

Un phénomène majeur : la sociologie de l'éducation et de la formation face à la mondialisation

Discussion

ANDRÉ BRASSARD

Département administration et fondements de l'éducation, CRIFPE-LABRIPROF
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal (Québec), Canada, H3C 3J7

Walo Hutmacher fait état d'un mode d'organisation et de gouvernement des sociétés humaines qui s'est imposé peu à peu dans l'ensemble de la planète et qui fait partie intégrante de la modernité occidentale. C'est le modèle de l'État national territorial. Avec celui-ci s'est aussi diffusé d'une façon aussi extensive un modèle d'éducation et de l'école à l'occidentale. André Nyamba reconnaît le même phénomène, constatant cependant que le modèle a été travesti en normes internationales qu'on voudrait imposer, entre autres, aux États africains comme condition de leur intégration au jeu de la mondialisation.

À y regarder de près, force est de constater que la tendance à la reproduction d'un modèle d'éducation et d'école à l'occidentale s'étend aussi aux modalités spécifiques de gouvernement et de gestion des systèmes de l'éducation obligatoire un peu partout dans le monde. Ainsi sont retenus ici et là les mêmes ingrédients qui devraient –enfin, disent les experts– permettre à ces systèmes de devenir véritablement performants en même temps qu'ils doivent continuer à former le citoyen. Parmi ces ingrédients, on retrouve plus ou moins selon les pays une insistance sur la définition d'un projet national d'éducation, ce qui implique une centralisation relativement forte de la formulation du curriculum en même temps qu'une marge de manœuvre plus ou moins grande est laissée à l'établissement sur le plan de son application et qu'une injonction lui est adressée de définir un projet éducatif en complémentarité du premier ; une décentralisation encadrée de l'ordre des moyens au profit de l'établissement ; une implication du personnel éducatif, des usagers et de la communauté dans la gouvernance et la gestion de ce dernier ; la centration sur les résultats, l'évaluation centralisée des apprentissages au terme de certains cycles et la mise en relief de

l'imputabilité par la reddition de comptes, ce qui a pour effet de remettre la responsabilité des résultats uniquement sur les épaules des acteurs de l'établissement ; un financement central avec souvent d'autres apports ; le choix de l'établissement là où c'est possible et l'acceptation de l'existence d'un secteur d'établissements privés plus ou moins développé, ou l'équivalent, qui fonctionne en parallèle à celui du public, deux mécanismes qui obligent ce dernier à vivre selon les lois de la concurrence ; enfin, le recours aux mêmes techniques de gestion, soit celles privilégiées dans tous les domaines de la gestion dite moderne. Bien sûr, les variantes sont nombreuses d'un système à un autre et plus d'un y échappe. Mais une tendance se manifeste.

Voilà, me semble-t-il, un effet de la discussion mondialisée sur les systèmes éducatifs. Échanges bilatéraux ou multilatéraux entre les acteurs des systèmes éducatifs, que ce soit directement ou au travers des organismes internationaux ; interventions des acteurs de nombreux pays du Nord dans les pays en voie de développement ; diffusion de plus en plus large des recherches ; comparaisons entre pays qui avivent le mimétisme au regard des "meilleures pratiques" (best practices). Ce sont là autant d'éléments qui nourrissent cette discussion.

Au sein même de cette tendance, un phénomène tout particulièrement intéressant à observer est, sur le plan normatif, la mise en avant d'un modèle idéal unique de l'établissement efficace, c'est-à-dire d'un modèle qui identifie les caractéristiques de l'établissement capable ou susceptible de produire les effets attendus de ses activités. En effet, les recherches sur les établissements efficaces effectuées dans plusieurs pays en sont toutes arrivées à identifier à peu près les mêmes caractéristiques de l'établissement efficace, caractéristiques qu'il n'est pas nécessaire ici d'énumérer. Le phénomène mérite de s'y attarder quelque peu. Les questions méthodologiques qu'il faudrait soulever sont laissées de côté ici, Romuald Normand ayant abordé ce point dans un autre atelier.

En premier lieu, la proposition de ce modèle unique se révèle paradoxale. Les recherches sur l'efficacité des établissements scolaires reposent sur le présupposé qu'il existe un effet établissement significatif. Le présupposé donne à croire que, dans la recherche de l'efficacité, chaque établissement doit tendre à développer sa singularité compte tenu des conditions dans lesquelles il évolue et, donc, à se donner une capacité propre d'atteindre ses objectifs. Le modèle normatif identifié tend plutôt à exclure toute singularité.

En second lieu, le rapport entre les caractéristiques du modèle et les effets attendus ou les objectifs poursuivis par l'établissement demeure ambigu. Dans la plupart des recherches, l'efficacité des établissements est évaluée à partir des résultats scolaires obtenus à des épreuves officielles en langue maternelle, en mathématiques et, quelquefois, en sciences. Les établissements efficaces dont le modèle décline les caractéristiques sont donc identifiés à partir d'un type d'effets. Pourtant, on n'hésite pas à vouloir étendre l'application du modèle à

tout établissement, quels que soient les objectifs qu'il poursuit. Par ailleurs et forcément, les comparaisons sur l'efficacité des établissements ne sont pas sans inciter les acteurs à restreindre les objectifs à poursuivre au seul rendement scolaire.

En troisième lieu, il y a lieu de se demander ce que signifie en réalité ce modèle unique. S'agit-il d'une configuration structurelle et dynamique qui s'impose à l'établissement scolaire dans la société moderne et qui, avec le temps, prendrait la forme de normes internationales que les organismes internationaux subventionnaires n'hésiteront pas à prescrire aux pays bénéficiaires ? Au-delà de cet effet dysfonctionnel, ce qui est en cause ici au regard des organisations d'éducation, c'est la théorie configurationnelle.

En fait, ne serait-on pas plutôt face à une formulation très générale d'un modèle qui trouverait des applications aussi nombreuses et variées qu'il existe de systèmes scolaires et d'établissements de telle sorte qu'en pratique ce modèle ne signifie rien ou ne fait que refléter des évidences ? Par exemple, que signifie concrètement cet exercice du leadership attendu nécessairement du directeur de l'établissement ? Ou encore, est-ce qu'il n'est pas évident qu'une centration plus grande des activités sur les apprentissages formels a des chances de procurer un rendement scolaire amélioré, si c'est là la préoccupation centrale ?

Bref, le modèle ne dirait rien de l'expérience d'apprentissage que vivent les acteurs, tant les apprenants que le personnel éducatif dont la fonction est l'aide à l'apprentissage, ni du fonctionnement réel des établissements. Si c'est bien le cas, une double orientation se dessine au regard des recherches que la sociologie des organisations d'éducation peut effectuer sur les établissements efficaces : d'un côté, elles doivent tendre à identifier les caractéristiques concrètes des établissements efficaces et les conditions de leur mise en œuvre en relation avec les objectifs spécifiques que ces établissements poursuivent ; d'un autre côté, des recherches doivent s'appliquer à voir comment les établissements réussissent à améliorer leur performance compte tenu des conditions particulières qui les affectent. L'approche du "school improvement" vient compléter celle de la "school effectiveness" ou s'y substituer.

En quatrième lieu, la reconnaissance d'un modèle idéal unique et sa mise en œuvre ont pour effet, encore ici, d'attribuer la performance de l'établissement uniquement à celui-ci, peu importe les conditions dans lesquelles il évolue et peu importent les encadrements installés par les pouvoirs organisateurs. C'est comme si, par une certaine décentralisation, par la mise en exergue du modèle de l'établissement efficace et par une insistance prononcée sur le leadership que doit exercer le directeur, les pouvoirs organisateurs se trouvaient à ne plus avoir à répondre de résultats scolaires plus ou moins acceptables qu'on constate un peu partout dans le monde occidental. Le phénomène doit retenir les chercheurs.

Ainsi, des formes semblables de gouvernement et de gestion s'installeraient dans les sociétés modernes tant à l'échelon de l'État qu'à celui de leur système

éducatif. À cet égard, j'interprète les textes de Hutmacher et de Nyamba comme une interpellation réciproque. Celle-ci donne l'impression que s'engage un dialogue de sourd et ce malgré les nuances que l'un et l'autre s'efforcent d'apporter.

Dans un premier temps, Hutmacher s'intéresse à la contribution des systèmes éducatifs au développement économique des États-nations au temps de la modernité ou, à tout le moins, au maintien de leur économie à niveau. Il pointe des conditions qui, selon les évidences empiriques, paraissent indispensables à l'exercice de cette fonction. Néanmoins, son propos n'est pas sans nuance. L'issue de cet exercice n'est rien moins que certaine du fait d'une nouvelle donne : le déplacement d'emplois de haute qualification vers des pays à bas salaires, qui s'ajoute à celui d'emplois de faible qualification qui s'était produit jusqu'ici. En outre, il se montre bien conscient de l'effet destructeur de l'évolution vers la modernisation qui heurte l'âme africaine. Et, ajoutons-le, qui, si celle-ci s'effectue, devra vivre les mêmes affres que celles qui ont marqué l'Occident dans son passage à la modernité.

Jusqu'ici, on a cru que l'institution scolaire, contrôlée plus ou moins directement par les pouvoirs publics, contribuait "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", comme l'affirme Hutmacher (p.41). L'auteur constate qu'une tendance à la mondialisation des consciences et à la relativisation des systèmes de références des individus se manifeste désormais. Ainsi se trouverait amenuisée la capacité des systèmes éducatifs de poursuivre des finalités et des objectifs propres dont les États les chargent, notamment par l'obligation d'actualiser leur projet national d'éducation. Ce qui entraîne de nombreuses conséquences qui ne sont pas sans liens avec les choix relatifs à la façon de structurer ces systèmes.

Nyamba insiste plutôt sur ce dernier aspect, plus précisément sur la fonction expressive du système d'éducation, à savoir le maintien et le développement d'une culture propre à chaque collectivité et susceptible de servir son projet. Il questionne fortement la conviction voulant qu'il existe là une chance de rattrapage sur le plan socioéconomique qui ne pourrait se faire autrement que sans un ralliement au modèle occidental d'éducation transformé en normes internationales et dont les institutions onusiennes se font les plus fidèles promoteurs.

En bref, l'un, pragmatique, montre ce qui lui paraît être une évolution inexorable dont il faut prendre acte, même s'il se défend de la voir comme une invasion du monde par la modernité occidentale que la sociologie de l'éducation doit aider à comprendre, force étant à cette discipline d'en dégager les mécanismes et les issues. L'autre se situe sur un plan moral et dénonce ce qui donne à son interpellation un caractère quelque peu défensif qui en amenuise la portée, même si elle a du mordant.

Dès lors, fort de l'expérience de la modernisation qui, de façon très diversifiée, s'est produite en Occident et dans quelques pays d'autres continents dont l'Asie ou qui est en train de s'y produire et de la part qu'y auront joué les systèmes d'éducation –faut-il tenir pour acquis que cet aspect est bien documenté dans la sociologie et dans l'histoire de l'éducation ?– le défi qui se pose aux sociologues africains n'est-il pas de contribuer à identifier les avenues possibles d'une modernisation propre à leurs pays, étant entendu que le processus, à terme et au minimum, devrait représenter une amélioration des conditions de vie du plus grand nombre sur le plan des besoins primaires. Cela, en tenant compte de l'héritage de la colonisation et des inégalités toujours réelles difficiles à combler ! Certes, le défi dépasse le projet de construction d'un champ de connaissances et d'une théorie critique. Mais peut-on y échapper ? Quoi qu'il en soit, si une modernisation doit se produire en Afrique, peut-on croire qu'elle se fera sans un certain désenchantement traduisant à la fois une modification de la condition humaine et un éloignement de ce qui représente l'expérience culturelle et symbolique immédiate propre à chaque collectivité ? Peut-on croire qu'elle pourra se réaliser sans l'apprentissage par le plus grand nombre des langages qui servent la communication dans le monde d'aujourd'hui, laquelle ignore les frontières et ne laisse pas ignorer son caractère mondialisé ? Sans l'appropriation généralisée des moyens désormais indispensables aux échanges ?