



institut universitaire  
graduate institute  
d'études du développement  
of development studies

## **RUIG – DEFI SOCIAL DU DEVELOPPEMENT**

# **R** **APPORT** **Secteur Éducation** **Connaissance, savoir, mondialisation, inégalités,** **éducation**

*Michel Carton, Fabienne Lagier, Frédérique Weyer*

Genève

décembre 2003

## **PREMIERE PARTIE : repères théoriques**

### **1) Introduction**

L'éducation est-elle un secteur social ou l'une des composantes de la société du savoir? Répondre à cette question nécessite de revisiter les fondements mêmes de la réflexion sur un champ qui a revêtu, en un demi-siècle, les statuts successifs suivants :

- sous-produit du développement économique,
- vecteur de la croissance,
- problème/défi politique, institutionnel et financier pour la plupart des pays du Nord et du Sud (Les conflits sociaux autour de l'éducation en France comme le déferlement d'un million d'enfants supplémentaire dans les écoles primaires kenyanes, suite au retour à la gratuité de l'enseignement en 2003, sont là pour illustrer cette évolution),
- instrument, parmi d'autres, d'accès à la société du savoir.

Répondre à la question impose donc de se demander si la nature même du concept d'éducation s'est transformée en relation avec les évolutions socio-économiques et technologiques des cinquante dernières années ou si ces évolutions –dont la mondialisation n'est qu'un avatar- n'ont fait que renforcer sa dépendance par rapport aux théories et stratégies économiques dominantes. Dans la première hypothèse, la relation entre éducation, transmission de savoirs -et pouvoir en découlant- pourrait être remise en question, ceci ayant des conséquences négatives sur ces théories et stratégies. Dans la deuxième hypothèse, la traditionnelle relation entre accès à l'éducation et inégalités socio-économiques se verrait renforcée à travers les processus de marchandisation et de décentralisation accompagnant la mondialisation.

Réfléchir sur le développement social à partir d'un point de vue économique, soit-il celui dominant ou à prétention alternative, présente le risque de porter sur l'éducation un regard biaisé par ce que l'économie de l'éducation a mis en place depuis cinquante ans : un intérêt presque unique pour la dimension "capital humain" des investissements éducatifs. Dans cette optique, toute dépense individuelle visant à élever la productivité du travail par une amélioration de la qualité de cette dernière est économiquement utile. Le corollaire de cette définition est la priorité accordée à la rentabilité individuelle en termes de revenus que l'on peut espérer extraire de la "consommation" d'un certain nombre d'années de scolarité. La sociologie de l'éducation s'est parallèlement intéressée aux conséquences de la structuration et du fonctionnement du système scolaire sur les acteurs collectifs et individuels, mais n'a pas systématiquement remis en question l'approche économique ci-dessus.

Analyser aujourd'hui le rapport entre mondialisation, inégalités, éducation et savoir revient donc à se demander si la question de l'inégalité d'accès à

l'éducation, depuis longtemps mise à jour par la sociologie, ne se déplace pas vers celle de l'inégalité d'accès à la connaissance, l'éducation devenant, de manière encore plus relative que précédemment, une modalité parmi tant d'autres d'accès à cette connaissance. Il faudra donc aussi se demander si le débat sur les inégalités d'accès à l'éducation ne devient pas en partie un faux débat, ou un débat qu'il faut reconstruire sur de nouvelles perspectives quant aux relations entre connaissance, savoirs, évolution du capitalisme et éducation. Ces questions sont d'importance dans la société du savoir, après avoir été éclipsées par la priorité accordée aux questions de structure et de quantité d'éducation au détriment de celles touchant ses finalités tout autant humaines qu'économiques, et donc ses contenus ainsi que sa qualité.

## 2) Approches étymologiques, sémantiques et linguistiques

Des questions étymologiques, sémantiques et linguistiques se posent avant d'aller plus loin dans la réflexion, ainsi que l'illustre par exemple la traduction en français du titre du Rapport 1999 sur le développement de la Banque Mondiale, *Knowledge for Development*: "Le savoir au service du développement" (World Bank, 1999a). Y parle-t-on de connaissance, de savoir ou d'apprentissage?

Si l'on pose que savoir et connaissance peuvent avoir l'une ou l'autre des définitions suivantes :

- le savoir est une capacité pratique, un savoir-faire n'impliquant pas nécessairement des connaissances formalisables et codifiables, ces capacités étant liées aux individus (ce que l'on appelle le savoir commun)
- "Toute connaissance est une réponse à une question" (Bachelard)
- "*Knowledge is a capacity for social action*" (Stehr, 1994: 95),

la traduction de la dernière proposition en français permet d'ouvrir un débat intéressant: est-ce le Savoir ou bien la Connaissance qui est le fondement de l'action ? Si Connaître signifie principalement depuis le 12<sup>ème</sup> siècle "avoir dans l'esprit en tant qu'objet de pensée analysée" permettant de se connaître et de s'y connaître, Savoir renvoie à la possibilité de faire quelque chose après un apprentissage (savoir marcher) ou de connaître quelque chose après en avoir été informé (savoir une nouvelle) (Rey, 1992: 853, 3403). Les deux concepts sont bien sûr en relation dialectique, ce que souligne le français ( jusqu'à quand, dans un monde linguistiquement et donc conceptuellement mondialisé ? ) et ce que fait beaucoup moins ( ou pas ? ) l'anglais.

L'on pourrait alors facilement déboucher sur la simplification bien connue opposant profondeur théorique francophone et légèreté fonctionnaliste anglophone. Le "capital" que représenterait la Connaissance serait-il vecteur de dynamisme et créativité, ou n'est ce pas plutôt le Savoir qui remplirait cette fonction? Le fait que *Learn* se traduise non seulement par "Apprendre" mais aussi par "Savoir" pousserait à attribuer une plus grande faculté d'évolution à la pensée/pratique anglo-saxonne, grâce à l'accent qu'elle met non seulement sur le

processus de transmission passive mais aussi d'apprentissage actif que favorise l'éducation reflétant cette pensée. Par opposition, l'éducation continentale européenne pourrait sembler plus orientée vers la transmission de valeurs et de connaissances générales ne visant pas directement leur mise en œuvre.

Répondre à ces questions impose donc d'explicitier les conceptions qui sous-tendent le champ de l'éducation, puisqu'elles sont étroitement liées à la vision que l'on peut avoir de la connaissance et du savoir. L'on pourrait alors situer la typologie à succès proposée par la psychologie sociale française des années 70 - savoir, savoir-faire, savoir être- dans le cadre d'une vision organique de la formation, tandis que l'approche anglo-saxonne se situerait beaucoup plus dans une perspective où logiques de l'action et du système seraient d'abord posées comme reflet d'un processus de construction/déconstruction. Dans la première vision, "c'est le système qui désigne les positions sociales et les rôles, les emplois, les carrières. La formation, scolaire et extra-scolaire, réalise cette fonction d'homologation, d'adaptation et d'intégration" (Maggi,1996:162). Dans la deuxième "la formation n'est pas extérieure mais au contraire intégrée dans le système social qui la suscite. Par suite les distinctions entre formation et apprentissage tombent, car elles étaient le fait de l'isolement de la formation" (ibid.:166). Si l'on définit alors, avec la psychosociologie française, les savoirs comme information sur et transmission des connaissances, les savoir-faire comme apprentissage des opérations et pratiques du comportement, et les savoir être comme intégration de conduites, motivations et prise de conscience, une vision centrée sur les processus fait que "la formation n'est un instrument ni d'adaptation, ni d'opposition au système mais un instrument de choix d'actions, d'objectifs, de valeurs" (ibid.:153).C'est la définition que nous utiliserons pour fonder les réflexions suivantes.

Un autre débat sémantique peut être ouvert à propos de deux concepts autour desquels s'affrontent, en France et ailleurs, économistes et sociologues du travail comme de l'éducation : Qualification et Compétence. En français, tout d'abord, l'usage du mot qualification, d'origine latine et apparu vers 1400, a été largement influencé par sa signification anglaise liée aux concours hippiques : un cheval se qualifie pour une épreuve ! Ne retrouve-t-on pas les mêmes notions de règle, sélection, sanction, promotion dans le langage des conventions collectives de travail des années 50 à 70 en France lorsqu'on s'y réfère aux qualifications? Le terme de compétence apparaît au début des années 80, en relation avec le changement de l'organisation du travail dans les économies post-fordistes: accent sur les processus autant que sur les produits, approche par projet, rapidité des changements technologiques, montée en puissance du discours entrepreneurial appliqué à toutes les dimensions de la vie individuelle. Nous sommes les libres entrepreneurs de nos occupations productives, formatives et éducatives et non plus les consommateurs organisés mais passifs de modèles professionnels, de qualifications scolaires et de titres académiques. Le terme de compétence n'est pourtant pas nouveau. Apparu à la fin du 15<sup>ème</sup> siècle, il

renvoie dès cette époque à expérience et habileté et donc à action, comme aujourd'hui. Le débat contemporain autour de sa nature uniquement individuelle mais pouvant faire l'objet d'un certain degré de formalisation-standardisation, est présent dès la fin du 17<sup>ème</sup> puisque la notion de compétence s'applique déjà plus largement à une connaissance approfondie d'un domaine, donnant à son détenteur droit à juger et à décider à son propos.

Cette seconde interprétation est très proche de ce que la littérature managériale de la fin du 20<sup>ème</sup> siècle nous propose. Mais le débat est ouvert à propos du degré de reconnaissance que les compétences acquises par un individu producteur de biens économiques et sociaux devrait obtenir aux plans organisationnels et institutionnels. "Il est vrai que la notion de compétence et les flous qu'elle permet peuvent être utilisés pour se dérober à la reconnaissance des qualifications. On constate cependant que c'est surtout dans les pays où les qualifications n'avaient pas d'assise contractuelle établie, ou bien là où l'absence de dialogue les avaient rendues obsolètes, que les définitions de compétences se substituent à celles de qualifications" (Lichtenberg, 1999: 179). Le passage à l'anglais permet d'enrichir encore la réflexion avec deux éléments, pourtant contradictoires: la traduction de Qualification et de Compétence débouche sur le même mot *skill*, mais aussi sur *competence* (se référant à compétence uniquement, et très peu utilisé en anglais), tandis que la traduction en français de *qualification* débouche sur Compétence!

Savoir, connaissance, apprentissage, éducation, formation, qualification, compétence, *knowledge*, *learning* et *skills* sont donc des notions indissociables. La dépendance de chacune de ces notions par rapport aux autres sera le reflet des fins économiques, politiques, idéologiques et éducatives qui leur sont attribuées dans des sociétés plus ou moins mondialisées. Les inégalités contemporaines d'accès à éducation, savoir/connaissance, et *knowledge economy/society* expriment un état spécifique des relations entre ces notions dont on peut se demander s'il s'inscrit dans une solution de continuité par rapport au demi-siècle passé, ou si de nouveaux types de relations sont entrain de s'établir à travers la formidable croissance des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

### **3) Savoirs et connaissances : un capital sans valeur ? Un bien public universel ?**

Un mouvement constant marque le champ de la connaissance depuis un demi-siècle : l'accélération de la transformation de savoirs communs en connaissances homologuées sous l'influence des professionnels (ingénieurs, chercheurs). Ce mouvement se traduit par une déconnexion croissante entre le développement des connaissances scientifiques et techniques et la culture commune. Deux étapes ont marqué ce mouvement :

- au cours de la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et de la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle la production des connaissances, bien que déconnectée des savoirs communs, était intégrée dans et dépendante du processus de production. Ainsi la fabrication de médicaments a fait appel dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle à une industrie de la connaissance contribuant à une augmentation de la valeur d'échange des marchandises, les produits de cette industrie ayant une valeur d'usage.
- la situation est différente depuis une quinzaine d'années, dans la mesure où le rythme la production des connaissances s'est considérablement accéléré. Mais si cette production se fait souvent à un coût élevé, sa reproduction en nombre illimité à un coût négligeable ou même nul est aujourd'hui possible grâce aux logiciels et à Internet. Quelle peut donc être la valeur d'échange d'un tel "produit"?

Il pourrait s'agir là de l'apparition soit a) d'un capitalisme cognitif où des marchandises à bas coûts unitaires sont seulement l'emballage d'un contenu immatériel- la connaissance, soit b) d'un processus jusque là inconnu où cette dernière permettrait de diminuer ou même d'annuler la valeur d'échange monétaire d'un nombre croissant de produits et de services. Quelle que soit l'hypothèse retenue, la montée en puissance de l'économie du savoir immatériel remet en question des indicateurs classiques tel que le calcul des gains de productivité.. S'il est facile de mesurer les gains découlant de l'automatisation, il est plus difficile d'évaluer ceux inscrits dans des tâches dont le contenu en savoirs, tels que définis plus haut – c'est à dire par exemple en fort contenu relationnel ou cognitif comme dans l'enseignement- sont très importants. Il en découle le risque de déboucher sur des résultats inquiétants en terme de productivité du travail et donc de taux croissance, alors que c'est l'indicateur lui-même qui ne reflète plus la réalité. Face à ce type de situation, certains comme A.Gorz, n'hésitent pas à voir dans le capitalisme cognitif la crise du capitalisme tout court (Gorz,2003:47)..

Les ingrédients de cette crise semblent en effet théoriquement disponibles dans la mesure où la connaissance ("facteur de production" essentiel) serait désormais accessible gratuitement, reproductible et partageable sans passer par l'argent grâce à Internet. Cette perspective remet radicalement en question l'idée même que la connaissance puisse prendre une valeur puisqu'elle ne se fonde plus que marginalement sur du travail accumulé. La connaissance ne peut être comparée à du capital fixe puisqu'elle est inappropriable, indivisible, non quantifiable et immatérielle.

Sans aller jusqu'à cet extrême, l'ancien économiste en chef de la Banque Mondiale propose une définition du *Knowledge as a Global Public Good* (Bien public universel), ce type de bien se définissant par sa "*non rivalrousness*" et sa "*non excludability*". Ainsi, l'enseignement d'un théorème ne prive pas l'enseignant de cette connaissance et chacun peut prendre connaissance de ce théorème une fois publié. Deux problèmes sont cependant relevés par J. Stiglitz:

*“ the return to some forms of knowledge can to some extent be appropriated (trade secrecy), there is some degree of non excludability. That is why knowledge is often thought of as an impure public good” ( Stiglitz,1999:310).* De plus, *“that there may be significant costs associated with transmission of knowledge does not affect the public good nature of knowledge itself : private providers can provide the transmission for a charge reflecting the marginal cost of transmission while at the same time the good itself remains free”(ibid.:309).* Que ce soit pour Gorz ou Stiglitz, la question des coûts d’actualisation du savoir reste cependant posée, renvoyant ainsi au champ qui n’a pas été couvert par notre travail : le financement de la recherche.

#### **4) Inégalités d’accès à l’éducation ou inégalités d’accès au marché de l’emploi?**

Ces quelques nuances apportées à l’optimisme de Gorz nous ramènent au cœur de nos préoccupations concernant les relations entre mondialisation et inégalités d’accès au savoir et/ou à l’éducation. Si nous retenons en effet l’hypothèse de Gorz sur la fin possible du capitalisme à travers sa version cognitive, de nombreux acteurs seront intéressés - parce que préoccupés par la fin possible du système dont ils vivent - à s’approprier la connaissance à travers la capitalisation de l’immatériel qu’elle constitue, afin qu’elle ne devienne pas un bien public universel au plein sens du terme. Ces acteurs tendront donc à créer une valeur d’échange pour la connaissance en limitant la diffusion libre (brevets, droits d’auteur, monopoles, enseignement privé, limitation de l’accès à Internet...) et donc les possibilités de copier/réinventer les connaissances des autres. L’équation précédente -connaissance = pouvoir- n’est pas nouvelle. La mondialisation ne fait-elle alors qu’exacerber le problème ou une nouvelle relation s’instaure-t-elle entre savoirs et connaissance, de par laquelle la société serait partagée entre ceux n’ayant que la pratique -gratuite- des savoirs et ceux ayant en plus l’accès -payant- à la connaissance?

Les sociologues de l’éducation ont dès les années soixante et bien avant l’apparition d’Internet, mis en lumière les inégalités d’accès au savoir liées à l’accès à la scolarisation et découlant de l’appartenance de classe comme de l’autonomisation de la production des connaissances par rapport au reste de la société. La question est de savoir si ces visions critiques se fondant sur ce que l’on pourrait appeler une approche individualiste de l’éducation dans une perspective de progrès collectif sont aujourd’hui compatibles avec une approche individualiste nouvelle, valorisant le développement d’entrepreneurs libres et en compétition dans un contexte mondialisé où le rôle de l’Etat dans la définition/gestion du progrès collectif est battu en brèche. La question devient encore plus difficile dans les pays du Sud, souvent confrontés à la cohabitation des deux approches précédentes, mais aussi aux ré-interprétations d’une approche holistique/totale de l’éducation dans un contexte encore souvent hiérarchique. Les études de cas en Afrique du Sud, Mali et Vietnam montrent en

effet que les places de l'enfant et de l'enseignant, la nature de la connaissance et des savoirs ainsi que la vision du rôle de l'éducation dans la question ("occidentale"?) de l'égalité entre individus s'ancrent dans des combinaisons souvent difficiles à pondérer des trois approches mentionnées.

C'est dans ce contexte théorique et stratégique que se posent les questions d'inégalité en matière d'éducation. Reprenant Sen (1973),- l'on peut dire que l'inégalité, en termes relatifs, peut être comprise comme l'écart par rapport à une notion de distribution appropriée/juste. Deux approches s'opposent alors, l'une basée sur les besoins, l'autre sur les mérites. L'on voit immédiatement les conséquences différentes de ces deux perspectives dans le champ de l'éducation: une approche centrée sur le progrès collectif mettra en avant la notion de besoin tandis que celle privilégiant l'individu entrepreneur - y compris de sa formation - insistera sur le mérite. Faisant aussi appel à Fitoussi et Rosanvallon (1996), nous pouvons ajouter aux dimensions "classiques" des inégalités - formation scolaire, position professionnelle et revenu- l'inégalité d'accès aux prestations publiques. Cette vision reflète le modèle français où l'Etat joue un rôle majeur en matière d'éducation; mais ne peut être transposée dans de nombreux pays, du Nord comme du Sud.

Une autre approche de la question de l'inégalité en matière d'éducation consiste à renverser le raisonnement et à se poser la question des inégalités en matière d'efficacité de l'investissement et/ou de la dépense, individuelle, publique et non publique. Dans cette perspective, la mesure de la qualité du produit éducatif devient l'élément déterminant pour l'appréciation des inégalités dans ce domaine. Ceci revient à dire que seule la qualité reconnue dans l'utilisation du capital acquis (essentiellement donc l'information qualitative gérée par le marché du travail) est pertinente pour évaluer l'efficacité de la dépense éducative. Ceci conduit alors à avancer que la dépense éducative conduirait à la constitution d'un capital social n'agissant sur l'économie que par effet indirect d'environnement (relations sociales, réseaux) et éventuellement une capacité à mettre en œuvre les connaissances acquises dans une finalité d'innovation. Une telle approche est intéressante car elle laisse la porte ouverte à une (re)prise en compte des savoirs communs comme de formes de connaissances peut-être moins éloignées de ces savoirs communs que ce n'est le cas actuellement. Elle permet d'envisager, au moins théoriquement, la reconnaissance de modes d'acquisition et de transmission des savoirs autres que ceux utilisés par l'école pour autant que la sanction d'un marché - celui de l'emploi - soit positive. Elle fonde l'engouement pour les compétences clés, supposées émerger de la pratique, et combinant savoirs liés à l'action et connaissances universelles.

Ces arguments sont intéressants mais ils sont encore très marqués par une vision d'abord économique de la société dans la mesure où ils renvoient à l'instance Marché comme instrument régulateur unique de la qualité/efficacité de l'éducation. En même temps ils se situent en position intermédiaire entre des



visions plus claires, mais opposées, aux plans théoriques et stratégiques par rapport aux relations entre Education, Savoir et Connaissance :

- le savoir au service du développement -du marché-, tel que le propose la Banque Mondiale dans le rapport déjà évoqué,
- le savoir au service du développement – des multinationales- tel que critiqué par le PNUD.

### **5) Education, savoir et connaissance : pour être dans le marché ?**

Le Rapport 1999 de la Banque Mondiale affirme que "deux formes de savoir et deux types de problèmes sont d'une importance capitale pour les pays en voie de développement :

- les savoirs technologiques, moins répandus dans le monde en développement et existant moins chez les pauvres. Il y a des inégalités face au savoir.
- l'information socio-économique, dont dépend le bon fonctionnement des marchés. Les problèmes d'information et les dysfonctionnements qui en résultent pénalisent surtout les "pauvres" (BM,1999:1).

Le Rapport s'intéresse peu, dans son développement, aux savoirs de la première catégorie. C'est en facilitant surtout l'accès, grâce aux NTIC, à l'information socio-économique que les pauvres changeront leur situation à travers leur intégration au marché. (Nous ne rentrerons pas dans le débat qu'ouvre l'affirmation contenue dans cette même page du Rapport: "Etre pauvre ce n'est pas seulement avoir moins d'argent, c'est avoir moins de connaissances").

L'on peut alors reprendre l'argument sémantique et linguistique développé plus haut sur les rapports entre Savoir et *Knowledge* et Savoir et *Learning*. Dans l'hypothèse où la version originale du Rapport aurait été rédigée en français -Le Savoir au service du développement - on aurait pu espérer que sa traduction aurait fait appel à *Learning*. Ceci aurait reflété le retour de l'acteur (pauvre, de surcroît) dans le discours de la Banque Mondiale dont le "rêve" est d'éliminer la pauvreté. Cela n'est malheureusement pas le cas puisque les pauvres n'ont d'autre solution que l'intégration de l'information (*Knowledge*) dont dépend le bon fonctionnement d'un seul système de valeur : le marché.

C'est pour faciliter la concrétisation de cet objectif que la Banque Mondiale "a récemment pris une initiative visant à incorporer à son système de gestion du savoir les données provenant des pays et secteurs où elle intervient. Ce savoir est catalogué par pays, région, secteur et thème pour être mis à la disposition de tous les professionnels du développement dans le monde. En prenant ainsi en compte les pratiques traditionnelles des pays les moins avancés, et en les complétant, on devrait pouvoir mettre le savoir à la portée d'un plus grand nombre de personnes et peut-être mieux faire accepter les solutions proposées aux problèmes de développement" (ibid.: 158).

Le Rapport sur le développement humain du PNUD de 1999 s'oppose à cette vision: "Les règles de la mondialisation ont déclenché une course à la propriété du savoir... L'écart, à l'échelle planétaire, entre les nantis et les démunis, entre les détenteurs du savoir et ceux qui n'y ont pas accès se creuse. Le renforcement des droits de propriété intellectuelle tient les pays en voie de développement à l'écart du secteur du savoir. Le droit des brevets ne reconnaît pas les savoirs et les systèmes de propriété traditionnels" (PNUD, 1999: 57).

## **6) Education, savoir et connaissance: sur le marché international?**

Les discussions actuellement en cours à l'OMC autour de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) ne semblent guère tenir compte des craintes du PNUD dans la mesure où elles sont totalement en phase avec le mouvement de mondialisation des économies. Rappelons rapidement les principales possibilités qu'ouvrirait l'Accord quant aux modes de fourniture de services :

- fournitures transfrontalières
- consommation à l'étranger
- présence commerciale
- présence de personnes physiques

L'on voit immédiatement que la fourniture de services éducatifs (ceux qui peuvent présenter des coûts de transmission selon la lecture de J.Stiglitz évoquée plus haut) peut rentrer dans l'une ou plusieurs de ces catégories. Il est évident que l'enseignement supérieur et la formation professionnelle sont les plus directement concernés. Ainsi la Suisse sera prochainement visée dans ces domaines, compte tenu de son niveau de vie et de l'attrait que représente le lien entre la production de connaissances et le type de production de pointe qui s'y trouve. Les pays du Sud, comme l'Afrique du Sud et le Vietnam sont déjà concernés. Ce mouvement reflète un des scénarios évoqué plus haut, celui de la marchandisation et/ou privatisation et/ou libéralisation du champ de la production et de la transmission du savoir, dans lequel certains acteurs pourraient être vus comme s'opposant aux risques que présente pour eux le « rêve » d'A. Gorz - l'autodestruction du capitalisme à travers sa version cognitive.

Les enjeux sont de taille pour le secteur de l'éducation. Les comprendre renvoie aux considérations faites plus haut à propos du savoir et de la connaissance. A la différence d'autres services (sauf la santé), l'éducation ne vise pas la production de biens et de services mais la création d'un nombre plus grand de fournisseurs de connaissances. Jusqu'à une époque récente, ce mouvement de création de ressources humaines mettait la personne au cœur du débat. L'accent mis par la mondialisation sur la compétitivité des pays/sociétés/nations change les termes de ce débat. Il ne s'agit plus de développer, d'un côté, l'éducation pour le bien des personnes, dans le cadre de politiques de "développement" plus ou moins

libérales et, de l'autre côté, le commerce international comme instrument principal d'éventuelle lutte contre la pauvreté mais de rendre compatibles et complémentaires les deux politiques.

Ceci peut avoir de lourdes conséquences pour les pays qui ne sont pas bien placés dans la course à la compétitivité. Dans la mesure où la connaissance et l'éducation deviennent peut-être le facteur essentiel du bien-être des nations, celles de ces dernières dont les positions de départ dans la course à la compétitivité sont de fait meilleures que les autres vont devoir produire ou faire produire savoirs et compétences en quantité et qualité toujours plus élevées pour maintenir/développer leur avantage comparatif. La libéralisation, sous l'une ou l'autre des formes évoquées plus haut, du commerce des services éducatifs permettra de faire circuler un savoir de plus en plus standardisé et lié aux besoins à court terme du marché, afin de produire, à travers l'enseignement supérieur et la formation professionnelle en particulier, les vecteurs de transmission et production de nouveaux savoirs que sont enseignants, médecins, ingénieurs, informaticiens. La question brûlante des migrations internationales de main d'œuvre est ainsi posée sous un autre jour puisque les catégories précédentes pourraient se voir transformées en population internationale de travailleurs intellectuels saisonniers. Un autre risque réside dans la désaffection, dans les pays producteurs de travailleurs intellectuels, pour la formation dans les domaines scientifiques au profit des domaines de la gestion économique ou technologique. (Ce que des pays comme la Suisse constatent aussi, avec la perte d'attraction des sciences économiques au profit du "management").

Cette évolution est déjà en cours en Afrique du Sud qui est confrontée à un mouvement d'aspiration de certaines de ses compétences vers l'hémisphère Nord, alors que le pays cherche à mettre en place son propre système d'éducation et de recherche dans une visée de construction nationale. Mais cet objectif n'est-il pas obsolète dans le contexte de la mondialisation?. Cet exemple renvoie à un point crucial dans les discussions actuellement en cours autour de l'AGCS, celui des services publics que sont l'éducation et la santé. Ces derniers sont en principe exclus de l'Accord pour autant qu'ils soient desservis sous l'autorité du gouvernement. Ils ne sont plus des services publics si une partie d'entre eux est déjà assurée selon des normes commerciales ou entre en concurrence avec un secteur commercial. Cette situation est évidente dans le domaine de la santé et le devient de plus en plus dans celui de l'éducation.

## **7) Le développement humain et social : vers un domaine autonome du marché ?**

Le débat sur les services publics renvoie donc à une autre dimension de l'articulation entre mondialisation, connaissance et éducation, celle du rôle de l'Etat dans ce domaine. Ce débat ne peut être abordé sans que soit reconsidérée la question de la nature même de l'Etat aujourd'hui, non pas pour tomber encore

une fois dans la dénonciation de sa décadence annoncée, mais pour réfléchir sur la manière dont on peut envisager sa ré-interprétation dans le cadre critique/réformiste du développement du capitalisme cognitif. Pour ce faire, nous reprendrons largement les analyses de S. Michel : “La recherche, l’éducation, la culture se sont généralement développées sous la responsabilité de l’Etat, des collectivités locales. Si, jusqu’à, l’entre-deux-guerres, la logique de leur développement répondait essentiellement aux besoins et aux contradictions de l’accumulation capitaliste, la période qui suit révèle des modes de développement qui échappent à la logique du capital. La croissance des activités centrées sur le développement des hommes donne naissance à un circuit économique où les échanges se réalisent au sein de cette nouvelle sphère indépendamment du prélèvement opéré sur le surproduit engendré par la production capitaliste. Au fur et à mesure que s’accroît la population consacrant son activité à la production de l’homme, la logique de développement de ces formes sociales nouvelles devient de plus en plus autonome de celles de la forme capitaliste qui les a engendrées. Cette logique propre au développement des hommes interfère évidemment avec la logique inhérente à l’accumulation du capital. Cette logique s’installe au cœur même de l’accumulation capitaliste et devient le véritable moteur de la croissance ” (Michel, 2001: 334 335).

Nous sommes toujours là dans une vision économique centrée sur la croissance, mais qui valide l’autonomisation du champ du Social comme conséquence de l’évolution du système capitaliste. La prochaine étape sera-t-elle révolutionnaire à la Gorz ou évolutive comme le pose Michel ? La réponse ne se trouve en tous cas pas dans les débats autour du droit à l’éducation !

### **8) Du droit au devoir d’éducation ?**

Si le débat actuel sur le rôle de l’Etat dans le service public éducation ne reflète que peu, semble-t-il, le questionnement précédent, les discussions sur le droit à l’éducation qui traversent par exemple les récentes réunions de l’Unesco sur l’Education pour tous semblent également déconnectés des pistes de réflexion que nous venons d’évoquer. Preuve en est l’affirmation en 1999, par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels du Conseil Economique et Social des Nations Unies, que l’Article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1976) “part à l’évidence du postulat que les Etats assument au premier chef la responsabilité de fournir directement des services éducatifs dans la plupart des cas” (Observation générale 13,1999: 48).

Nous sommes ici très loin des remises en question qu’impose la mondialisation puisqu’il semble que les juristes se réfèrent à la vision des éducateurs et économistes des années 60 tenants de la vision, déjà évoquée, de la dimension individuelle de l’éducation dans le cadre d’un progrès collectif. Nous ne voulons pas dire par là que la réaffirmation du droit à l’éducation n’est pas importante : elle l’est d’autant plus dans la situation que nous venons de décrire où à l’

affirmation de l'autonomisation croissante du Social par rapport à l'Economique (selon S.Michel) s'oppose le discours sur l'Apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) tenu par politiciens nationaux et agences internationales. Comment en effet ne pas s'inquiéter des glissements encore une fois linguistiques qui font parler plus fréquemment de Formation plutôt que d'Apprentissage? (Ce piège avait déjà été relevé en 1975 par E.Verne dans un ouvrage prémonitoire intitulé Education permanente ou aliénation permanente?) Il s'agit là d'un devoir de formation qui ne peut être le pendant du droit à l'éducation exprimé dans la Déclaration universelle.

C'est pourquoi nous concluons cette première partie en nous retournant vers une autre discipline, la philosophie, et plus particulièrement E.Morin qui nous indique les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur :

“Il est remarquable que l'éducation ne se préoccupe nullement de faire connaître ce qu'est connaître. Ainsi la connaissance de la connaissance doit-elle apparaître comme une nécessité première”

“Les principes d'une connaissance pertinente, capable de saisir les problèmes globaux et fondamentaux pour y inscrire les connaissances partielles et locales”

“Enseigner la condition humaine à partir des disciplines actuelles pour y reconnaître l'unité et la complexité humaines”

“Enseigner l'identité terrienne

“Affronter les incertitudes: il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitudes”

- “Enseigner la compréhension”

“L'enseignement doit amener à une “anthropo-éthique par la considération du caractère ternaire de la condition humaine qui est d'être à la fois individu, espèce et société” (Morin, 11-15).

Cette clé de lecture mériterait d'être mieux connue dans une période où connaissance, savoir et éducation sont aussi bien revendiquées par certains comme droits permettant l'émancipation, que rejetées par d'autres comme devoirs débouchant sur plus d'exploitation.

## **DEUXIEME PARTIE : spécifications du cadre théorique et principaux axes de recherche des études de cas**

### **1) Rappel des principaux liens entre globalisation et éducation**

Au cours des années 90, le thème de la globalisation s'est imposé comme un élément central du champ éducatif, aussi bien au niveau des débats académiques et sociaux que de l'élaboration de politiques éducatives, dans les pays industrialisés comme dans les pays en voie de développement. Comme il en va pour tous les débats qui tentent de saisir la nature de la globalisation et ses impacts sur les différents champs du social, les discours sur les transformations de la sphère éducative ont mis en évidence un lot de consensus, de divergences et de positions contradictoires.

Le discours dominant sur la globalisation et l'éducation, porté par des acteurs institutionnels tels que la Banque Mondiale, met en avant l'importance déterminante du savoir dans l'actuel régime international de concurrence économique (voir par exemple World Bank, 1999, 1999a). Celui-ci est présenté comme le facteur clé de la survie et du succès des individus et des nations à une époque où les matières premières et la force de travail ne seraient plus la clé de la production de la valeur. L'éducation devrait donc à la fois contribuer à la production du savoir « utile » et permettre l'accès à ce dernier ainsi qu'à une série de compétences valorisées par la structure de production actuelle (esprit d'entreprise, prise de risques, résolution de problèmes, exécution de tâches non routinières, maîtrise des innovations technologiques, etc.).

La production du savoir et l'accès à ce dernier sont présentés à la fois comme les facteurs déterminants pour le maintien de la position dominante des pays industrialisés dans le régime actuel de globalisation économique et comme une chance de « rattrapage » pour les pays en développement. Ces derniers pourraient en effet entrer dans la compétition mondialisée en attirant chez eux les investisseurs étrangers sans cesse à la recherche de conditions optimales de production, parmi lesquelles figurent une main d'œuvre bien formée, bon marché, productive, flexible, capable de s'adapter continuellement aux innovations et de permettre une production de haute qualité. L'amélioration de l'éducation et de la formation serait donc pour eux une opportunité de s'insérer favorablement dans l'économie de marché globalisée. Il en va de même pour les individus défavorisés à l'intérieur d'une nation : l'éducation et/ou la formation, en accroissant le seul capital dont disposent les « pauvres » (le capital humain) pourrait leur permettre de sortir de leur marginalisation (World Bank, 1999). Les nouvelles technologies de la communication et de l'information sont à cet égard présentées comme de précieuses alliées qui pourraient potentiellement permettre un accès illimité (en tout temps et en tout lieu) au savoir.

La vision de l'éducation comme étant un investissement (et non un bien de consommation) est antérieure à la décennie des années 90 et s'ancre dans les théories du capital humain qui se développent dès les années 60 et s'imposent fortement dans les discours sur le lien entre l'éducation et le développement international dès les années 80 (voir par exemple World Bank, 1980). Les innombrables recherches développées, entre autres, par la Banque Mondiale

pour prouver le lien entre l'éducation et des phénomènes aussi différents que les innovations technologiques agricoles ou la baisse de la fertilité des femmes, ont servi (et servent encore) à justifier les investissements en éducation, en particulier au niveau de l'éducation de base censée offrir les plus hauts «retours» sur l'investissement dans les pays en voie de développement (Mundy, 2002, Fine et Rose, 2001).

Le consensus quant à l'importance de l'accès à une éducation de base s'est en bonne partie constitué lors de la Conférence Mondiale sur l'éducation pour tous organisée en 1990 à Jomtien à l'initiative de l'UNESCO, de la Banque Mondiale, de l'UNICEF et du PNUD (voir par exemple Chabbott, 1998). D'autres phénomènes tels que l'émergence des discours sur la « société du savoir » ou le renouveau des discours sur la « lutte contre la pauvreté » développés notamment suite à la remise en cause du « consensus de Washington », ont également fortement contribué à la place centrale accordée à l'éducation qui apparaît bien souvent comme un « remède miracle » face aux nombreux problèmes de (mal)développement.

Face à ces conceptions relativement optimistes et « a-problématiques », de nombreux discours ont formulé des visions critiques du lien entre l'éducation et la globalisation. Ces discours s'articulent notamment autour des problématiques suivantes :

## **2) Les impacts contradictoires et inégaux de la globalisation sur l'éducation**

Comme le relève Tikly (2001) dans sa revue des théories sur les liens entre l'éducation et la globalisation, plusieurs courants de recherche se centrent sur les effets contradictoires et différenciés de la globalisation. Ces écrits relèvent les paradoxes entre, d'une part, une plus grande intégration dans certains domaines économiques, politiques et culturels et, d'autre part, une polarisation croissante entre riches et pauvres, ou entre « intégrés et marginalisés » du nouvel ordre global, qu'il s'agisse d'individus, de communautés ou d'Etats (voir par exemple Green 1997, Held et al., 1999, Hoogvelt, 1997).

Certains auteurs se sont attachés à décrire les effets inégaux que la globalisation économique a eus sur l'éducation dans différents pays. Selon Stewart (1996), la globalisation économique (définie comme l'élargissement et le renforcement des liens développés progressivement depuis la deuxième guerre mondiale) aurait eu pour effet d'installer des cercles vertueux et vicieux de développement dans lesquels l'éducation occupe une place importante. La croissance de l'économie globale aurait augmenté les opportunités des pays qui avaient déjà de bons niveaux d'éducation alors que les pays à faible niveau auraient eu plus de difficultés à générer les ressources nécessaires aux investissements éducatifs, pénalisant par là même leurs opportunités futures de croissance économique.

Cette contradiction entre la diminution des ressources publiques disponibles pour l'investissement en éducation d'une part et les besoins croissants des pays en développement d'investir dans ce secteur d'autre part, a fait l'objet d'analyses dans les différents travaux développés sur l'impact des politiques d'ajustement structurel adoptées par de nombreux pays sous les injonctions du FMI et de la Banque Mondiale (voir par exemple Tilak, 1997).

D'autres auteurs se centrent sur l'analyse de la relation entre l'éducation, les compétences et le marché global du travail. Ilon (1994), qui tente de conceptualiser le lien entre la division internationale du travail émergente et l'éducation, dépeint un futur où pourraient se distinguer trois catégories de population accédant chacune à un type d'éducation qui entretient un lien différent avec la globalisation. (1) La première catégorie bénéficierait d'une éducation privée qui rendrait les individus compétitifs dans le contexte de la globalisation en leur donnant la forme de socialisation et les compétences nécessaires pour participer à l'économie globalisée. (2) La deuxième catégorie bénéficierait d'une éducation qui serait bonne mais pas de « classe mondiale ». Elle serait en partie dispensée par les compagnies transnationales qui prendraient le relais du système public souvent incapable de proposer une offre éducative qui corresponde aux exigences du secteur économique privé moderne. (3) La troisième catégorie accéderait à une éducation publique qui ne les rendrait que marginalement compétitifs et ne les préparerait que pour le marché local d'emplois faiblement qualifiés.

### **3) La critique de la vision néo-libérale de l'éducation et de la formation.**

Un autre axe développé par les discours critiques du lien entre l'éducation et la globalisation concerne la vision néo-libérale de l'éducation et de la formation et les paradigmes dominants en matière de gestion de ces secteurs publics. En ce qui concerne le champ international de l'éducation, la Banque Mondiale a une fois encore joué un rôle déterminant dans la construction des discours dominants et a également été la cible de nombreuses critiques.

Au cours de la décennie des années 80, la Banque Mondiale a, parallèlement à la mise en œuvre des politiques d'ajustement structurel, construit une approche assez doctrinaire des politiques de prêt pour le secteur éducatif (Mundy, 2002). Son document sur le financement de l'éducation de 1986 est révélateur à cet égard. Celui-ci définit l'adoption des mesures suivantes comme une condition sine qua non de l'accord de prêts pour le secteur éducatif :

La part des budgets accordée à l'éducation primaire doit augmenter car ce secteur garantit les retours sur investissement les plus élevés. Le manque à gagner pour l'éducation supérieure doit être compensé par des mesures de privatisation et par l'élévation des taxes payées par les étudiants. La contribution d'autres bénéficiaires au financement de l'éducation est aussi encouragée.



Les initiatives éducatives privées doivent être encouragées afin d'augmenter la quantité, la qualité et l'efficacité de l'offre, la gestion de l'éducation doit être décentralisée et la création d'écoles privées et communautaires doit être encouragée de manière à stimuler la concurrence entre les écoles et les rendre ainsi plus performantes et sensibles à la demande des parents et des communautés.

Bien que cette approche doctrinaire se soit assouplie sous la pression de différents facteurs, en particulier l'ébranlement du « consensus de Washington » depuis le milieu des années 90, (Mundy, 2002, Fine et al. 2001), de nombreuses dimensions du discours forgé dans les années 80 persistent et se retrouvent dans les documents de stratégies pour le secteur éducatif de 1995 et 1999 (World Bank, 1995, 1999). L'Etat est appelé à jouer un rôle de facilitateur et de régulateur du champ éducatif et à limiter autant que faire se peut son intervention dans l'offre de services et le financement de l'éducation. Concernant l'éducation primaire et secondaire, l'Etat devrait continuer à être le principal financeur mais devrait décentraliser une partie de ses prérogatives de gestion au niveau local. En revanche, au niveau de l'éducation supérieure, l'Etat devrait se retirer au profit du secteur privé et construire davantage de partenariats avec ce dernier.

Ces « tendances lourdes » de décentralisation et de privatisation, prônées pour répondre aux multiples carences des systèmes éducatifs des pays en développement, occupent une place centrale dans les politiques éducatives de nombreux pays de l'OCDE et ont fait l'objet de beaucoup de recherches. Aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne notamment, la décentralisation et le développement scolaire local connaissent un fort développement depuis le début des années 90. Ces mouvements reposent sur des politiques éducatives qui cherchent à réduire l'appareil étatique et considèrent que l'amélioration du produit « école » passe par les mécanismes régulateurs du marché. Les écoles mises en concurrence (par publication de leurs résultats) sont contraintes d'élever la qualité de leurs prestations pour attirer leurs clients (élèves et parents).

Au niveau de la formation professionnelle, les discours néo-libéraux insistent sur le rôle premier que le marché doit jouer pour réguler l'offre de formation professionnelle. Cependant, la recherche de cadres de concertation et de partenariats entre le monde de la production et celui de l'éducation publique est prônée. L'Etat est notamment sollicité en termes de financement et d'établissement de cadres de validation.

Dans le secteur de l'éducation supérieure, les réformes actuelles sont marquées par les pressions exercées sur ces institutions pour qu'elles passent à un mode de fonctionnement et de gestion inspiré du marché et adoptent les principes et les normes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP). Ceux-ci devraient permettre de

réduire les dépenses de l'Etat en augmentant les investissements privés et en favorisant une gestion plus efficace des ressources. Ils devraient en outre conduire à une amélioration quantitative et qualitative de l'offre éducative.

#### **4) Analyse critique des conséquences de la globalisation sur l'éducation**

En réponse aux discours dominants qui prônent une transformation des systèmes éducatifs pour favoriser l'adaptation aux nouveaux impératifs de l'économie globalisée, diverses positions critiques ont attiré l'attention sur des problématiques variées, dont :

##### *4.1) Les risques liés à l'instrumentalisation de l'éducation*

L'instrumentalisation croissante de l'éducation au profit de la croissance économique privilégie la formation de ressources humaines « employables » (à plus ou moins court terme) selon les besoins en main d'œuvre du marché. Ceux-ci sont définis par les acteurs privés du monde productif qui acquièrent par là même un rôle croissant dans la définition des « savoirs utiles » et des compétences qui doivent être transmises par le biais du système éducatif public. Dans le même temps d'autres finalités de l'éducation telles que l'intégration et la cohésion sociale, la construction d'identités personnelles, sociales et culturelles ou encore le développement d'espaces où peut s'exercer la pensée critique, sont négligées. D'autre part, l'éducation qui est présentée comme un instrument de survie des individus et des nations dans le contexte de compétitivité mondiale transmettrait « une culture de guerre » (Petrella, 1999) contraire à une réflexion sur le « vivre ensemble » et la recherche de l'intérêt général.

En amont de la transmission/diffusion des savoirs, les nouveaux régimes de concurrence liés à la globalisation économique ont également un impact : le rôle stratégique joué par l'innovation dans la concurrence (qui permet de profiter à court terme de l'avantage comparatif d'un produit sur le marché) impose ses critères de rentabilité immédiate au niveau de la production des savoirs, ce qui n'est pas sans impact, notamment sur les institutions de recherche et d'éducation supérieure.

##### *4.2) Les risques liés à la marchandisation de l'éducation*

Le passage de l'éducation du champ du non-marchand à celui du marchand progresse indubitablement et les pressions pour que les principes du libre marché s'appliquent aux biens et services éducatifs s'accroissent, notamment dans le cadre de l'OMC et de l'OCDE (Larsen et al., 2002, Sauvé, 2002). Ceci implique une définition croissante des modalités, finalités et priorités de l'éducation par la logique marchande et financière du capital privé.

De nouveaux acteurs privés se profilent, dont les éditeurs multimédias/fournisseurs de produits en ligne, les multinationales et des entreprises privées qui vendent leurs services dans le contexte de la décentralisation/gestion scolaire locale. Les premiers tendent à offrir un accès individualisé à distance à des formations « clé en main ». Les seconds à dispenser internationalement des formations qui répondent à leur propres besoins de main d'œuvre et qui soient, si possible, reconnues (certifiées) par le système éducatif national. Les troisièmes garantissent, par la vente de leurs services, que les institutions éducatives locales répondent à des normes de qualité précises aussi bien en matière de programmes et de résultats qu'en management. Pour pénétrer le secteur jusque là essentiellement non-marchand de l'éducation, ces différents acteurs privés demandent des aménagements du secteur éducatif qui sont en cours dans de nombreux pays. Entre autres aspects, des standards (nationaux et/ou internationaux) établissant les résultats attendus des processus éducatifs (*outcome-based education*) doivent permettre à des acteurs institutionnels divers d'offrir des programmes d'éducation et de formation jugés équivalents et reconnus comme tels par le biais de certifications souvent internationales (OCDE- PISA)

La marchandisation du secteur éducatif pose différentes questions liées d'une part à la conception traditionnelle d'un « système éducatif » et d'autre part à la gestion des inégalités d'accès à une éducation de qualité. Les nouvelles modalités d'accès en tout temps et en tout lieu à des formations (nationales ou internationales) à distance et la multiplication des acteurs et des logiques qui font leur entrée dans le secteur éducatif, semblent remettre en question les institutions éducatives existantes et les notions qui ont fondé la conception traditionnelle de système éducatif (par exemple l'organisation en séquences successives) et d'éducation comme bien public. Face à la conception du savoir comme un bien privé que les individus sont appelés à acquérir et gérer en « petits entrepreneurs », se pose la question du contrôle et de l'accès démocratique et équitable au savoir. La multiplication des acteurs et des logiques éducatives et la segmentation de la sphère éducative posent l'interrogation centrale du « Qui aura accès à quels savoirs et à quelle éducation? » et de quelle façon ces savoirs seront liés aux opportunités économiques et plus largement à la position sociale des individus.

#### *4.3) Les risques liés à la décentralisation/ privatisation*

La nécessité de décentraliser les systèmes d'enseignement fait l'objet d'un fort consensus qui lui donne un caractère « naturel » et « inéluctable » mais qui repose pourtant sur des arguments issus de registres très différents. En ce qui concerne les pays en voie de développement, particulièrement ceux de l'Afrique sub-saharienne, les registres principaux regroupent des approches économistes et développementalistes de la décentralisation (Charlier et Pierrard, 2000). Dans la première, celle-ci est perçue d'une part, comme un moyen de diminuer les

dépenses publiques en faisant reposer une partie des coûts de l'éducation sur les communautés locales et, d'autre part, comme une manière de promouvoir une gestion plus efficace des dépenses selon des normes proches de la NGP. La responsabilisation des communautés favoriserait une gestion plus efficace en faisant pression sur les autorités locales et sur les institutions scolaires qui seraient ainsi contraintes de fournir de meilleures prestations. Dans le deuxième registre (développementaliste), la décentralisation est perçue comme un moyen de promouvoir la participation des communautés qui serait garante du développement durable : elle favoriserait la démocratisation de la société, l'*empowerment* des communautés et l'appropriation, à la base, des actions de développement. En matière d'éducation, elle favoriserait également la création d'écoles « de proximité » plus proches des communautés, aussi bien sur le plan géographique que culturel, et mieux à même de répondre aux nécessités de développement des populations locales.

Au-delà de son potentiel (en partie déjà réalisé) pour favoriser l'éclosion de dynamiques éducatives locales positives, la décentralisation dans ce secteur, en particulier dans les pays en développement, a également été l'objet de discours sceptiques qui ont mis en évidence différents risques. Ces discours relèvent l'écart existant entre « scénario idéal » et possibilités réelles de mise en œuvre de la décentralisation. Ils relèvent en outre les risques inhérents au transfert aux pays en voie de développement, de concepts de décentralisation élaborés en référence aux pays développés. Premièrement, l'éclosion d'initiatives éducatives communautaires dans des pays qui ont des Etats faibles risque de faire de l'éducation un champ incontrôlable et de renforcer les inégalités existantes. L'Etat n'aurait en effet pas les moyens de jouer son rôle de régulateur (en établissant un cadre pour le financement, l'accréditation et le suivi de la qualité) ni d'assurer l'égalité d'accès de tous les citoyens à une instruction de qualité. Les disparités régionales, les clivages entre zones urbaines et rurales et l'existence de « poches de sous-scolarisation » pourraient se renforcer. D'autre part, la diversification du champ scolaire pourrait induire une hiérarchisation des établissements éducatifs en fonction des financements et des acteurs privés qui les engagent (Diarra, 1999, Lange, 2000). Les établissements privés financés par la classe urbaine aisée occuperaient une position nettement plus élevée que les écoles financées par les communautés rurales. De même, alors que certaines formations assureraient un « branchement » direct sur les secteurs modernes de l'emploi, d'autres renforceraient le confinement des populations à l'économie informelle locale.

Un autre risque fréquemment relevé est celui de la pérennité des initiatives éducatives communautaires. Le renouvellement de leur financement, qui provient des parents d'élèves, d'ONG (nationales et internationales) et autres (commercialisation de produits sur des marchés internationaux aux cours très fluctuants), peut être remis en cause par de nombreux facteurs (évolution des

ressources des ménages, changement de politique des bailleurs de fonds internationaux, etc.).

Enfin, la décentralisation dans des pays ne bénéficiant pas d'espaces démocratiques bien construits est également relevée comme un facteur de risque (Charlier et Pierrard, 2000). Les négociations entre le niveau central et local concernant la ré-allocation des ressources et du pouvoir risquent d'être peu abouties. La décentralisation de l'éducation, selon plusieurs analyses de la situation en Afrique sub-saharienne, a plus souvent été « dictée par le haut » (en particulier sous la pression des bailleurs de fonds internationaux) que négociée avec les populations. En outre, la décentralisation se limite le plus souvent à faire participer les populations locales au financement et à l'entretien des infrastructures sans accroître leur participation aux prises de décision.

Les discours qui mettent en évidence les risques liés à l'instrumentalisation, la marchandisation et la décentralisation/privatisation de l'éducation (phénomènes qui sont souvent analysés en lien avec la globalisation), ont comme préoccupation centrale les inégalités éducatives et la façon dont celles-ci renforcent les inégalités sociales. En dépit de son importance, la problématique des inégalités et des politiques/mécanismes qui les favorisent ou les combattent reste relativement peu explorée. La décennie des années 90 s'est en effet d'avantage centrée autour des objectifs de l'Éducation Pour Tous fixés à la Conférence internationale de Jomtien dont la préoccupation principale semble être de donner au plus grand nombre l'accès à une éducation de base. Bien que la problématique de la qualité de l'éducation ait indiscutablement gagné en importance au cours de la décennie écoulée, la question du « Qui a accès à quelle éducation de quelle qualité ? » est restée peu explorée. De même, alors que les débats se sont concentrés sur la recherche de stratégies pour augmenter la couverture éducative, peu de réflexions ont été menées sur les conséquences de ces stratégies en terme d'égalité.

## **5) Questions centrales des recherches par pays**

L'évolution des inégalités, en lien avec les phénomènes de la globalisation, constitue l'objet central du volet éducation de cette recherche. Pour les appréhender, il s'est agi de mettre en relation d'une part les transformations institutionnelles du secteur éducatif et des politiques éducatives qui sont liées au processus de globalisation économique et politique et, d'autre part, l'évolution des inégalités en matière d'éducation/formation.

### *5.1) Les transformations institutionnelles du secteur éducatif*

L'analyse de la transformation institutionnelle s'est concentrée sur les changements de la définition du rôle de l'État dans le secteur de l'éducation et de la formation ainsi que sur les contraintes et pressions (internes et externes)

qui déterminent en partie la (re)définition de ce rôle et des politiques éducatives. L'attention a été portée en particulier sur les contraintes suivantes :

- *sur le plan macro-économique* : les contraintes liées à l'ajustement structurel (pour les pays qui y sont soumis), à l'évolution du produit national et à la part consacrée au secteur éducatif, à l'évolution du mode de production et des nouveaux besoins en main d'œuvre, aux processus d'ouverture, libéralisation, dérégulation et privatisation du marché des services éducatifs, aux processus d'intégration économique et politique régionaux/internationaux, aux stratégies de croissance économique (par exemple : mesures prises pour rendre le territoire national attractif pour les investissements étrangers – mesures en termes de fiscalité, dépenses publiques, formation de la main d'œuvre, etc.).

- *sur le plan politique* : les contraintes liées à l'aide publique au développement (conditionnalités liées au plan d'ajustement structurel, conditionnalités liées aux politiques éducatives – par exemple plans décennaux de l'éducation - et à la bonne gouvernance, priorité des bailleurs de fonds, etc.), la présence ou l'absence de pressions politiques internes (syndicats d'enseignants, association d'étudiants, etc.).

L'analyse de la transformation du rôle de l'Etat dans le secteur éducatif et de l'évolution des politiques publiques a porté une attention particulière aux questions et points suivants :

*Quelles sont les caractéristiques marquantes de la transformation de la définition du rôle de l'Etat aux différents niveaux du secteur éducatif de chaque pays ? Comment l'Etat redéfinit-il son rôle par rapport à d'autres acteurs qui interviennent dans le secteur éducatif ?*

Les transformations peuvent être appréhendées en terme de : décentralisation/privatisation des services éducatifs, financement de l'offre éducative, définition des programmes, contrôle/suivi de la qualité, certification, critères d'autorisation de fonctionnement des établissements privés et/ou communautaires, suivi de l'offre d'éducation/formation sur le territoire national par collecte de données statistiques et autres, redistribution et « correction » des d'inégalités (régionales, genre, classes sociales, etc.), partenariat avec l'économie privée. Les points suivants incluent une distinction entre le rôle de l'Etat souhaité (défini dans les politiques) et effectif (mis en œuvre) et des hypothèses quant aux raisons de l'écart entre ces deux rôles.

*Quelles sont les caractéristiques principales et l'évolution de l'offre éducative de l'Etat ?*

L'analyse inclut les points suivants :

- Couverture assurée par l'Etat par rapport à la couverture totale (par niveau éducatif, région, groupe ethnolinguistique), qualité de l'offre (en termes d'effectif, qualification des enseignants, matériel pédagogique à disposition, taux d'abandon, redoublement, échec, etc.), accès aux autres niveaux du système éducatif/ à l'emploi (secondaire, supérieur, etc.).
- Quelle est l'évolution de la présence d'acteurs privés/non-gouvernementaux dans les différents niveaux du secteur éducatif et comment modifient-ils l'offre éducative ? (présence et rôle des communautés, églises, entreprises privées nationales/étrangères qui prennent en charge la formation de leurs ressources humaines, universités étrangères, ONG nationales/internationales, etc. ).
- Que peut-on dire de la qualité de ces différentes offres ? (par exemple en termes de taux d'abandon, taux de réussite aux examens officiels, qualification des enseignants, conditions matérielles et infrastructures, etc.). Quels sont les avantages de ces offres en terme d'accès à d'autres niveaux d'éducation/formation et à l'emploi ? Comment la présence/l'offre de ces acteurs est-elle réglementée par l'Etat (législation, etc.).

## 5.2) *L'évolution des inégalités d'accès à l'éducation/formation*

En deuxième lieu, la recherche s'est concentrée sur l'évolution des inégalités d'accès à l'éducation. La question clé qui doit permettre d'appréhender les inégalités en éducation n'est pas seulement « Qui a accès à l'éducation ? » (comme c'est généralement le cas dans les différents rapports statistiques nationaux et internationaux) mais également « Qui a accès à quelle éducation ? ». Dans cette perspective, il y a mise en relation des données sur la diversification/segmentation de l'offre éducative (due notamment à l'entrée en jeu d'acteurs privés) en terme de qualité avec les données sur l'accès :

- Quelle est l'évolution de l'accès à l'éducation selon les régions, le genre, les zones urbaines et rurales, les communautés ethnolinguistiques, etc. ? Est-ce que des poches de sous-scolarisation se sont formées/renforcées ? Quels sont les groupes les plus vulnérables en terme d'accès à l'éducation ? Quelle est l'évolution du nombre d'élèves/d'étudiants qui obtiennent un diplôme (« accès à la certification ») ?
- Quelle type de population a accès à quel type d'offre éducative ?
- Qu'est-ce que cela signifie en terme d'accès à une offre de qualité/à une offre qui débouche sur d'autres niveaux d'éducation et/ou sur l'emploi ?
- Quelles sont les réponses des politiques publiques face aux inégalités d'accès à une éducation de qualité ? Comment ces inégalités sont-elles prises en considération et suivies ? Quelles données manquent pour mieux les connaître ?

Il est évident que les résultats obtenus sont loin de couvrir l'ensemble de ces questions. Ces résultats nous interpellent cependant suffisamment pour que l'on

puisse commencer à confirmer l'hypothèse centrale de la recherche dans son ensemble, à savoir que l'éducation, le savoir et la connaissance ne peuvent être traités avec les instruments du raisonnement économique dominant mais que pourtant l'affirmation de leur autonomie conceptuelle et stratégique trouve son inspiration dans les limites de ce raisonnement même !

### **TROISIEME PARTIE : synthèse des études de cas**

Les études de cas réalisées en Afrique du Sud, à Genève, au Mali et au Vietnam constituent un effort pour rendre compte des effets de la globalisation sur les secteurs éducatifs de ces différents pays. Pour cela, leurs auteurs se sont attachés à identifier les politiques éducatives et les transformations institutionnelles associées au processus de globalisation, puis à les mettre en relation avec l'évolution des inégalités en matière d'éducation et de formation.

Le premier élément à souligner est l'hétérogénéité des situations analysées par les études de cas. En dépit du fait que la globalisation est un phénomène commun à ces quatre régions, ses manifestations semblent dépendre de multiples facteurs: l'ouverture de l'économie est-elle récente comme en Afrique du Sud, au Mali ou au Vietnam, ou au contraire bien ancrée dans l'histoire comme à Genève ? Est-elle voulue comme au Vietnam ou en Afrique du Sud, ou subie, comme il semble que ce soit le cas au Mali ? De la même manière, les effets de l'ouverture économique sur l'évolution des inégalités en matière d'éducation et de formation relèvent notamment du rôle attribué à l'éducation et de la tradition éducative propres à chaque pays.

Dans le cadre de cette synthèse, il nous appartient malgré tout de dégager un certain nombre de tendances communes à ces contextes hétérogènes. L'augmentation des coûts supportés par les individus, la multiplication des acteurs privés et publics, nationaux et internationaux impliqués dans la gestion du système d'éducation et de formation sont des phénomènes que l'on retrouve d'une manière ou d'une autre dans les quatre contextes présentés par les études de cas.

Au moment de comparer ces dernières, la situation genevoise montre cependant de grandes divergences en relation à celle de l'Afrique du sud, du Mali et du Vietnam: la présence du secteur privé éducatif y est peu significative, hormis en ce qui concerne la formation continue, et la prédominance du secteur public n'est pas remise en question. Au contraire, dans les trois pays du Sud considérés par la recherche, on assiste à une mobilisation croissante des acteurs privés, qui prend deux formes: la décentralisation et la privatisation. Ces deux phénomènes engendrent une diversification de l'offre éducative, en fonction des zones géographiques, du type d'acteurs - public / privé - dont dépend l'offre à but lucratif ou non, des ressources qui conditionnent l'accès, de la qualité de l'éducation, etc. Cette diversification de l'offre éducative constitue un terrain



fertile pour la croissance des inégalités entre les différentes composantes de la société, et c'est un phénomène récurrent dans ces trois situations. Les inégalités se manifestent, d'une part, dans l'accès à l'école, mais aussi dans la qualité de l'éducation à laquelle les individus ont accès. Ces écarts sont influencés par le genre des individus, leur situation socio-économique, la région qu'ils habitent (rurale/urbaine, riche/pauvre, isolée/proche des centres urbains,...), leur appartenance ethnique,... L'évolution des inégalités est cependant influencée par l'attitude des pouvoirs publics face à ces dernières. Mais la prédominance des objectifs quantitatifs en éducation, comme l'illustre bien l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire depuis la Conférence de Jomtien en 1990, tend à masquer les inégalités qui surgissent et s'accroissent à l'intérieur de l'offre, en relation à la qualité de l'éducation.

La manière dont se manifestent la privatisation et la décentralisation et leurs effets sur l'évolution des inégalités, thèmes sur lesquels se concentre largement cette synthèse, est fonction de la situation économique, sociale et politique de chaque pays. C'est pourquoi nous avons opté pour les présenter dans le contexte où s'inscrivent ces effets et par la même acquièrent un sens particulier. Reflétant l'emphase mise par les auteurs des études de cas, la privatisation est ainsi analysée dans les contextes de l'Afrique du Sud et du Vietnam, et la décentralisation dans celui du Mali.

Deux discours apparaissent pour expliquer et légitimer la mobilisation croissante des acteurs privés, dont la privatisation et la décentralisation en sont deux formes. D'une part la nécessité d'étendre la couverture éducative, associée à l'importance inédite accordée aux savoirs, et aux déclarations sur l'universalisation de l'enseignement de base signés à Jomtien. A mesure qu'elle atteint les familles les plus défavorisées et les zones les plus isolées, la scolarisation nécessite en effet des moyens considérables. D'autre part, la réduction des dépenses publiques est posée comme une condition pour la croissance économique et justifie la réduction de la part des dépenses éducatives assumées par l'Etat. Ces deux discours ne sont pas explicités avec la même force par les autorités de chaque pays: l'Afrique du Sud met l'accent sur la réduction des dépenses publiques, justifiée par la délicate situation traversée par l'économie. Le Mali, où les taux de scolarisation sont faibles, insiste sur l'universalisation de l'éducation, qui correspond à une forte demande sociale, alors que les statistiques du gouvernement vietnamien montrent que le rôle accru des acteurs privés est concomitant à un effort soutenu de la part de l'Etat. Finalement, il faut souligner que ces discours sont aussi portés par les bailleurs de fonds internationaux, dont l'influence sur les politiques éducatives est de plus en plus forte, même si cette dernière varie en relation aux différents contextes.

Dans la mesure où elle modifie les qualifications requises par le marché du travail, l'ouverture de l'économie a des conséquences sur la formation professionnelle. Produisant un décalage entre les qualifications des travailleurs

et les besoins de l'économie en matière de qualifications, elle peut générer une hausse du taux de chômage. D'autre part, elle peut créer des inégalités entre les individus qui, grâce à leurs ressources financières ou à leur trajectoire scolaire accèdent aux formations qui correspondent à la demande de l'économie globalisée, et ceux qui restent en marge de ces dernières. Ce phénomène sera illustré, dans la dernière partie de cette synthèse, par la situation de la formation continue à Genève.

## 1) La privatisation

La privatisation est définie comme le transfert au secteur privé d'une activité relevant auparavant du secteur public. Dans le domaine de l'éducation, la privatisation prend plusieurs formes: perte de la gratuité dans le secteur public, ce qui élève les dépenses reposant sur les élèves et leur famille, augmentation de la contribution matérielle demandée à ces derniers (qui doivent par exemple fournir les livres, les cahiers, les crayons, le mobilier, participer à la construction ou à l'entretien des bâtiments). La privatisation prend aussi la forme d'une autorisation et/ou d'un encouragement au développement du secteur privé dans le domaine de l'éducation. Les acteurs qui s'investissent peuvent avoir un but lucratif, mais peuvent aussi être des associations, des collectivités locales, des ONG, des organisations religieuses, etc. La privatisation est souvent associée à l'introduction de mécanismes de marché visant à créer une situation de concurrence entre les établissements, comme par exemple l'abolition de la carte scolaire, la création de standards ou la réalisation d'enquêtes pour évaluer et comparer les résultats des différents établissements, ou le calcul des subventions sur la base du nombre d'élèves accueillis dans les différents établissements.

Un des enjeux que pose la privatisation de l'éducation est la relation entre le secteur privé et l'Etat: comment conjuguer les intérêts des acteurs privés et l'agenda national? Généralement, l'Etat maintient un certain contrôle sur l'offre éducative développée dans le secteur privé. Le type de réglementation imposé par le pouvoir central influence le degré de diversification de l'offre, et donc l'évolution des inégalités. En effet, la diversification de l'éducation pose le problème de l'accès à l'éducation pour une population qui ne dispose pas des mêmes ressources financières.

La libéralisation accrue des économies nationales a modifié la position qu'avaient de nombreux gouvernements sur l'enseignement privé, qui était découragé, voire interdit. Élément central de la stratégie des bailleurs de fonds, la privatisation de l'éducation est une tendance que l'on retrouve dans un nombre croissant de pays. Au cours des paragraphes suivants nous décrirons la privatisation de l'éducation et ses effets sur l'évolution des inégalités, en reprenant quelques-uns des éléments développés dans les études de cas de l'Afrique du Sud et du Vietnam.

### .1.1) L'Afrique du Sud

En Afrique du Sud, la privatisation de l'éducation et de la formation a été initiée au cours des années '90, dans un contexte où se mêlent émancipation politique et récession économique. Au cours des premières années de la transition post-apartheid, la priorité politique a été de compenser les inégalités produites par le régime précédent en mettant l'accent sur les dépenses de logement, d'éducation et de santé. Dès 1996 cependant, face à une récession prolongée, à l'augmentation des prix, et à un taux de chômage élevé, on assiste à un retournement de la politique gouvernementale: la *Strategy for Growth, Employment and Redistribution (Gear)* met l'accent sur la réduction du déficit fiscal, tout en stimulant les dépenses dans le secteur privé et en réorientant l'économie vers l'exportation. La mise en œuvre de cette stratégie illustre la prédominance des impératifs internationaux sur les besoins sociaux de la transition qui faisaient l'objet de la stratégie précédente traduite dans le *Reconstruction and Development Programme (RDP)*.

Dans le domaine de l'éducation, la rationalisation économique enclenchée par la *Gear* a consolidé la segmentation du système scolaire héritée de l'apartheid. En généralisant à toutes les écoles le droit de compléter les ressources octroyées par l'Etat par des frais d'écologie demandés aux parents d'élèves, la loi sur l'éducation promulguée en 1996 a diversifié l'offre privée d'éducation et accentué la stratification à l'intérieur de cette dernière: les écoles autrefois réservées aux blancs et qui fonctionnaient déjà de cette manière pendant le régime précédent, et dont les tarifs sont élevés, s'adressent toujours à un public majoritairement blanc. A côté de ce type d'établissement, se sont développées les écoles dites indépendantes, dont le coût est comparativement inférieur et qui accueillent une majorité d'élèves noirs.

Simultanément à la stratification de l'enseignement privé, la *Gear* a aussi touché le secteur public de l'éducation. La réduction des dépenses sociales a particulièrement affecté la composante du budget consacrée aux enseignants, et contraint le Ministère à réduire tant les salaires que les effectifs. Provoquant une détérioration générale de la qualité de l'enseignement, ce processus a occasionné le départ des enseignants du secteur public vers le secteur privé et l'émigration (*brain drain*).

La réduction des dépenses en éducation, combinée au processus de décentralisation initié au cours des dernières années du régime de l'apartheid, a en outre affecté la capacité redistributrice de l'Etat: les disparités issues de l'apartheid entre les différentes régions en relation à l'accès et à la qualité de l'éducation n'ont pas pu être contrôlées et les politiques de discrimination positive initialement prévues n'ont pas abouti. La privatisation, conjuguée à la décentralisation et à la diminution du budget, a donc sans conteste contribué à

pérenniser les inégalités du système éducatif sud-africain: les enseignants et élèves des écoles dans les zones défavorisées sont noirs, et celles situées dans les secteurs les plus riches, qui étaient naguère réservées aux blancs, le sont de facto majoritairement restées.

### 1.2) *Le Vietnam*

La privatisation de l'éducation a été lancée au Vietnam à l'occasion de la politique d'ouverture et de renouveau appelée *Doi Moi* et initiée en 1986. Jusque là seul maître à bord, l'Etat, dans le but affiché de poursuivre les objectifs de développement, ouvre non seulement l'économie mais aussi les différents secteurs sociaux aux initiatives non-étatiques. Assumant que les moyens pourtant importants octroyés au secteur éducatif restent insuffisants, le gouvernement a mobilisé la population dans le cadre d'une politique intitulée "socialisation de l'éducation". L'accès au système public devient payant au delà des trois premières années du primaire, les uniformes, fournitures scolaires et cours particuliers (généralement obligatoires et bien souvent nécessaires pour réussir l'année) sont à la charge des familles, les plus défavorisées d'entre elles bénéficiant de mesures d'exemption. Le gouvernement autorise le développement du secteur privé - hormis au niveau primaire - et de classes ou d'écoles partiellement financées par les parents ou des organisations sociales, professionnelles ou économiques. >

La démocratisation de l'accès à l'éducation avait fait l'objet de politiques spécifiques et avait réussi à réduire les écarts entre les classes sociales. D'après les statistiques du gouvernement, la "socialisation de l'éducation" a fait progresser les effectifs dans tous les niveaux, et en particulier dans celui de l'enseignement secondaire et à l'université. Les taux moyens de non - scolarisation sont aujourd'hui très faibles, même pour la tranche d'âge 18 - 24 ans. Mais ces résultats favorables cachent d'importantes disparités entre les différentes régions. En effet, la progression de l'enseignement non - public, qui a investi de manière significative les niveaux pré - scolaire, la formation professionnelle, le secondaire et l'enseignement universitaire, n'a pas été uniforme dans tout le pays: elle s'est concentrée dans les zones où la demande est solvable, essentiellement dans les grands centres urbains et les régions les plus industrialisées. Malgré les normes imposées par le pouvoir central, le processus de décentralisation initié dans le cadre du *Doi Moi* a accru les disparités dans l'offre éducative publique des différentes provinces, car celle-ci est biaisée en fonction de la richesse relative, de l'engagement dans ce domaine et des ressources humaines dont chacune d'entre elles dispose. Par ailleurs, le coût de la scolarisation varie entre les différentes provinces, et à l'intérieur de chacune d'entre elles, en fonction du degré d'isolement du secteur (il décroît, depuis les grandes agglomérations jusqu'aux zones rurales enclavées).

Contrairement au cas de l'Afrique du Sud, les chiffres fournis par les autorités mettent en évidence le fait qu'au Vietnam le processus de privatisation n'a pas été accompagné d'une diminution de l'effort de l'Etat. Au contraire, le budget consacré à l'éducation se serait accru au cours des années '90, couvrant l'essentiel des salaires des enseignants et les bourses, qui constituent un filet social en matière d'éducation. Les politiques publiques, très actives en direction des régions les plus rurales et culturellement éloignées de l'école et des catégories les plus pauvres de la population, ne parviennent cependant pas à éviter la croissance par le haut des écarts de scolarisation: les écarts du taux de scolarisation entre les quintiles extrêmes restent importants, tout comme le différentiel d'accès entre les régions et entre le milieu rural et le milieu urbain, et ces disparités s'accroissent lorsque l'on monte dans les tranches d'âge et les niveaux scolaires. En dépit du fait que l'enseignement supérieur connaît un développement considérable, il reste quasiment monopolisé par les couches les plus favorisées.

## **.2) La décentralisation**

La décentralisation est définie comme le transfert d'un certain nombre de responsabilités assumées par l'Etat à des collectivités locales élues. Elle représente un moyen de décharger le niveau central d'une partie de ses charges en les confiant au pouvoir local, et en théorie peut conduire à l'amélioration de la gestion des ressources publiques et à une meilleure adéquation des services publics aux besoins locaux. La décentralisation présente néanmoins des aspects problématiques en relation avec la maîtrise des inégalités, car l'Etat perd une partie de sa capacité à niveler les disparités provoquées par l'inévitable différentiel en ressources humaines et financières entre les différentes collectivités. Dans cette optique, l'évaluation des capacités dont dispose chaque unité représente un préalable important à la décentralisation.

La décentralisation, dans la mesure où elle met une partie du financement des services publics sous la responsabilité du pouvoir local, est fréquemment conçue comme un moyen pour réduire les dépenses de l'Etat, et c'est pour cette raison qu'elle constitue un élément central du dispositif préconisé par le discours néolibéral. Dans les pays soumis aux pressions des bailleurs de fonds internationaux et/ou de régimes autoritaires, la décentralisation est décrétée par le haut sans prendre en considération la disposition des collectivités à assumer ces nouvelles charges. De la même manière, si l'objectif poursuivi est la réduction des dépenses, elle n'est pas nécessairement accompagnée de mesures visant à atténuer l'hétérogénéisation des services offerts par les différentes unités décentralisées.

La décentralisation de l'éducation est un phénomène que l'on rencontre dans un nombre croissant de pays, et les études de cas réalisées dans le cadre de cette recherche l'illustrent bien: en Afrique du Sud, elle a été lancée dès les

dernières années d'apartheid, et elle constitue un élément important de la politique éducative définie dans le cadre du *Doi Moi* vietnamien. Dans les paragraphes qui suivent, nous nous efforcerons de mettre en relation ce processus, tel qu'il a été initié dans le cadre de la réforme éducative du Mali, et l'évolution des inégalités.

### *Le Mali*

Lors de l'avènement du régime démocratique en 1992, l'expansion de la couverture scolaire était paralysée sous l'effet de multiples facteurs tels que les difficultés croissantes rencontrées par la population, appauvrie par la crise économique des années '80, pour subvenir aux coûts directs et indirects associés à la scolarisation, et la disparition du lien direct entre éducation et emploi. Pour répondre tant à la demande de la population qu'aux exigences de la communauté internationale, l'élaboration et la mise en œuvre d'une réforme éducative devint une priorité du nouveau gouvernement. Le Plan décennal de développement de l'éducation marque le début de la participation directe des bailleurs de fonds à la définition de la politique éducative du pays et les contenus de cette dernière reflètent les préoccupations qui leurs sont propres: la priorité donnée au développement de l'éducation de base et l'importance attribuée à la limitation des dépenses assumées par le secteur public.

En mettant un terme au quasi-monopole de l'Etat, la Réforme éducative définit un nouveau schéma institutionnel pour le système éducatif et modifie le rôle des différents acteurs: l'Etat fait appel à la contribution des initiatives privées, les services du Ministère de l'Education sont déconcentrés et la décentralisation accroît le rôle des collectivités territoriales. Avec ces dispositifs, les autorités font l'hypothèse que l'extension de la couverture éducative sera concomitante à une diversification de l'offre. Concernant le secteur public dans cette nouvelle répartition des tâches, le rôle de l'Etat se limite d'une manière générale à la définition des curricula nationaux, à l'élaboration du matériel pédagogique, et à fournir soutien et conseil aux enseignants et aux collectivités territoriales. La construction et l'entretien des infrastructures, la mobilisation des ressources de la collectivité autour de l'école, le recrutement et le salaire des enseignants, comme l'organisation logistique des examens deviennent responsabilités des unités décentralisées, qui devraient en outre être parties prenantes dans la gestion des affaires scolaires et dans la définition des curricula.

En ce qui concerne les inégalités, les seules données disponibles concernent les inégalités d'accès liées au genre et entre les différentes régions du Mali. Elles montrent que les disparités d'accès restent considérables entre les régions, et que l'accroissement du taux de scolarisation a bien plus profité aux garçons qu'aux filles, creusant de manière significative les écarts entre les sexes,

en particulier dans les niveaux d'éducation plus élevés et dans les régions rurales.

Le peu de recul que nous avons en relation à la mise en œuvre de ce nouveau schéma institutionnel nous empêche d'établir un bilan en ce qui concerne les effets de ce dernier sur l'évolution des inégalités en matière d'éducation et de formation. Les intentions proclamées dans les différents décrets et les modalités selon lesquelles s'est déroulée jusque là la transformation institutionnelle du système scolaire permettent néanmoins de souligner certains aspects problématiques. En ce qui concerne le processus de déconcentration, la dévolution des tâches aux unités déconcentrées n'a pas été suivie d'un mouvement de déconcentration des ressources, et les services ne possèdent pas les ressources nécessaires pour assumer leur nouveau rôle. Par ailleurs, aucune stratégie n'a été mise en œuvre pour évaluer les compétences et les besoins en termes de personnel des services déconcentrés. En relation à la décentralisation, la nouvelle distribution des responsabilités concernant non seulement l'éducation mais aussi la santé ou l'approvisionnement en eau potable a été décidée par décret ministériel sans faire l'objet d'un débat national. Le processus de décentralisation n'a en outre pas été précédé d'une évaluation des capacités des différentes communes à assumer leurs nouvelles tâches, alors que les ressources (naturelles, humaines, moyens de production et niveau d'intégration de cette production dans les filières de commercialisation) dont elles disposent sont fort disparates.

Les inégalités que pourraient provoquer les différences en termes de capacité entre les services déconcentrés du Ministère et entre les unités décentralisées ne semblent pas faire l'objet d'une attention particulière de la part des autorités. La décentralisation, tout comme la privatisation, lancées dans le cadre de la réforme éducative des années '90 semblent être considérées comme des moyens pour qu'un nombre maximum d'enfants puissent accéder à l'enseignement primaire au moindre coût possible pour l'Etat, tandis que leurs conséquences nuisibles en matière de disparités d'accès et de qualité de l'éducation paraissent négligées. Elles risquent cependant de favoriser l'émergence d'un système éducatif à plusieurs vitesses, qui viendrait renforcer les inégalités entre les différentes composantes de la population.

### **.3) La formation professionnelle**

La globalisation modifie le type d'emploi créé par l'économie et les qualifications requises par le marché du travail. Tant en Afrique du Sud qu'à Genève et au Vietnam, l'ouverture de l'économie a stimulé les secteurs demandant de la main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Simultanément, le déclin des activités qui requièrent des travailleurs peu ou pas qualifiés se traduit par une augmentation du taux de chômage. La globalisation, qui semble provoquer un décalage entre la demande et l'offre de qualifications, adresse une

série de problèmes aux systèmes de formation professionnelle. D'une part, elle accentue la pression pour que ceux-ci s'alignent plus fortement encore sur les besoins du marché et qu'ils modifient leur offre en fonction des changements économiques accélérés qui le caractérisent. D'autre part, l'ouverture de l'économie semble accentuer les inégalités en matière de formation. L'analyse de ces dernières apparaît pourtant plus complexe que celles relevant du champ éducatif, car elles renvoient non seulement aux mécanismes internes aux systèmes, mais aussi à des mécanismes externes comme l'évolution du marché du travail. Pour illustrer les enjeux posés par la globalisation à la formation professionnelle, et leur influence sur les inégalités, nous reprendrons quelques éléments sur la situation de la formation continue à Genève.

### *Genève*

L'ouverture de l'économie genevoise est fortement ancrée dans le temps, et n'a pas été profondément infléchie par la globalisation. Cette dernière a en revanche eu une forte influence sur la structure de l'économie et sur le marché du travail: le secteur secondaire s'est fortement réduit au cours des dernières années, marginalisant une partie importante des travailleurs peu ou pas qualifiés. Combiné à une récession économique survenue au cours des années '90, le chômage s'est accru et on assiste à un développement significatif des emplois flexibles et/ou précaires, généralement associés à des bas salaires. Dans ce contexte, les qualifications acquièrent une importance croissante pour s'intégrer et se maintenir sur le marché de l'emploi, ce qui pose un certain nombre de défis au système de formation professionnelle.

Autrefois assumée essentiellement par les entreprises, la formation continue s'individualise. La concurrence accrue entre les entreprises et la mobilité croissante de la main-d'œuvre diminuent la disposition des plus petites d'entre elles à former apprentis et employés. Les grandes entreprises quant à elles concentrent leurs efforts de formation sur les cadres, au détriment des employés de base. La formation continue s'acquiert donc principalement par le biais d'un marché en plein développement, renforçant les écarts entre les personnes qui se forment, qui sont en général déjà qualifiées, et les personnes peu ou pas qualifiées (parmi elles, un nombre significatif d'illettrés et de personnes qui maîtrisent mal la langue locale) qui ont peu de moyens et une faible prédisposition pour participer à des activités de formation.

Face à l'importance croissante qu'acquièrent les qualifications sur le marché de l'emploi, le Canton de Genève s'est récemment doté d'une Loi sur la formation continue et a créé un certain nombre de dispositifs pour faciliter l'accès à la formation. S'il est trop tôt pour établir l'effet de ces derniers sur les inégalités, certains aspects paraissent problématiques: l'aide financière proposée par le chèque annuel de formation et le dispositif de reconnaissance d'acquis fonctionnent à partir de la demande individuelle, et ne constituent donc pas le



meilleur moyen pour réduire les disparités en matière de formation; la normalisation de la formation continue opérée par le système de certification pose le problème de la comparabilité des formations et des institutions qui les délivrent, dans la mesure où leur vocation et leur public diffèrent fortement, ce qui peut se faire au détriment des personnes peu ou pas qualifiées qui requièrent une offre spécifique et sont celles pour qui la formation revêt une importance cruciale.

A Genève comme en Afrique du Sud et au Vietnam l'ouverture de l'économie, en produisant un décalage entre les qualifications des travailleurs et celles qui sont requises par le marché de l'emploi, élargit les écarts entre les individus qui peuvent acquérir des formations idoines, dans la mesure où ils disposent des qualifications requises, peuvent les financer et éventuellement se déplacer à l'étranger, et ceux qui ne disposant pas de ces ressources restent en marge de la formation. La trajectoire scolaire semble donc constituer un facteur déterminant pour la formation. Son importance s'accroît dans un contexte de massification des études et de concurrence accrue entre les entreprises, car ces deux éléments accentuent la sélection à l'entrée du système de formation.

## CONCLUSIONS

Au cours de cette synthèse, nous nous sommes attachés à dégager des tendances communes aux systèmes d'éducation et de formation de l'Afrique du Sud, de Genève, du Mali et du Vietnam, tels qu'ils sont décrits et analysés par les études de cas. Celles-ci se sont concentrées sur les politiques liées à la globalisation et leur effet sur l'évolution des inégalités. Ces quatre régions présentent des différences significatives en relation à leur situation économique, politique et sociale, à leur position dans le système mondialisé et à leur tradition éducative.

Hormis à Genève, la privatisation et la décentralisation de l'éducation apparaissent comme des tendances récurrentes. Elles illustrent la pression exercée par la globalisation sur les systèmes éducatifs, car les motifs invoqués pour leur mise en œuvre sont des aspects caractéristiques du discours dominant sur l'éducation: l'augmentation du taux de scolarisation comme préalable à la croissance économique et à l'insertion sur le marché mondial, la nécessité de réduire les dépenses publiques pour favoriser la croissance économique. Ces deux discours sont cependant assumés plus ou moins explicitement par les autorités de chaque pays, qui ont tendance à mettre l'accent sur l'un plutôt que sur l'autre selon le cas.

Les informations réunies par les études de cas mettent en évidence que ces deux formes de mobilisation des acteurs privés sont des moyens efficaces pour satisfaire ces objectifs. Elles montrent aussi qu'en engendrant une diversification de l'offre éducative, elles tendent à remplacer le différentiel

d'accès à l'éducation par un différentiel en relation à la qualité de l'éducation. En effet, avec la privatisation, les ressources financières deviennent un déterminant de l'accès aux différentes modalités éducatives. Elle accentue par ailleurs les écarts entre les différentes zones d'un pays, car la création d'établissement est déterminée par l'existence d'une demande solvable ou d'initiatives de la part des collectivités. La décentralisation tend à accentuer les disparités de l'offre éducative entre les différentes régions, car les capacités financières et humaines que chacune d'entre elles possède acquiert un poids prépondérant. Lorsqu'elles sont combinées, la privatisation et la décentralisation diminuent fortement la capacité du pouvoir central à atténuer les inégalités en termes d'accès à l'éducation et en termes de qualité éducative. Les ressources deviennent alors un facteur important de définition des trajectoires scolaires, en particulier lorsqu'il se combine avec les variations de l'offre entre les différentes zones géographiques. A l'évidence, ces deux modalités de mobilisation des acteurs privés semblent donc consolider les inégalités entre les différentes composantes de la population et entre les différentes zones du pays.

La tendance à l'aggravation des inégalités, qui a été identifiée dans les trois études de cas, apparaît cependant avec plus de force dans certains contextes que dans d'autres et semble donc médiatisée par l'attitude de l'Etat face à l'évolution des inégalités. Mais la prédominance des objectifs quantitatifs - étendre la couverture éducative et réduire les dépenses publiques- se traduit en une emphase mise sur les chiffres et les moyennes et tend à invisibiliser les inégalités en relation à la qualité qui se développent à l'intérieur de l'offre éducative. Les statistiques produites par les autorités illustrent par ailleurs le peu d'attention dont ces dernières font l'objet: celles correspondant à l'augmentation moyenne du taux de scolarisation sont amplement diffusées, alors que les données qui permettraient d'apprécier la variabilité de l'offre éducative entre les différentes régions et entre les différents types d'établissements sont peu fiables, voire non disponibles.

La décentralisation et la privatisation, que l'on retrouve dans ces trois pays, constituent des modalités de diversification des acteurs impliqués dans la définition de l'éducation. D'une part elles accroissent le poids des acteurs locaux (collectivités, gérants d'établissements, etc.), et, d'autre part, semblent souvent associées à l'investissement croissant de la communauté internationale dans l'élaboration des politiques éducatives. La multiplication des acteurs complexifie le processus de prise de décision en matière éducative, ainsi que la compréhension que nous en avons. Il est dès lors légitime de s'interroger sur l'influence des différents acteurs, la légitimité de leur participation aux décisions en matière éducative et la compatibilité de leurs intérêts avec ceux de l'Etat. L'apparente absence de débat concernant les finalités de l'éducation, qui semble oblitérée par la poursuite *per se* des objectifs quantitatifs est illustratrice de cette question. D'autre part, le fait que l'extension de la couverture éducative soit

accompagné d'une accentuation des inégalités d'éducation souligne l'importance cruciale que possède la prise en considération des particularités propres à chaque contexte dans lequel sont appliqués des principes et des objectifs définis comme universels.

La formation professionnelle est touchée par la globalisation non seulement par le biais des transformations institutionnelles qu'elle provoque, mais aussi par les changements qu'elle engendre sur le marché de l'emploi, en particulier l'augmentation des qualifications requises. Ce phénomène accentue les inégalités entre les individus car leur position sur le marché de l'emploi dépend de manière croissante de leur capacité à participer aux activités de formation exigées par le marché globalisé. Cette dernière est définie, d'une part, par la capacité financière des individus, car les formations de pointe sont souvent gérées par le biais du marché et requièrent parfois un déplacement à l'étranger, par leur capacité d'identifier les besoins de l'économie, par leur prédisposition envers la formation, souvent déterminée par l'origine sociale et le vécu scolaire, et finalement, par leur trajectoire à l'école, car la réussite est de plus en plus un déterminant pour l'accès à ces formations. En ce sens, la formation continue tend à renforcer les inégalités éducatives, et à les transformer en disparités en termes de compétences pour le marché du travail globalisé, dont les conséquences salariales apparaissent de plus en plus marquées. De la même manière, le positionnement sur le marché du travail influence la capacité des individus à orienter leurs enfants lorsqu'ils sont confrontés aux mêmes problèmes et par la même peut favoriser la reproduction des inégalités au fil des générations.

Au cours de cette synthèse, nous nous sommes efforcés de relever un certain nombre de tendances communes aux études de cas réalisées dans le cadre de cette recherche. Nous avons ainsi identifié des relations entre les politiques éducatives liées à la globalisation et l'évolution des inégalités. Cependant, le nombre limité des études de cas nous empêche de généraliser les conclusions que nous en avons tirées. Ces dernières nous invitent à poursuivre ce type d'analyse de manière plus focalisée et approfondie pour alimenter la réflexion sur l'évolution actuelle de l'éducation.

Remarquons finalement qu'une analyse comme celle qui a été menée par les auteurs des études de cas est tributaire des données disponibles dans chaque pays. Or la plupart d'entre eux ont été confrontés à leur manque de fiabilité et à leur caractère réducteur du thème des inégalités, les obligeant parfois à fonder l'analyse sur les intentions proclamées par les autorités plutôt que sur les résultats des politiques. Illustrant le relatif désintérêt pour la question des inégalités qualitatives en éducation, masquée par la préoccupation dominante pour les moyennes quantitatives, et l'importance politique des statistiques, ces lacunes mettent en évidence l'urgence pour l'analyse scientifique de pouvoir disposer de données fiables.

## BIBLIOGRAPHIE

Banque Mondiale (1999), *Le savoir au service du développement*, Oxford University Press, Oxford

Chabbott C. (1998), "Constructing Educational Consensus : International Development Professionals and the World Conference on Education for All", *International Journal of Educational Development*, Vol.18, pp. 207-218.

Charlier, J-M., Pierrard, J-F. (2000), "Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabé et malienne : analyse des discours et des enjeux", *Autrepart*, no 17, pp 29-48.

Diarra, S.O. (1999), "Les enjeux des nouvelles écoles créées au Mali : l'exemple des "Ecoles du village"", *Les Cahiers ARES*, no 1,

Fine, B., Rose, P. (2001), "Education and the Post-Washington Consensus", *Development Policy in the Twenty-first Century : Beyond the Post-Washington Consensus*, Fine, B., Lapavitsas, C., Pincus, J. (eds), Routledge, Londres, New York.

Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P. (1996), *Le nouvel âge des inégalités*, Editions du Seuil, Paris.

Fontvieille, L., Michel, S. (2001), "La dimension humaine dans les théories du développement. Poussées objectives et reculs dans les années de crise", *Economies et sociétés*, Série F no 38, pp 311-342.

Gorz, A. (2003), *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Galilée, Paris.

Green, A (1997), *Education, Globalisation and the Nation State*, Basingstoke, Macmillan.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (1999), *Global Transformations. Politics, Economics, Culture, Polity*, Cambridge.

Hoogvelt, A. (1997), *Globalisation and the Postcolonial World . The New Political Economy of Development*, Basingstoke, Macmillan.

Lange, M-F. (2000), "Introduction : Dynamiques scolaires contemporaines au Sud", *Autrepart*, no 17.

Ilon, L. (1994), "Structural Adjustment and Education. Adapting to a Growing Global Market", *International Journal of Educational Development*, no. 14, pp. 95-108.

Lichtenberger, J-M. (1996), "Le développement des compétences", *Pour*, no 162, pp 173-182

Maggi, B (1996), "Les conceptions de la formation", *Economies et sociétés*, Série AB,no 19, pp. 151-177.

Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Editions du Seuil, Paris

Mundy, K.E. (2002), "Retrospect and Prospect . Education in a Reforming World Bank", *International Journal of Educational Development*, Vol.22, pp.483-508.

Programme des Nations-Unies pour le développement (2001), *Rapport mondial sur le développement humain*, Economica,Paris

Re.y, A. (dir.) (1992). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*, Dictionnaires Le Robert, Paris.

Sen, A. (1973), *On Economic Inequality*, Clarendon Press, Oxford.

Stehr, N. (1994), *Knowledge Societies*, Sage Publications, London.

Stewart, F (1996), "Globalisation and Education", *International Journal of Educational Development*, Vol. 16, no 4, pp. 327-333.

Stiglitz, J. (1999), "Knowledge as a Global Public Good", *Global Public Goods*, Kaul, I. (ed), Oxford University Press, Oxford.

Tikly, L. (2001), "Globalisation and Education in the Postcolonial World. Towards a Conceptual Framework", *Comparative Education*, Vol.37, no.2, pp.151-171.

Tilak, J. (1997), "The effects of Adjustment on Education : a Review of the Asian Experience", *Prospects*, no.27, pp. 85-108.

World Bank (1980), *Education Sector Policy Paper*, World Bank, Washington, D.C.

World Bank (1995), *Priorities and Strategies in Education*, World Bank, Washington, D.C.

World Bank (1986), *Financing Education in Developing Countries : An Exploration of Policy Options*, World Bank, Washington, D.C.

World Bank (1999), *Education Sector Strategy*, World Bank, Washington, D.C.

World Bank (1999a), *World Development Report 1998/99 : Knowledge for Development*, Oxford University Press, Oxford.