

De quelques enjeux et effets de la mondialisation

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de recherche sociologie action sens (GReSAS)

Facultés Universitaires Catholiques de Mons (FUCaM)

Chaussée de Binche, 151

B-7000 Mons, Belgique

En 1983, le colloque "Pour un bilan de la sociologie de l'éducation" se tenait à Toulouse. Il y était surtout question de déterminer collectivement et en leur absence les manières acceptables de s'appropriier les apports des grands inspirateurs français, de les combiner et de les intégrer à des théorisations qui les instrumentaliserait. Les références étaient essentiellement francophones, les débats ne s'appuyaient que sur des arguments que la tradition française pouvait valider sans difficultés. L'ambition était d'ouvrir de nouveaux chantiers, de légitimer de nouveaux modèles, de désigner de nouveaux objets. L'évolution des politiques, souvent décrite, a permis toutes les explorations voire les errements des années qui ont suivi.

C'est cette même année 1983 que paraît le rapport *A Nation at Risk*. Il est sans ambition théorique, c'est un texte plat, dont la puissance n'est qu'idéologique ; il énonce un programme dont nous continuons aujourd'hui à voir la réalisation progressive. Par ce qu'il a mis en exergue autant que par ce qu'il a escamoté, ce rapport a précisément esquissé le nouveau paysage de l'enseignement et de la formation que la sociologie de l'éducation s'efforce depuis lors de décrire et d'analyser.

Le diagnostic alarmiste que suggère son titre se fonde sur des comparaisons internationales synchroniques d'une part, nationales diachroniques d'autre part. Dans les deux cas, les mises en perspective dévoilent des écarts objectifs que le discours politique peut aisément qualifier de problématiques. Depuis lors, les performances des systèmes éducatifs ne sont plus guère évaluées en regard des projets des communautés humaines qui les ont mis en place, elles sont progressivement rabattues sur des critères dont l'utilisation sur les cinq continents veut attester l'universalité. Le lexique change en même temps que les pra-

tiques, le "benchmarking" et l'ingénierie de l'enseignement deviennent les techniques supportant une gestion efficace et efficiente de l'appareil éducatif. L'enseignement est désormais découplé des États, tous les modèles théoriques de la sociologie de l'éducation en sont orphelins et nostalgiques.

Ce découplage a été de pair avec la montée en puissance des comparaisons internationales et avec l'importance de plus en plus significative qui a été accordée à leurs résultats sur les territoires nationaux. Ainsi, en Belgique francophone, une chercheuse ayant l'oreille des autorités a benoîtement proposé que les programmes scolaires soient modifiés d'urgence afin qu'ils préparent mieux à la réussite des tests PISA. Sa proposition n'a même pas provoqué un tollé, elle a été entendue comme d'autres qui visaient à améliorer les performances mesurées par ces tests. De la même manière, le classement mondial des universités opéré par celle de Jia Tong à Shanghai a suscité autant de critiques par rapport à la méthode mise en œuvre que de suggestions pour améliorer le rang des établissements nationaux.

La déferlante de comparaisons internationales n'est pas le fruit du hasard, ses causes sont connues : c'est bien parce que les décideurs étatsuniens avaient besoin de données sur les performances de tous les autres pays qu'ils ont doté les dispositifs de récolte de données internationales de moyens ajustés à leurs ambitions. Une "vérité objective" sur l'efficacité des systèmes s'impose depuis lors aux sociologues qui ne peuvent se dérober aux demandes d'explicitations qui leur sont adressées. Ils sont alors contraints de commenter des résultats sans maîtriser le processus complexe par lequel ils ont été produits, ils sont amenés à raisonner sur des réponses dont ils n'ont pas énoncé la question. Une sociologie rustique, voire primaire, mais sans doute salutaire, exigerait de procéder d'abord au démontage des dispositifs de récolte de données, à l'examen de leur genèse et des tensions entre les organisations internationales candidates à la fonction de concevoir et d'appliquer des tests standardisés à tous les pays de la planète. Les moyens manquent toutefois pour appliquer ces recommandations que la tradition de la discipline nous suggère avec force. Acculée dans une fonction de commentaire d'un discours qu'elle n'a pas concouru à faire émerger, la discipline perd trop souvent son extériorité essentielle, elle n'inspire plus alors que l'accompagnement contrapunctique du propos managérial.

L'intrusion d'une dimension internationale dans les politiques éducatives ne s'est pas opérée que par la bande et n'a pas concerné que l'évaluation. Tous les niveaux de l'enseignement sont travaillés par des processus internationaux qui remettent en question leur mode d'organisation et leurs principes de fonctionnement. Le plus médiatisé d'entre eux, le processus de Bologne, a mis en pleine lumière la nouvelle référence de ces politiques : quoique toutes les constitutions annoncent que l'enseignement est l'apanage des nations, que les traités de Maastricht et d'Amsterdam aient réaffirmé en 1993 et 1997 que les autorités

européennes ne pouvaient intervenir dans le champ de l'enseignement et de la formation que de manière supplétive, il entraîne aujourd'hui des réformes fondamentales dans l'enseignement supérieur des pays signataires de la convention culturelle européenne. Qui plus est, ces réformes ont des équivalents sur les cinq continents, elles maillent la terre entière d'accords qui rendent la mobilité théoriquement possible d'un bout à l'autre de la planète. Seuls sont exclus les pays d'Afrique noire (sauf l'Afrique du Sud) et les pays arabes dont les systèmes éducatifs sont considérés trop peu développés par la communauté internationale pour que des échanges égalitaires puissent se faire avec eux.

Dégagé de son ancrage national, l'enseignement supérieur et universitaire tend dès lors désormais à se déterritorialiser. Au début du processus de Bologne, il a même paru se désinstitutionnaliser pleinement, quand il a été suggéré de valoriser sans réserve tous les acquis de l'expérience, ce qui donnait potentiellement une même légitimité à tous les opérateurs de formation, quel que soit leur statut. Le contrôle de la certification et de la cohérence des curricula a depuis lors été rendu aux institutions. Avec l'avancée de la formation tout au long de la vie, il est vraisemblable que s'opérera bientôt une redistribution des responsabilités dans le champ de la formation.

Sans frontière, le processus de Bologne semble aussi n'avoir plus de pilote ; la dynamique est entretenue par l'émulation entre les institutions, les pays, les organismes qui les fédèrent. Les déclarations de La Sorbonne (1998), de Bologne (1999), de Prague (2001) ne faisaient que qualifier un horizon de désirable, en spécifiant ses caractéristiques de façon allusive. C'est le travail des acteurs qui a produit les contraintes concrètes dont la déclaration de Berlin (2003) a pris acte, c'est bien eux qui ont défini les règles qui désormais enserrent leurs initiatives. La sociologie des politiques éducatives rencontre ainsi un nouvel objet, sous la forme de conventions internationales que nul arbitre externe n'est capable de garantir et qui tirent leur force coercitive de l'accord des parties contractantes (soft law). Les conventions plus ou moins formelles conclues par la méthode ouverte de coordination (MOC), officialisée en 2000 à Lisbonne, expérimentée précédemment tant par les autorités européennes que par d'autres organisations internationales, ne peuvent s'analyser de la même manière que les textes légaux qui les ont précédées. La préparation de chacune, les négociations qui l'ont accompagnée, les jeux d'influences à l'intérieur desquels elles se sont déroulées ne laissent pas des traces comparables à celles qui foisonnent autour des traités anciens. Les empreintes sont plus fines, elles se confondent avec des infinités de pistes qui rendent le repérage de plus en plus difficile. Quand elle est bien appliquée, la méthode fait reposer la totalité des décisions sur les acteurs eux-mêmes, ce qui ne signifie en rien qu'ils sont autonomes. Au départ d'observations multiples, portant notamment sur la proximité entre des textes élaborés en des lieux différents, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle les informations dont ces

acteurs disposent, les références qui leur sont fournies les conduisent à choisir leurs décisions dans une gamme fermée de propositions presque homologues. Les méthodes qui permettraient de mettre au jour le fonctionnement du processus objectif de manipulation restent à inventer et à tester. Au stade actuel, seules des formes d'observation participante paraissent imaginables, elles exigeraient des sociologues qu'ils participent aux instances où se prennent et s'élaborent les décisions, ce qui n'est pas aisément compatible avec la position d'extériorité essentielle évoquée plus haut. La compréhension du cadre à l'intérieur duquel se prennent les initiatives éducatives ne va dès lors plus du tout de soi, le système, en s'ouvrant à une dimension planétaire est en même temps devenu opaque, tant pour les acteurs qui l'animent que pour les analystes qui tentent de le saisir.

S'ils ont cessé de servir des fins exclusivement nationales, les systèmes éducatifs ont aussi rencontré, au cours des deux dernières décennies, des phénomènes plus ou moins massifs de désertion qui ont pris des formes différentes selon le lieu où ils ont été observés. Pendant les années 1980, les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone ont été malmenés par les plans d'ajustement structurel. Ceux-ci ont touché à la fois le processus et le produit : la limitation des moyens affectés à l'enseignement a été de pair avec l'arrêt des recrutements dans la fonction publique. Une baisse de la fréquentation de l'école officielle s'est ensuivie qui n'a été que progressivement résorbée. Certains phénomènes de décrochage et de violence scolaires observés dans les pays du Nord sont comparables à cette désertion : tant que la finalité de l'école est la production de la citoyenneté ou l'engagement des diplômés dans l'appareil de l'État, l'autorité publique peut imposer ses règles sans guère être contestée. Dès l'instant où le lieu de valorisation des apprentissages scolaires est le marché du travail, les élèves dont les filières ne débouchent sur rien ont naturellement tendance à désertir le système ou à le saboter de l'intérieur. Ces exemples ne concernent que la désertion des "petits" ; une autre forme de désertion est pratiquée par les familles disposant des meilleurs capitaux culturels et économiques : le "home schooling" est en progression spectaculaire aux États-Unis, il renforce les ségrégations sociales et vide partiellement l'école publique de sa mission de contribuer à forger une identité collective. D'autres phénomènes analogues mériteraient d'être étudiés, par exemple le recours, par les parents musulmans fortunés, à des précepteurs qui viennent enseigner le Coran à leurs enfants, ceci afin de leur épargner les peines qu'impose l'école coranique. La distance est devenue incommensurable entre l'étudiant universitaire européen choisissant d'effectuer une année d'études dans un pays d'Asie émergent après en avoir appris la langue et l'élève qui multiplie les comportements d'opposition à l'école alors qu'il est inscrit dans une filière professionnelle sans débouché. Les distances potentielles entre les positions ne vont pas cesser de croître, parce que l'ouverture sur le monde permet des stratégies de distinction toujours plus exigeantes et que les politiques visant à l'éducation

pour tous s'appuient sur des curricula de plus en plus légers. Ce constat ne rappelle que l'évidence, il ne débouche guère sur des propositions qui aideraient à sortir de l'impasse.

En même temps que se manifestent ces tendances centrifuges, les organisations internationales amorcent un puissant mouvement centripète, dont l'objectif est l'alphabétisation et l'instruction universelles. Ce projet pose de nouvelles questions. Celles qui concernent les résistances des groupes réfractaires à l'instruction telle qu'entendue par les organisations internationales pourraient conduire à questionner la pertinence et le bien-fondé de l'objectif de scolarisation universelle. Faire passer tous les humains par des séquences initiales de formation comparables revient à se doter du moyen technique d'en opérer le classement. Les outils de valorisation de l'expérience peuvent compléter le dispositif et la mondialisation ouvre de nouveaux chantiers en ces matières : il s'agira en effet de déterminer les équivalences entre des gammes de connaissances que rien ne permet de comparer. Ainsi, le projet a priori humaniste et sympathique d'alphabétisation universelle a pour corollaire presque obligé la mise en œuvre d'outils de mesure conduisant à la hiérarchisation des savoirs et des hommes.

La désertion scolaire prend, dans certains pays du Sud, une dimension politique explicite. Elle est alors clairement revendiquée, pour des raisons à la fois religieuses et pragmatiques : c'est aussi l'inefficacité de l'école publique à préparer aux métiers qui fait le succès des systèmes traditionnels d'enseignement et d'apprentissage. Conscientes de l'importance des écoles coraniques pour les populations musulmanes, les organisations internationales tendent à les faire intégrer dans les systèmes éducatifs, balayant de la sorte une distinction il est vrai désuète et de moins en moins opportune entre les dispositifs formels, non formels et informels d'éducation, une distinction totalement disqualifiée par les dispositifs de valorisation des acquis de l'expérience qui lui nient toute pertinence. Les contenus sont élargis à des matières non religieuses, et dans certains cas une formation professionnelle est effectivement donnée. À ce jour, la sociologie de l'éducation s'est peu intéressée à ces écoles coraniques qui constituent des lieux de production d'une conscience fière, fréquemment intransigeante, les exemples afghans ou pakistanais l'attestent. Pourtant, elles s'intègrent désormais dans les systèmes éducatifs nationaux de pays avec lesquels les chercheurs francophones ont une grande familiarité (Maroc, Sénégal, Mali, Burkina-Faso, Mauritanie, etc.).

Cette intégration des écoles coraniques dans les systèmes éducatifs va de pair, dans le cas du Sénégal, avec l'introduction d'un cours de religion musulmane dans le programme de l'école officielle de la République laïque. Une fois encore, ceci atteste que l'école n'est plus un espace de projets et que la logique de satisfaction de l'utilisateur (du consommateur ?) prime sur toute autre considération : puisque les populations sont majoritairement musulmanes et souhaitent que leurs enfants puissent recevoir un cours de religion à l'école, il n'y a

plus aucune raison de ne pas en créer un. La logique marchande, qui veut symboliser la modernité, ouvre donc la porte à des enseignements et des pratiques qui tendent à la nier.

Les rapports entre les champs éducatifs et religieux demandent d'ailleurs à être reclarifiés à de nombreux endroits. Des débats dont on pouvait penser qu'ils étaient d'un autre âge se ravivent tant aux États-Unis qu'en Europe. La construction d'un espace public mis à l'abri des passions de la cité et isolé des appartenances partisans et religieuses ne porte plus un sens univoque acceptable par toutes les parties. Dans les pays occidentaux également, le droit de l'usager est utilisé comme argument pour réfuter le projet collectif. Les réponses qui sont trouvées sont aussitôt contestées, ce qui atteste une fois de plus que des systèmes concurrents de normes cohabitent désormais sans parvenir à se réduire mutuellement.