approche des potentialités n'est pas tout à fait convaincante, compte

tenu des réclamations formulées par la seconde vague de mouvements féministes. La critique de Phillips renvoie en fait à une question plus générale, soit que le discours (relativement nouveau) des potentialités doit encore démontrer avec beaucoup plus de précisions en quoi il diffère d'autres théories normatives. Cependant, l'approche des potentialités semble comporter un avantage majeur en regard des questions des spécificités liées au sexe, cet avantage étant d'essayer de surmonter le cloisonnement des préoccupations féministes, à la fois dans les mouvements féministes et dans le monde universitaire. La nature profondément interdisciplinaire de l'approche des potentialités présente certes des défis, mais elle suppose aussi que les préoccupations qui ont été progressivement divisées entre les disciplines et, dans les politiques, entre les départements gouvernementaux, soient regroupées sous un même chapeau théorique. Phillips n'est pas la seule universitaire à s'interroger sur les avantages de mettre en place un nouveau langage théorique. Alison Jaggar (2002, p. 230-237), dans une critique des travaux de Martha Nussbaum (2000) sur les potentialités, a plaidé que Nussbaum n'avait pas démontré de manière convaincante que le modèle constitue une alternative utile ou un supplément au droit. Or, dit Jaggar, le discours du droit est bien établi à la fois en philosophie et dans le domaine de la loi et les organisations féministes communautaires à travers le monde ont employé le langage du droit pour combattre l'injustice. Malgré que Jaggar admette que le droit ait été critiqué par les féministes parce qu'il était inutile et qu'il pouvait être retourné contre elles, elle insiste également sur le fait que les féministes ont plaidé qu'« une protection complète des droits des femmes requiert non seulement de changer les lois, mais aussi les pratiques culturelles et les systèmes économiques » (Jaggar, 2002, p. 237).

Que faire d'une telle critique? Premièrement, il serait important de noter que Jaggar attaque l'interprétation que Nussbaum propose de l'approche des potentialités, et non celle de Sen ; il s'agit là d'une remarque importante, car Nussbaum fait l'apologie d'une liste de dix potentialités que, selon elle, tous les gouvernements devraient garantir à leurs citoyens et qui, espèrent-elles, peuvent faire l'objet d'un consensus. Sen, en comparaison, offre uniquement un langage et un cadre théorique que les groupes et les individus peuvent employer pour formuler leurs propres évaluations et leurs propositions de changements. Il s'agit là d'une différence cruciale, puisque cela situe l'interprétation de Nussbaum beaucoup plus loin des besoins des gens sur le terrain et moins soumise à des emplois démocratiques que l'in-

terprétation de Sen (Robeyns, 2005, p. 103-107). Deuxièmement, bien que Jaggar ait raison lorsqu'elle souligne qu'on peut affirmer que la protection du droit humanitaire nécessite non seulement de changer les lois, mais aussi les pratiques culturelles et les systèmes économiques, cela ne constitue certainement pas la vision dominante ou l'interprétation partagée par les gouvernements et les organisations intergouvernementales qui ont la mission de protéger les droits des gens. De plus, une fois qu'un droit légal est garanti, un gouvernement pourrait s'en laver les mains et affirmer qu'il a accompli son devoir, même si la situation est loin d'être optimale à cause de la complexité de la vie sociale. Néanmoins, Jaggar et Phillips marquent assurément un point au regard de l'intelligibilité du langage des potentialités dans la sphère politique.

Ces différences entre les trois modèles m'amènent à formuler la suggestion suivante. Le capital humain est toujours, et uniquement, instrumental ; en conséquence, il devrait strictement faire partie de nos analyses normatives quand nous nous penchons sur des préoccupations de l'ordre de l'efficacité ou sur une partie des contenus de l'éducation, sauf que, pour les raisons soulignées plus tôt, ce modèle ne devrait jamais être employé en tant que cadre théorique absolu pour guider les politiques éducatives, les politiques fiscales et les décisions budgétaires. Le droit est manifestement important dans les discours quotidiens. Toutefois, sur le plan théorique, le droit a toujours besoin d'un critère moral préalable. Le droit est toujours un droit à *quelque chose*. Les potentialités, elles, sont toujours des éléments qui ont une importance intrinsèque, qu'elles aient ou non une importance instrumentale. Ce constat nous permet de formuler une double thèse. La première s'inscrit dans la filiation des propos d'Harry Brighouse, qui écrit :

Il est plus éclairant de penser aux potentialités comme des bases pour des revendications de droits. Si quelqu'un affirme qu'il existe un droit fondamental à X, il lui incombe de le justifier ; la justification procèdera d'une démonstration de la façon dont le droit à X est nécessaire au développement d'une potentialité donnée. Si ce droit n'alimente aucune potentialité, alors ce droit n'est pas fondamental. (Brighouse, 2004, p. 80).

En conséquence, notre ultime visée est de faire fructifier les potentialités des individus, ce qui inclut la potentialité à être éduqué. Les droits sont des instruments qui permettent l'atteinte de ce but.

La deuxième partie de la thèse émerge du constat que le droit n'est qu'un des instruments auxquels il est possible de recourir pour atteindre le but de réaliser la potentialité à être éduqué. Dans certains contextes, ils peuvent être les instruments les plus utiles, comme lorsqu'ils permettent de créer un nouveau langage qui autorise la formation de nouvelles associations et de collaborations entre des groupes qui emploient des langages différents, ou des instruments servant à défier les normes sociales comme le théâtre de rue ou d'autres formes artistiques. De plus, si le droit à l'éducation fait l'objet d'une interprétation trop réductrice et ne contribue pas à la potentialité à être éduqué, alors les enfants, les parents et les autres citoyens concernés devraient exiger que plus soit fait pour développer la potentialité éducative. Ainsi, nous devrions recourir au droit de manière stratégique : dans certains contextes politiques, il peut constituer un instrument utile ; dans d'autres, nous avons besoin d'instruments différents. Une telle proposition constitue une réponse aux critiques de Jaggar : si le fait que le discours fondé sur le droit soit nettement mieux établi que celui des potentialités lui permet d'être, sur le plan stratégique, un outil plus puissant que les potentialités pour plaider en faveur de l'éducation, alors il devrait assurément être employé dans une perspective stratégique. Toutefois, au sein des organisations communautaires, des universités, des observatoires et des bureaux des décideurs politiques, il serait bon de toujours garder à l'esprit que ce qui compte, en fin de compte, n'est pas uniquement de proclamer que nous avons tous droit à l'éducation ou de protéger efficacement ce droit ; ce qui compte est aussi tout ce qui permet aux décideurs politiques et aux autres personnes ayant des positions-clés de travailler afin de mettre en place une éducation de grande qualité pour tous, dans une perspective plus compréhensive que celle suggérée par nos devoirs à nous-mêmes et aux enfants d'une société et d'un monde justes.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier les réviseurs anonymes pour leurs commentaires et Elaine Unterhalter pour ses commentaires et pour plusieurs discussions qui ont été très précieuses pour l'écriture de cet article. Je suis également reconnaissante à l'Organisation de la recherche scientifique des Pays-Bas (Netherlands Organization for Scientific Research) pour son soutien financier.

NOTES

- 1 Cet article a été publié en langue originale anglaise en 2006 dans la revue *Theory and Research in Education*, 4 (1), p. 69-84, sous le titre « Three Models of Education. Rights, Capabilities and Human Capital ». Toutes les traductions des citations sont de l'auteur.

BIBLIOGRAPHIE

Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. New York : Oxford University Press.

Arnot, M. et Dillabough, J. (2000). Introduction. Dans M. Arnot et J. Dillabough (dir.), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship* (p. 1-18). Londres : Routledge.

Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 3rd edn. Chicago : University of Chicago Press.

Brighouse, H. (2004). *The theory of the individual in economics*. Londres : Routledge.

Davis, J. (2003). *The theory of the individual in economics*. Londres : Routledge.

Davis, L. (2000). The civil school and civil society: gender, democracy and development. Dans M. Arnot et J. Dillabough (dir.), *Challenging democracy: international perspectives on gender, education and citizenship* (p. 278-296). Londres : Routledge.

Drèze, J. et Sen, A. (2002). *India: Development and participation*. Oxford: Oxford University Press.

Fine, B. (2002). "Economic imperialism": a view from the periphery. *Review of radical political economics*, 34, p. 187-201.

Folbre, N. (1994). *Who pays for the kids? Gender and the structures of constraint*. New York : Routledge.

Gillis, M., Perkins, D., Roemer, M. et Snodgrass, D. (1992). *Economics of development*, 3rd ed. New York : W. W. Norton.

Goldin, C. et Rouse, C. (2000). Orchestrating impartiality: the impact of "blind" auditions on female musicians. *American economic review*, 90 (4), p. 715-741.

Jaggard, A. (2002). Challenging women's global inequalities : some priorities for Western philosophers. *Philosophical topics*, 30 (2), p. 229-252.

Kimmel, M. (2000). *The gendered society*. New York : Oxford University Press.

Menon, N. (2002). Universalism without foundations? *Economy and society*, 31 (1), p. 152-169.

Newmark, D., Bank, R. J. et van Nort, K. (1996). Sex discrimination in restaurant hiring: an audit study. *Quarterly journal of economics*, 111, p. 915-941.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Women's education: a global challenge. *Signs*, 29 (2), p. 325-355.

Philipps, A. (2002). Book review of Nussbaum's *Women and human development*. *Ethics*, 112, p. 398-403.

Pogge, T. (2002). *World poverty and human rights*. Cambridge : Polity Press.

Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist economics*, 9 (2/3), p. 61-92.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of human development*, 6 (1), p. 93-114.

Robeyns, I. (à paraître). Sen's capability approach and feminist concerns. Dans S. Alkire, F.

Comim et M. Qizilbash (dir.), *The capability approach: concepts, measures and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.

Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: a critical exploration. *Journal of philosophy of education*, 37 (1), p. 17-33.

Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New York: Columbia University.

Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1997). Editorial: Human capital and human capability. *World development*, 25 (12), p. 1959-1961.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York : Knopf.

Sen, A. (2004). Elements of a theory of human rights. *Philosophy and public affairs*, 32 (4), p. 315-316.

Tomasevski, K. (2003). *Education denied*. Londres et New York : Zed Books.

UNICEF (2003). *The state of the world's children 2004: girls education and development*. New York : UNICEF.

UNESCO (2003/4). EFA Global monitoring report. Paris : UNESCO.

Unterhalter, E. (2003a). The capabilities approach and gender education: an examination of South African complexities. *Theories and research in education*, 1 (1), p. 7-22.

Unterhalter, E. (2003b). Education, capabilities and social justice. Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, Paris : UNESCO.

Valiant, V. (1998). *Why so slow? The advancement of women*. Cambridge : MIT Press.

Wennerås, A. et Wold, Ch. (1997). Neopotism and sexism in peer review. *Nature*, 387, p. 341-343.