

Enjeux éducatifs de la mondialisation

WALO HUTMACHER

Université de Genève, Faculté des Sciences de l'éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève

Depuis une vingtaine d'années, la mondialisation est l'objet de débats passionnés et passionnels. Autant le dire d'emblée, elle m'apparaît comme une donnée sociologique du temps présent. On peut déplorer ou critiquer ses modalités et ses conséquences. On peut dénoncer les déséquilibres qu'elle produit entre les pays et au sein des pays et les déclarer "moralement inacceptables et politiquement intenables" à l'instar d'un récent et excellent rapport de l'Organisation internationale du travail (OIT). Mais on peut difficilement nier le fait de la mondialisation comme un processus de destruction créatrice à l'échelle planétaire. Autant le mouvement altermondialiste me semble indispensable, autant l'anti-mondialisme me semble tenir du déni de réalité. Je dois cette conviction à mes discussions amicales avec le sociologue zurichois Peter Heintz qui, il y a trente ans déjà, travaillait sur la société mondiale et qui avait cette jolie formule : "la seule limite naturelle de la société humaine, c'est la planète" (1974).

Par mondialisation, on peut désigner en première approximation un phénomène de diffusion de certaines caractéristiques sociales et économiques à travers la planète. Mais lesquelles ? Je voudrais dans un premier temps attirer l'attention sur un point : à côté du formidable mouvement de globalisation des marchés de capitaux et de travail, la mondialisation est avant lui un fait de civilisation de première grandeur qui ne peut pas ne pas interroger l'école au titre de sa mission civilisatrice. Dans la suite, et pour ouvrir le débat, je mettrai le doigt sur deux enjeux éducatifs majeurs de la mondialisation, le premier lié au système d'interdépendance compétitive entre les pays et les régions, le second plus près du fait de civilisation et de culture.

La mondialisation de quoi ?

À l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, Karl Jaspers (1954) eut l'intuition que la modernité occidentale, telle qu'elle s'est développée en Europe depuis le XVI^e siècle, pourrait bien représenter une sorte de tournant axial dans l'histoire de l'humanité, un de ces moments où elle repart sur de toutes nouvelles

bases, comme au néolithique par exemple ou au moment de l'apparition des grandes religions ou encore de la philosophie. Pour Jaspers, la modernité se définissait par quatre caractéristiques principales : l'individualisation, la science moderne, le poids politique des masses et... la mondialisation. Sans doute en ajouterions-nous d'autres aujourd'hui, comme la rationalisation avec Max Weber, la croyance en la faisabilité de la nature et de la société avec Dahrendorff et Touraine, la sécularisation avec Luckmann, ou encore la domination de classe par opposition à la domination de caste.

En fait, Jaspers hésitait sur la question de la mondialisation, qui est évidemment la pierre de touche de sa théorie du tournant axial. Cette hésitation semble levée. Ce qui se mondialise aujourd'hui, ce sont bien les principaux traits de la modernité occidentale d'abord. Dans une formulation un peu darwinienne mais tout à fait en ligne avec la théorie du tournant axial, on peut suggérer que cette modernité occidentale jouit d'une sorte d'avantage sélectif par rapport à toutes les autres cultures et civilisations. Elle s'impose tout à la fois à cause de la maîtrise politique, économique, technique et militaire qu'elle confère aux nations et aux groupes qui l'adoptent et à cause de l'attrait qu'elle exerce sur les populations des sociétés ancrées dans d'autres traditions et d'autres civilisations. Ce qui se mondialise, c'est donc aussi, simultanément, la confrontation de toutes ces traditions et civilisations avec la modernité occidentale, commencée dès les temps coloniaux, particulièrement active aujourd'hui sous l'effet du développement des moyens d'information, de communication et de mobilité entre autres.

C'est ainsi que la dernière moitié du XX^e siècle pourrait bien entrer dans l'histoire comme l'époque où, entre autres, le modèle de l'État national territorial s'est imposé sur l'ensemble de la planète comme mode d'organisation et de gouvernement dominant des sociétés humaines. Partie intégrante et avatar de la modernité occidentale, ce mode d'organisation s'est construit dans un processus d'intégration progressive de petits territoires et sociétés en de plus grands, selon une logique qui veut qu'entre des entités autonomes de puissance analogue, chacune a intérêt à conquérir l'autre, de peur d'être conquise par elle (Elias 1976, 1991). Les luttes du XIX^e siècle ont donné à ces entités des institutions démocratiques et une organisation rationalisée, sans que les luttes territoriales n'en soient terminées pour autant. Mais ce qu'il importe de voir c'est que cette organisation étatique s'est répandue partout à la faveur notamment de la décolonisation. Les Nations Unies avaient 47 membres en 1947 ; elles en ont 192 maintenant. La planète est entièrement cadastrée et structurée en sociétés nationales territoriales, chacune régie par un État souverain qui, sur son territoire, outre le droit de lever des impôts et de battre monnaie, dispose du monopole de violence physique, en particulier du droit exclusif de lever une armée, d'entretenir une police, d'exercer la justice pénale.

Une autre caractéristique importante de ce mode d'organisation –elle aussi universelle aujourd'hui et qui nous intéresse particulièrement ici– réside dans le

fait qu'en sus du monopole de violence physique, les pouvoirs publics y disposent d'importants pouvoirs de violence symbolique. Bourdieu & Passeron (1970) désignaient ainsi le pouvoir d'influencer et d'orienter les subjectivités individuelles en imposant sélectivement des significations, savoirs, croyances, savoir-faire et savoir-être individuels ou, du moins, en définissant les valeurs et les standards de référence en cette matière. La mise en œuvre de ce pouvoir passe en particulier par le contrôle plus ou moins direct des pouvoirs publics sur une institution scolaire fonctionnant comme instance dominante sinon exclusive, de définition, d'autorisation, d'orientation, de contrôle, d'attestation et certification des connaissances, croyances, compétences et maîtrises légitimes, inculquées aux nouvelles générations et (inégalement) apprises par elles. À son tour, l'institution scolaire contribue à la construction progressive dans chaque espace national de sentiments d'appartenance et de loyauté prioritaire à une nation, des citoyennetés et des identités nationales.

La réalisation concrète du modèle est très diverse à travers le monde et le degré d'accomplissement de l'organisation étatique inégal. Les sociétés nationales ne sont pas toutes démocratiques et elles sont surtout inégalement riches et puissantes. Mais cela ne change rien à la généralisation de l'État-nation territorial comme mode d'organisation dominant des sociétés humaines, aspirant chacun à former l'espace d'identité et d'appartenance principal, notamment par le biais de l'institution scolaire. Avant ou en même temps que la globalisation des marchés économiques, dont il est beaucoup question de nos jours, s'est donc opérée la mondialisation du modèle de l'État moderne et, dans sa foulée, celle de la forme scolaire (Vincent 1993) à l'occidentale, avec ses caractéristiques d'espace éducatif séparé, professionnalisé et se voulant prédominant par rapport aux familles et d'autres groupements communautaires.

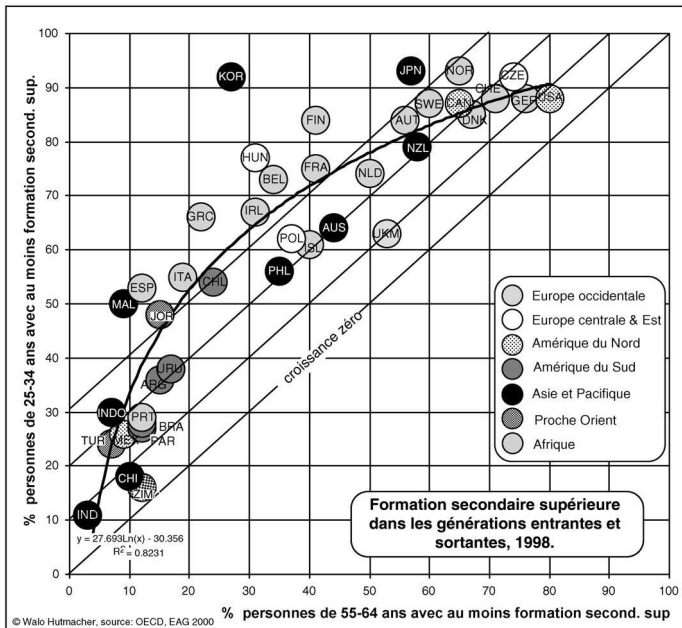
Tant l'État moderne que l'institution scolaire vont aujourd'hui tellement de soi, que nous (intellectuels occidentaux ou occidentalisés en particulier) considérons volontiers leur diffusion universelle comme un progrès, en tout cas une évolution positive. Nous peinons à la penser comme faisant partie d'une invasion du monde par la modernité occidentale. En ce qui concerne l'école plus particulièrement, un auteur comme Cheikh Hamidou Kane (1961) soulignait pourtant, dès les années 1960, le versant destructeur de cette évolution pour des sociétés de tradition orale par exemple, prises entre la tentation de l'Occident et l'amour des sagesse héritées des ancêtres. L'introduction de l'école et des savoirs occidentaux est une "aventure ambiguë". "Si je leur dis d'aller à l'école", s'écrie le chef des Diallobé au Mali, "ils iront en masse. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront ?"

Il n'est pas interdit de penser que la mondialisation du modèle de l'État de droit, national territorial, était une sorte de condition préalable à la formidable expansion des marchés de capitaux et du travail à laquelle les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont servi d'accélérateur à partir

des années 1980. Les capitaux préfèrent s'investir là où des conditions politiques assurent une stabilité raisonnable des règles de droit et assurent des conditions de calculabilité et prévisibilité minimales. La mondialisation de l'État et la globalisation économique se combinent en tout cas, entraînant à leur tour des effets émergents qui se conjuguent avec l'expansion des médias, des moyens de transport et des technologies de l'information et de la communication. Elle ne peut pas ne pas soulever des enjeux de politique et d'organisation éducatives. J'en évoquerai quelques-uns pour lancer la discussion.

Compétition mondiale pour la formation de la population et de la force de travail

Le graphique ci-contre entend illustrer la configuration globale de compétition en matière d'éducation. Une quarantaine de pays du monde y est placée dans un espace à deux dimensions selon la part des générations actives les plus jeunes (axe vertical) et les plus âgées (axe horizontal) qui ont atteint un niveau de formation secondaire supérieure (générale ou professionnelle). Outre les membres de l'OCDE, il s'agit des pays qui ont participé au projet "World education indicators" (WEI) conduit en commun par l'OCDE et la Banque mondiale et pour lesquels nous disposons de données suffisamment fiables et comparables concernant le niveau de formation des groupes d'âge (OCDE 2000).



Les deux générations reflètent grosso modo les conditions de formation qui régnaient dans les divers pays à deux époques distantes d'une trentaine d'années. La plupart des membres de la génération plus jeune sont les enfants de ceux de la génération plus âgée. Cette dernière est née entre 1934 et 1943 et, selon les standards occidentaux, elle a atteint l'âge de l'entrée dans la formation secondaire supérieure entre 1949 et 1958, juste après la Seconde Guerre mondiale. La génération plus jeune est née entre 1964 et 1973 et arrivée à l'âge de la formation secondaire postobligatoire entre 1979 et 1988. Étant donné le différentiel de longévité selon le niveau de formation, il est probable que la part des personnes qui ont acquis une formation de niveau secondaire est légèrement surestimée dans la génération plus âgée.

Quatre brefs commentaires

Il y a d'énormes différences entre les pays : tandis qu'en Inde, en Chine ou au Zimbabwe de 3 à 10% seulement de la génération plus âgée et de 10 à 20% de la plus jeune achèvent au moins une formation de niveau secondaire supérieur, ce sont entre 70 et 80% des plus âgés et environ 90% des plus jeunes dans le groupe des pays les plus industrialisés, comme la Suisse, la Suède, la Corée, l'Allemagne, la Tchéquie ou les États-Unis.

Le niveau de formation s'élève partout : aucun pays n'est situé sur ou en dessous de la diagonale qui indiquerait un accroissement nul entre les générations. Exceptés l'Inde, la Chine, le Zimbabwe et –pour d'autres raisons– les États-Unis, tous les pays enregistrent une croissance intergénérationnelle de plus de 10%. Dans de nombreux pays d'Europe occidentale, l'accroissement est supérieur à 30% (Espagne, Italie, Belgique, France, Finlande) ; ce qui est aussi le cas en Hongrie, en Jordanie ou en Malaisie. L'accroissement intergénérationnel le plus fort s'observe en Corée, avec 60%. À l'exception du Mexique, du Portugal, de l'Espagne et de l'Italie, dans tous les pays de la zone OCDE, au moins 60% de la jeune génération atteignent un niveau de formation secondaire supérieur. Douze pays de cette zone dépassent le niveau de 80%, ce qui, pour la génération plus ancienne, était le cas dans un pays seulement, les États-Unis. Inversement cependant, seuls des pays membres ou candidats à l'OCDE dépassent le seuil de 60% et cela signale aussi leur avantage dans la compétition sur les marchés globaux des capitaux et du travail, d'autant que la tendance se prolonge pour la formation tertiaire : plus nombreux sont les jeunes qui achèvent une formation secondaire, plus nombreux sont ceux qui s'engagent ensuite dans une formation supérieure.

Une courbe ajustée aux données de l'ensemble de ces quarante pays suggère une tendance générale du développement : l'accroissement intergénérationnel

serait assez rapide dans une première phase ; il se ralentirait ensuite et finirait par stagner autour de 90%. De très nombreux pays en voie de développement se trouvent actuellement dans la première phase, les pays de l'OCDE dans la deuxième ou la troisième. Le seuil de 90% d'une génération achevant une formation secondaire supérieure semble difficile à franchir ; dans quatre pays seulement (Corée, Japon, Norvège et République tchèque) plus de 90% de la jeune génération achevaient ce niveau. Aucun pays ne réussit à former tous ses jeunes au moins au niveau secondaire supérieur.

La courbe de tendance générale pointe aussi vers l'avenir. Dans le monde globalisé, les chances pour un pays de conserver et d'attirer des capitaux qui développent des places de travail dépendent de nombreux facteurs, parmi lesquels figure indubitablement le niveau de formation de leur force de travail. Les pays du monde entier sont par conséquent en compétition entre eux sur cette variable de la formation, qu'ils le veuillent ou non. Et leurs gouvernements le savent. L'économie n'épuise pas les raisons de l'élévation du niveau de formation, mais tous les pays y tendent, et dès la prochaine génération, le tableau général peut avoir changé. Selon les pays où l'évolution sera rapide, les ordres de grandeur mondiaux peuvent être littéralement chamboulés. Admettons que deux pays très peuplés comme la Chine et l'Inde aient aujourd'hui seulement 5% de plus de personnes formées au niveau supérieur, cela représenterait 125 millions d'universitaires de plus sur la planète, autant qu'en comptent aujourd'hui l'Europe et les États-Unis ensemble. Pareille évolution est évidemment souhaitable du point de vue des pays concernés, elle est visée par leurs politiques et elle n'est pas improbable, même si on ne sait pas exactement à quel horizon temporel elle se produira. Ce qui est certain, c'est que, dans une telle hypothèse, la compétition sur les marchés globaux des capitaux et du travail ainsi que pour le maintien du niveau de vie atteint, sera sensiblement plus rude pour les pays industrialisés et leurs habitants, même si, dans les deux pays pris comme exemples, le degré global de formation n'atteint pas (encore) celui des pays occidentaux.

Cet avenir a commencé. Au cours des dernières décennies, les délocalisations de sites de production des pays industrialisés vers des pays à bas salaire ont concerné avant tout des emplois de faible qualification. Mais les journaux américains et européens s'émeuvent depuis quelque temps d'un exode croissant d'emplois qualifiés, voire très qualifiés, vers des pays où les salaires sont plus bas comme l'Inde et la Chine précisément. De nombreux services informatiques de grandes entreprises ont été relocalisés en Inde qui annonce d'ailleurs qu'elle forme un million d'ingénieurs dans ce domaine par an. Les pharmaceutiques suisses, aussi bien que les banques de Wall Street, développent des centres de recherche en Inde et en Chine. Le jeu n'est pas entièrement à somme nulle ;

tous les emplois créés ailleurs ne tuent pas des emplois en Europe ou aux États-Unis, mais ils n'y sont en tout cas pas créés. Selon les estimations rapportées par le *New York Times*, trois millions d'emplois de haute qualification auraient disparu de la sorte aux États-Unis au cours des cinq dernières années.

Le niveau de formation des forces de travail n'est pas le seul critère des entreprises pour la localisation de leurs sites de production. Un des facteurs les plus importants est la fiscalité qui pèse sur les entreprises et les personnes. Et sur le front de la compétitivité des pays, la combinaison des facteurs de la fiscalité et de la formation place tous les gouvernements devant une double contrainte : ils doivent tout à la fois élever constamment la formation des forces de travail et réduire la charge fiscale qui pèse sur les entreprises et les personnes. Ce "double bind" contextuel permet de mieux situer les évolutions récentes des politiques éducatives. D'un côté, l'éducation et la formation conservent un haut degré de priorité politique, mais d'un autre, on observe quelques tentations de privatisation. En tout cas, l'exigence de qualité, d'efficacité et de transparence du système éducatif a beaucoup augmenté et partout le pilotage traditionnel des systèmes éducatifs par les entrants tend à basculer vers un pilotage par les sortants, les résultats de la scolarisation et leurs conséquences économiques et sociales.

Mondialisation des consciences et relativisation des références

Dans un registre plus culturel, la mondialisation entraîne aussi une reconfiguration des consciences, des identités, des citoyennetés et des sentiments d'appartenance. Il y a une cinquantaine d'années encore, dans les pays occidentaux notamment, l'espace national constituait le champ de référence prioritaire, celui où, et par rapport auquel, se construisaient les subjectivités, les "selfs". Les sentiments d'appartenance, de solidarité, de loyauté et de citoyenneté étaient prioritairement nationaux ; chacun était lié à son pays avant tout et pour chacun "la société" était sa société nationale. Au-delà des particularismes locaux ou régionaux et des inégalités sociales, le sentiment national fondait les "nous" par rapport auxquels situer le soi. L'attachement au pays, à sa langue, sa culture et ses institutions était notamment entretenu par l'école publique, dont les manuels et les leçons d'histoire célébraient l'excellence nationale souvent au détriment de l'image des autres et comme on célèbre aujourd'hui encore les exploits de sportifs nationaux dans les compétitions internationales. Sous l'égide de l'État-providence, un régime de solidarité paraissait pouvoir réconcilier démocratiquement l'économique, le politique et le social, l'État figurant dans chaque pays comme le garant (toujours perfectible) de la sécurité et de la solidarité, le gardien de l'identité, par-delà les appartenances locales et les clivages de classes.

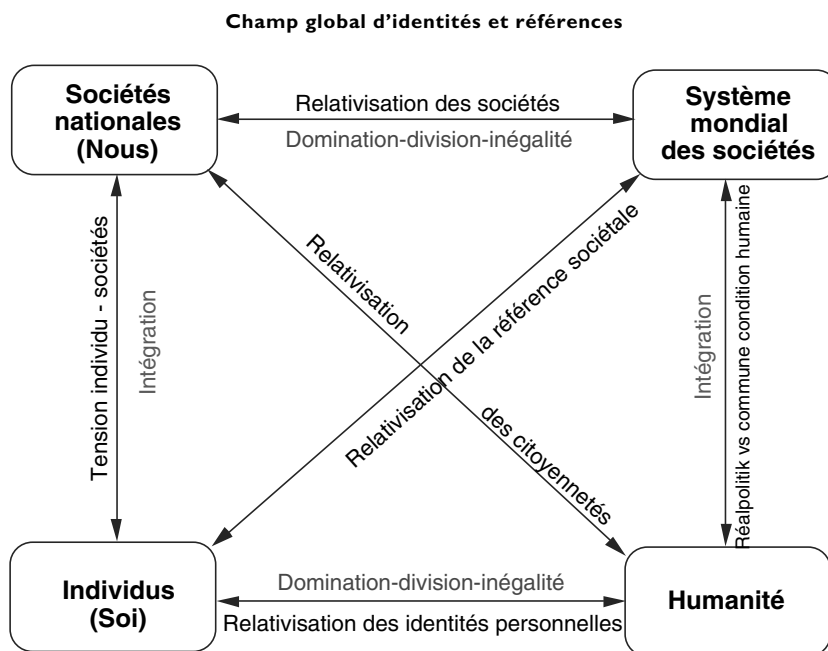
Ces références nationales subsistent dans les pays occidentaux, plus fortement aux États-Unis que sur le vieux continent, où le processus d'intégration européenne commande une sourdine aux expressions trop agressives du nationalisme. Les références nationales sont en cours de construction dans les pays émergents ; laborieusement et souvent violemment. On constate qu'il ne suffit pas d'importer le modèle occidental de l'État-nation territorial pour qu'automatiquement surgissent dans toutes les composantes de la population l'esprit et les consciences qui permettent à tous et à chacun de l'habiter.

Mais la mondialisation des médias et la globalisation des marchés entraînent aussi le développement d'une conscience supra- ou internationale. D'un côté, on a vu se développer un système de nations à l'échelle planétaire avec une multitude de plateformes, l'ONU, l'OIT, l'OMS, l'UNESCO, la Banque mondiale, etc. De l'autre, notamment par le biais des médias, les différentes sociétés et cultures humaines sont de plus en plus visibles et présentes les unes aux autres. Dans un espace-temps à la fois plus grand et plus comprimé, des événements en apparence lointains se propagent de plus en plus instantanément, transformant en même temps les espaces-temps locaux. Le 11 septembre, la guerre d'Irak, l'impasse du Proche-Orient, l'attentat de Madrid ou encore la crise de la vache folle ont été vécus dans le monde entier en temps réel et ont eu des répercussions plus ou moins immédiates partout, obligeant aussi chacun à se situer non pas seulement par rapport aux enjeux locaux et nationaux, mais aussi mondiaux. Qui ne voit par exemple combien le conflit du Proche-Orient finit par provoquer ou aviver des clivages en Europe.

La diminution des contraintes spatiales et la prise de conscience du monde comme un tout entraînent une relativisation des points de référence individuels et nationaux. En même temps que le système des sociétés nationales, se développe une plus ample conscience de l'humanité en tant que communauté d'appartenance, comme l'exprime la déclaration des droits de l'homme par exemple, en tant que communauté de destin, de risques et de chances, comme le suggère la métaphore écologiste bien connue de la planète véhicule spatial de l'humanité. L'émergence de cette conscience s'appuie entre autres sur, et s'exprime aussi à travers, le développement d'une multitude d'organisations non gouvernementales et de mouvances anti- et altermondialistes. Une sorte de société civile mondiale se forme ainsi en réseaux enchevêtrés et superposés. Alliée objective du système des sociétés, qui est peut-être la préfiguration d'un futur équivalent d'État mondial, capable de réguler les excès du capitalisme sauvage et de l'inégalité entre les nations.

Dans le "champ global" dessiné par Robertson (1992), les consciences s'inscrivent ainsi de plus en plus dans un système à quatre points de référence (voir schéma), relativement autonomes mais en même temps conditionnés les uns par les autres. L'évolution modifie chacune des composantes aussi bien que

le système de leurs relations, et entraîne une "relativisation" en profondeur des références identitaires, des loyautés et des citoyennetés.



WH d'après: R. Robertson (1992). *Globalization, Social Theory and Global Culture*, London: Sage Pub., p. 27

Les sociétés nationales ne sont pas en voie de disparition. On ne peut même pas prétendre que l'idée de nation fondée sur une forte et exclusive identité culturelle soit morte, de tristes exemples récents le démontrent. Mais dans l'ensemble, les sociétés nationales se définissent moins comme des espaces fermés sur des populations autochtones culturellement homogènes. Leur diversification interne et leur insertion dans les systèmes internationaux de diverses natures, pas uniquement économique, provoquent des tensions inédites. Ainsi, tous les pays industrialisés sont devenus des pays d'immigration, et dans un contexte de plus intense circulation des personnes et d'échange culturel s'ouvre la voie de multiples formes de métissage et d'hybridation. Les sociétés nationales sont appelées à se redéfinir un horizon et un projet, ne serait-ce que parce qu'elles ne constituent plus l'unique référence ni la référence ultime ou dernière pour les populations qui la composent. Le concept de nation lui-même se redéfinit dans ce contexte d'accélération des rencontres ou des chocs des cultures, y compris à l'intérieur de sociétés nationales constituées de longue date, où resurgissent d'anciennes références et d'anciens clivages identitaires, d'anciennes forces centrifuges.

À la faveur de la mondialisation des médias et des migrations, les références se diversifient et se pluralisent, les identités se complexifient, devenant elles-mêmes plurielles, composites, métissées, changeantes, incertaines, à la faveur d'un travail permanent de construction symbolique entre Soi et les Autres dans le monde. La tendance à l'individualisation s'en trouve accélérée. Les individus se perçoivent davantage autonomes plutôt que définis par leur appartenance à une société dont les instances de socialisation auraient réussi à subordonner leur individualité aux intérêts et aux normes d'une collectivité précise.

Mondialisation et globalisation des marchés accroissent dramatiquement les interdépendances entre les sociétés nationales, au plan économique aussi bien que culturel et politique, en même temps qu'elles réduisent ou relativisent la substance de souveraineté réelle des États-nations et leur crédibilité interne. Le système des sociétés ne régule qu'une partie des tensions et conflits qui en résultent et, dominé par les pays riches et puissants, il n'a notamment qu'un faible effet sur les inégalités entre nations. Le système des sociétés nationales apparaît faible par conséquent, mais il semble difficile de progresser plus rapidement.

Enfin, notamment chez les acteurs de la société civile mondiale, la référence à l'humanité s'affirme comme autre chose et plus que la somme des sociétés. Synthèse transcendant les sociétés particulières et le jeu des intérêts du système mondial, elle se veut principe d'ordre éthique universel. Nous sommes évidemment loin du compte, mais quiconque aujourd'hui en appelle à la survie de la planète ou promeut les droits de l'homme, contribue à construire et à consolider aussi la référence à une condition humaine globale au-delà des intérêts particuliers qu'il défend. Sous cet angle, la mondialisation a notamment favorisé l'émergence d'une "véritable conscience planétaire, sensible à l'injustice, la pauvreté, la discrimination, le travail des enfants et la dégradation de l'environnement" (OIT, 2004).

Finalement, par le jeu de miroirs entre cultures, toutes les sociétés humaines, riches ou pauvres, développées ou non, sont confrontées à la relativisation de leurs définitions traditionnelles de l'humain – société et individu. Une période de grande incertitude est devant nous qui recèle tous les risques d'une désorientation croissante de groupes particuliers, notamment aussi jeunes, avec les tentations sectaires, communautaristes, fondamentalistes et totalitaires qu'elle recèle. "Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?" demandait Alain Touraine en 1997. Autrement dit, comment pourrons-nous combiner la liberté du sujet personnel, la reconnaissance des différences culturelles et les garanties institutionnelles qui protègent cette liberté et ces différences ? C'était aussi la question posée à et par la dernière Conférence internationale de l'Éducation organisée par le BIE/UNESCO.

La mondialisation constitue ainsi le paysage, le contexte économique et social mais aussi culturel dans lequel se discutent et se décident des politiques

éducatives dans tous les pays du monde. Aucun n'y échappe, même si les conditions concrètes diffèrent de cas en cas. Et même si cela ne se dit pas expressément.

La mondialisation forme aussi le contexte du débat et de la recherche en sociologie en général et en sociologie de l'éducation en particulier. Comment cette dernière contribue-t-elle à situer et à comprendre les impacts et les enjeux de la mondialisation sur l'éducation dans les systèmes éducatifs nationaux et dans leurs écoles ? Les horizons de référence des sociologues de l'éducation ne sont-ils pas trop bornés encore par les sociétés nationales ? Notre définition de la société et du système éducatif n'est-elle pas trop enfermée encore dans la tradition qui identifie société avec État-nation ? À quelle échelle la sociologie de l'éducation travaille-t-elle ? Avons-nous conscience de l'évolution vers une société-monde ? Je ne suis pas en mesure de répondre à cette question. Mais, peut-être, le tableau brossé à grands traits des conditions dans lesquelles elle se pose, incitera-t-il à l'aborder de front.

Repères bibliographiques

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-Cl. 1970 *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit
- ELIAS N. 1976 *Über den Prozess der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- ELIAS N. 1991 *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy
- HEINTZ P. 1974 *The Future of Development*, Berne, Hans Huber
- JASPERS K. 1954 *Origine et sens de l'histoire*, Paris, Plon
- KANE C.H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard (nouv. éd. 2002, Paris, 10/18)
- OCDE 2000 *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (OIT) 2004 *Une mondialisation juste*, Rapport de la Commission mondiale sur la dimension sociale de la mondialisation, Genève, OIT
- ROBERTSON R. 1992 *Globalisation. Social Theory and global culture*, London, Sage
- TOURAINÉ A. 1997 *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?*, Paris, Fayard
- VINCENT G. 1993 *Forme scolaire et espace public*, in Grafmeyer Y. (dir) *Milieus et liens sociaux*, Lyon, Éditions du PPSH Rhône-Alpes