INTRODUCTION

AU DOSSIER

Michel Carton et Sobhi Tawil

La globalisation est à la mode : pas un jour ne se passe sans que médias, revues scientifiques, hommes politiques, chefs d’entreprise et d’État ne nous fassent part de leurs espoirs et de leurs angoisses face à un phénomène que l’on présente comme inéluctable, si ce n’est même naturel ! Les excellents articles de Luis Ratinoff, sur la culture de la mondialisation1, et d’Ernesto Ottone, sur la modernité et la citoyenneté dans la perspective de ladite mondialisation2, publiés récemment dans cette même revue, ont déjà largement ouvert le débat en relation avec les questions touchant l’éducation. Pendant ce temps, les écoles continuent pourtant à enseigner les matières de programmes de plus en plus complexes, les centres de formation professionnelle délivrent des attestations de niveaux de qualifications, l’éducation des adultes tente de combler les déficits en formation de populations non intégrées ou exclues des systèmes d’éducation et de production. La table ronde organisée par le Réseau d’études et de recherche sur les politiques d’éducation et de formation (NORRAG)3, à l’occasion de la Conférence internationale de l’éducation qui s’est tenue à Genève en septembre 19944, et dont ce dossier de Perspectives se fait en partie l’écho des débats qui s’y sont tenus, a permis de poser les jalons de la réflexion théorique et stratégique que les différents acteurs concernés par l’avenir des systèmes d’éducation

Langue originale : français

Michel Carton (Suisse)

Sobhi Tawil (Suisse)
Chargé de programme pour la coordination de NORRAG. Ses recherches portent sur les stratégies familiales en éducation au Maroc, qu’il effectue dans le cadre du programme doctoral à l’Institut universitaire d’études du développement, à Genève.

Perspectives, vol. XXVII, n° 1, mars 1997
et de formation doivent rapidement approfondir pour relever les défis posés par la mondialisation.

Le récent rapport à l’UNESCO de la Commission internationale pour le xxe siècle, *L’éducation : un trésor est caché dedans*, a posé le cadre de cette réflexion, dont certains éléments sont repris ou développés dans les contributions rassemblées ici. D’autres axes de réflexion méritent cependant d’être abordés si l’on veut sortir des carcans idéologiques qui ont peut-être aujourd’hui trop tendance à nous présenter la mondialisation, économique en particulier, comme l’enfer ou comme le paradis, et à enfermer l’approche des systèmes d’éducation dans cette même vision binaire.

Les phénomènes de mondialisation ne sont pas nouveaux : les religions instituées sous forme d’églises ont largement précédé l’apparition des sociétés transnationales et se référeraient — au moins pour certaines — à des visions universelles ; les premières universités, sur différents continents, ont attiré étudiants et professeurs d’horizons géoculturels très variés ; la peste noire s’est répandue dans le monde tout aussi bien que le SIDA ; des zones économiques régionales, non européennes, se trouvaient en interaction dès les années 1250-1350, bien avant la naissance du capitalisme européen ; les mouvements de populations hors de leurs frontières nationales respectives ont affecté des parties bien plus importantes de la population mondiale au xixe siècle qu’aujourd’hui ; enfin, les périodes de mondialisation que représentait l’émergence d’empires ont souvent été suivies de périodes de replis, jusqu’à des époques encore très récentes.

La mondialisation semble donc être, comme son nom l’indique, un phénomène planétaire que des dizaines de générations de par le monde ont déjà connu et pourrait donc être considérée comme l’un des éléments du patrimoine universel de l’humanité ! Or cela n’est pas complètement exact si l’on analyse les trois qualificatifs « universel », « mondial » et « global » qui, l’un ou l’autre, s’appliquent aux événements évoqués plus haut : si l’universel renvoie bien sûr à un tout, il est plus généralement constitué d’idées et de valeurs ; le mondial, en revanche, concerne directement la Terre et l’on parlera du développement du commerce mondial depuis le xixe siècle ; le global, enfin, ne suggère que l’idée de totalité, *quel qu’en soit le domaine d’application* — l’économie ou l’écologie.

« Universel », « mondial » et « global » renvoient ainsi à trois types d’institutions qui ont marqué et marquent encore simultanément, selon des pondérations variables, et selon le lieu et la période, la vie de nos sociétés : Église, État, société commerciale. Les Églises se sont souvent présentées comme porteuses de messages universels et les États ont depuis longtemps développé leurs relations commerciales dans un contexte international. Associer aujourd’hui « global » (l’idée de totalité) et société commerciale aide à identifier la tendance dans laquelle s’insèrent de nos jours de nombreuses entreprises : gagner des guerres économiques sans cesse renouvelées sur des marchés à investir ou à créer, et cela en toute ignorance de valeurs posées comme universelles et de modes de régulation politique et sociale acceptés jusqu’à maintenant par de nombreux États du monde. Le marché serait, comme l’écosystème, un concept global, et il serait alors tentant de raisonner de manière linéaire en considérant la chute des valeurs, des idéologies, des politiques et des cultures comme inéluctable.

La réalité est autre, encore qu’ambiguë. La mondialisation est portée par des acteurs,
économiques principalement, qui ne traduisent aucun projet nouveau ou mobilisateur — ce que faisaient autrefois Églises et États à travers religions, nations et éducation. La tentation est alors forte, comme le soulignent dans ce dossier différents auteurs, de remettre à l’ordre du jour des projets se référant à des perspectives idéologiques et culturelles aujourd’hui perçues comme instrument de défense face au non-projet d’une mondialisation qui fait fi des valeurs et qui n’est rien d’autre qu’une « globalisation ». Ces instruments sont mobilisateurs car porteurs, jadis et encore de nos jours, d’éléments constitutifs (ou constituant) d’identité : ethnique, culturelle, croyance, langue, classe, espace, histoire, famille, etc. Cela s’explique dans la mesure où le besoin de sécurité individuelle et collective, auquel répond la quête d’identité, est aujourd’hui mis à mal par la « globalisation » : c’est parce que les règles, les contraintes, les normes mises en place par les États sont devenues à la fois trop chères et contre-productives, en termes d’innovation et de créativité découlant de la prise de risques, que les différentes composantes de la vie des individus et des sociétés doivent être rendues mobiles et flexibles en permanence. Ce n’est qu’en se transformant en entrepreneur prenant plus ou moins de risques que chacun pourra trouver sa place, toujours incertaine, dans la société. L’insécurité qu’analyse Ratinoff devient alors la seule valeur universelle.

Les systèmes d’éducation se trouvent ainsi face à un défi fondamental découle de l’absence de projet du mouvement de « globalisation » : doivent-ils appuyer les mouvements, souvent utopiques, de retour à des ancrages identitaires en apparence sécurisants (car fondés sur des transpositions ne résistant pas aux données du présent) ou leur faut-il aider les individus à tous devenir de bons entrepreneurs, seuls responsables de leur développement et de leur sécurité ? Une multitude de scénarios intermédiaires est bien sûr envisageable, mais il doivent tenir compte de tendances lourdes que la « globalisation » — phénomène ne datant pourtant que de quinze années au plus dans sa forme actuelle — rend aujourd’hui incontournables :

- Les États-nations ne sont plus aujourd’hui, pour la plupart, en mesure d’influer de manière forte sur les politiques économiques (finances, budgets, droits de douane...) et donc, par ricochet, sur les politiques de l’éducation. C’est pourquoi les États-régions sont souvent présentés comme la seule manière de réintroduire un acteur politique indispensable au fonctionnement des marchés eux-mêmes.

- Les sociétés civiles ont non seulement subi les conséquences du mouvement de « globalisation » économique (en termes d’emploi, de revenu, de sécurité...), mais aussi développé des pratiques et des réponses (dons les limites sont en voie d’être atteintes, spécialement dans les familles) qui ne peuvent plus être ignorées, en particulier en matière d’éducation. Le risque est cependant de voir se mettre en place des systèmes d’éducation corporatistes reflétant et renforçant les inégalités sociales et économiques ; mais la richesse des réponses est en même temps portée de solutions peut-être intéressantes.

- Le concept de travail, dont les systèmes d’éducation ont largement reproduit les caractéristiques, en termes d’organisation taylorienne des savoirs par discipline, par exemple, a subi une évolution radicale qui fait de l’emploi stable l’exception (un privilège ?). Mobilité, flexibilité, adaptabilité, polyvalence sont aujourd’hui les maîtres mots : cela veut dire que les savoirs généraux, transversaux sont aussi importants que les savoirs spécifiques, que la notion de compétences portées par chaque individu est aussi impor-
tante que celle de qualifications transmises et validées par une institution, et que la for-
motion permanente revient à l’ordre du jour.

• La multiplication des acteurs, des moments, des espaces et des processus d’éducation
et de formation, découlant du point précédent, rend moins visibles et stables les fron-
tières entre les mondes de l’éducation et de la production : le développement des res-
sources humaines articulant travail, production et formation traduit d’ailleurs cette évolution.

• Simultanément à ces tendances, la «globalisation» entraîne son corrigé d’exclusion,
de développement des inégalités économiques et éducatives, d’exacerbation de conflits
entre groupes affirmant des identités contradictoires, de sociétés ou d’États en de-
struction, de disparition des sentiments de solidarité universelle, que la culture mon-
diale était supposé renforcer dans notre village planétaire, du développement de
technologies de l’information et de la communication, dont certains prétendent qu’elles
rendent inutiles et même dangereuses toutes les institutions éducatives... L’éducation
est donc interpérellée pour non seulement tenter de proposer des projets et des valeurs
— la paix, la solidarité — que la «globalisation» contribue à faire disparaître, mais
aussi pour contribuer, à court terme, à la solution de problèmes immédiats auxquels
il est urgent de répondre.

* * *

Les riches contributions rassemblées dans ce dossier éclairent bien la multitude de ques-
tions que pose la mondialisation aux systèmes d’éducation. Christian Comelius ouvre le
débat en situant les défis posés par la «globalisation» à la recherche d’un véritable
développement librement choisi par des individus, des groupes et des sociétés, en insistant
sur la nécessité de se donner les moyens de maîtriser l’expansion du système spécifique que
représente la mondialisation. Les implications de cette tâche, à la fois intellectuelles et poli-
tiques, se traduisent par un besoin urgent de construction collective d’un cadre théo-
rique et conceptuel permettant d’appréhender les enjeux réels que pose la mondialisation
de l’économie au devenir de tous les hommes.

Wadi D. Haddad, quant à lui, relève les exigences nouvelles que les innovations technol-
ologiques et les changements de procédés de production issus de la mondialisation éco-
nomique imposent aux États, obligés de repenser leurs moyens d’acquérir, de transmet-
ter et d’appliquer des savoirs. En effet, les États ne peuvent jouir des avantages qu’offre
cette mondialisation que dans la mesure où ils réussissent à mettre en place des stratégies
de formation différencielles, en fonction de leurs situations spécifiques, impliquant à la fois
un renforcement de l’enseignement général (primaire et secondaire), un encouragement
de la formation professionnelle en entreprise et un accroissement des capacités technolo-
giques endogènes produites au niveau tertiaire.

Suite aux défis posés à l’éducation par la «globalisation», Noel F. McGinn, partant
du constat des changements économiques et politiques profonds associés à la mondi-
sation de l’économie, tente de mesurer l’impact de cette dernière sur l’éducation. En exa-
minant la décentralisation comme politique de réforme associée à la mondialisation, il
soutient qu’il y a eu très peu de changements significatifs dans le contenu et le mode d’opé-
ration des systèmes d’éducation.
C'est peut-être au niveau des sociétés transnationales, acteurs centraux de la mondialisation de l'économie, qu'il faut rechercher l'impact sur l'éducation et la formation. Dans son article sur les sociétés transnationales et le développement des ressources humaines, Padma Mallampally examine la contribution à des niveaux multiples de ces entreprises à la formation du capital humain dans les pays du Sud et les implications quant aux politiques de formation conjointes entre les secteurs public et privé.

La seconde section présente des perspectives régionales en éclairant les défis posés par la mondialisation de l'économie à l'éducation en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans l'espace méditerranéen.

Mamadou Ndoye définit le défi que veulent relever les systèmes d'éducation africains comme étant la nécessité pour ces derniers d'agir en « instruments de mobilisation et d'élosion du génie culturel des populations ». Seule la promotion de l'identité culturelle par l'introduction des langues nationales dans les programmes de formation et dans le cadre de politiques véritablement participatives peut assurer l'édification nécessaire des bases d'épanouissement endogènes permettant aux pays africains de contribuer à la construction collective d'un système mondial. Une telle approche permettrait de formuler des réponses adéquates quant aux obstacles que rencontrent les politiques de l'éducation en Afrique dans le contexte actuel de « globalisation » de l'économie et qui résultent trop souvent en une vision restreinte des finalités sociales, culturelles et humaines de l'enseignement, la dépossession progressive des responsabilités de l'État et la marginalisation de l'Afrique suite à l'accentuation de la mise en place d'une société mondiale binaire.

L'ajustement structurel constitue une composante importante des politiques d'intégration des économies nationales dans un marché mondial « global ». C'est précisément l'impact des programmes d'ajustement structurel adoptés par un certain nombre de pays d'Asie sur le développement de l'éducation que Jandhyala Tilak propose d'analyser. En ayant recours à une série d'indicateurs permettant d'appréhender l'évolution des structures de financement, de production, et de qualité, sa lecture comparée de pays « ajustés » et « non ajustés » réussit à dégager une tendance générale à la baisse qui peut être associée à l'ajustement, bien que les effets de celui-ci varient considérablement d'un cas à l'autre.

Dans un contexte international qui connaît l'hégémonie d'un modèle mondial de développement, il est fort intéressant de se pencher sur des modèles endogènes novateurs d'éducation ou de formation. C'est précisément ce que fait Claudio de Moura Castro qui traite du modèle original de formation professionnelle en Amérique latine, exception notable de création endogène dans une région où la réflexion sur l'éducation reste très polarisée entre influences européennes et américaines. Bien qu'il y ait peu d'exemples d'échanges Sud-Sud au niveau de l'éducation en Amérique latine, le modèle de base du SENAI constitue un exemple riche d'enseignements.

Enfin, Tarek Mitri propose des réflexions quant au rôle de l'éducation, au sens large, comme support et outil du dialogue euro-arabe et islamо-chrétien, dans l'espace méditerranéen, face au paradoxe de la mondialisation, qui, tout en produisant homogénéisation et uniformisation, tend à exacerber le besoin d'affirmer les particularismes culturels. Ce dialogue, lieu d'épanouissement d'un projet de civilisation authentiquement pluraliste,
exige que nous repensions à la fois le progrès et donc les finalités que nous assignons à l'action humaine, ainsi que notre rapport au passé.

**Notes**


3. Le Réseau d'études et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation (Northern Research Review and Advisory Group — NORRAG) rassemble des personnes travaillant dans les universités, les centres de recherche, les agences du développement et les organisations non gouvernementales, et décidées à améliorer les interactions entre la recherche, les politiques et la pratique du « Nord » afin d'aider l'éducation et la formation dans le « Sud ».

   Les objectifs et les stratégies de NORRAG sont les suivants :
   a) La collecte, l'analyse critique et la synthèse de la recherche sur les politiques et les stratégies du Nord concernant l'éducation et la formation dans le Sud.
   b) La conduite de la recherche appliquée, effectuée en collaboration, et relative aux politiques d'éducation et de formation.
   c) La dissémination de l'information dans le Nord comme dans le Sud.
   d) Le plaidoyer en faveur des politiques d'éducation et de formation auprès des gouvernements, des organisations non gouvernementales et d'autres organisations du Nord.
   e) L'apport de services conseils aux gouvernements, aux organisations non gouvernementales et aux organisations du Nord.
   f) La coopération avec d'autres réseaux afin de partager l'information, réaliser ensemble des programmes, joindre les efforts pour plaire certaines causes et renforcer les réseaux du Research Review and Advisory Group (RRAG).

   NORRAG a démarré en 1986, mais plusieurs de ses membres avaient déjà participé au premier RRAG, financé par le Centre de recherche pour le développement international (Canada) à partir de 1977. Aujourd'hui, il est financé par l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASCID), la Swiss Development Co-operation, et par ses propres membres.


6. Les sociétés commerciales peuvent être considérées comme un mode d'organisation d'acteurs défendant leurs intérêts spécifiques tout à fait indépendamment d'autres catégories d'acteurs.

*Perspectives*, vol. XXVII, n° 1, mars 1997