

## **Quel libéralisme assumer dans la diversification des formes d'éducation ?**

**Denis Poizat**  
**Université Lumière Lyon 2**

Le débat contemporain autour des formes non scolaires d'éducation témoigne d'une part de la nostalgie de l'éducation populaire développée au début du vingtième siècle<sup>1</sup>, et d'autre part, de la critique illichienne de l'école. Entre la forme scolaire décrite par Guy Vincent (1994) et les survivances fragiles des organisations populaires d'éducation, l'on peine à distinguer les enjeux de la diversification des formes d'éducation.

L'école est saturée de rénovations initiées aujourd'hui par les néo-républicains en France comme par la plupart des États Européens d'orientation libérale. Elle fourmille également de projets pilotes, soutenus, à l'inverse, par les rares pédagogues militants. Ces projets sont de toute nature : artistiques, environnementaux, humanitaires... et s'attachent volontiers à des formes non scolaires d'éducation.

La situation des pays industrialisés, les mieux pourvus sur le plan scolaire, apporte peu aujourd'hui à la compréhension des périls et progrès que suscite cette diversification. Toutefois, notamment s'agissant des démocraties libérales, elles nous enseignent, par leur tradition politique, quel peut être le poids d'une décision dans ce domaine. Est-il quelque avantage à diversifier les formes d'éducation organisées en dehors de la sphère familiale par ce qu'il est convenu de (mal) nommer l'éducation non formelle ? Faut-il y voir une avancée de la pensée libérale ? Faut-il le craindre ? Faut-il l'assumer ?

---

1. On peut songer à cet égard aux campagnes d'alphabétisation, dont la plus importante au monde, celle de Russie entre 1917 et 1919, ont déterminé les contours d'une éducation pensée sur la base d'un socialisme libérateur et créateur démiurgique de « l'homme nouveau ».

Pour répondre à ces questions, nous solliciterons principalement l'éducation comparée et quelques pistes de philosophie politique.

## **L'ÉDUCATION COMPARÉE À LA RESCOURSSE DE NOUVEAUX OBJETS**

Novoa (2001), décrivant le *continuum* d'objets situés entre politiques et systèmes d'éducation : école, savoirs, discours, etc, révèle en quelle façon s'est organisé un monde clos, scruté par les sciences de l'éducation et parmi elles, par l'éducation comparée. Depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, les comparatistes se sont affairés autour de l'école. L'école est une chose importante et il ne s'agit nullement de faire pièce des multiples études internationales centrées sur l'institution scolaire. Elles restent d'un grand intérêt et pour s'en convaincre, il n'est qu'à regarder combien les institutions publiques mobilisent le droit comparé, les analyses de politique comparée dès qu'un soubresaut entrave la marche de l'institution scolaire.

Cependant, l'univers scolaire, matrice constitutive de l'éducation comparée, a enrayé l'analyse des formes éducatives non scolaires. La critique a tôt fait de fuser. Trop occupée, dit Novoa, à son « folklore académique », l'éducation comparée demeure happée par l'institution scolaire, tendue vers les indicateurs internationaux et seules, d'après lui, les politiques scolaires nourrissent le besoin croissant de comparaison internationale. À ce point de vue général, il s'attache une autre préoccupation d'ordre épistémologique : la parcellisation scientifique du réel le rend peu intelligible, fût-il par le biais d'indicateurs synthétiques<sup>2</sup>, et peu accessible, au fond, au sens commun. Pourtant, les indicateurs sur l'école sont utiles. Utiles au gouvernement de la chose publique et, sur le plan scientifique, nécessaires au renforcement de protocoles de recherche réputés, ou décrétés tels, peu robustes en éducation comparée. Quoique des plus séduisants, leur usage cependant reste des plus difficile à qui, responsable politique, journaliste ou citoyen, se cantonne dans un comparatisme hâtif, illustrant le danger qu'a longtemps côtoyé l'éducation comparée. Ce danger est illustré par les premières analyses comparatives conduites par le Bureau International de l'Éducation au début du siècle dernier. C'est peu de dire qu'y régnait alors un angélisme porté par l'enthousiasme comparatif. Le transfert de technologie semblait alors faire peu de cas des contextes culturels ou des contingences politiques et historiques attachées à chacun des systèmes.

Noah, Eckstein (1969) et Van Daele (1993) s'accordent sur les étapes qui ont conduit l'éducation comparée à maturité scientifique mais d'aucuns

---

2. Qu'on appelle indicateurs composites, tels ceux, par exemple, qu'utilise le Programme des Nations Unies pour le Développement.

y trouvent encore la marque d'un fétichisme scientifique contenu dans des séries statistiques et des analyses économétriques que seules les organisations internationales publiques sont susceptibles de conduire valablement à grande échelle aujourd'hui. Dans ce paysage, un paradoxe demeure, celui d'une centration sur l'école alors même que les organisations internationales publiques (UNESCO, OCDE, Banque Mondiale...) admettent depuis une vingtaine d'années que l'école ne réfracte pas les enjeux généraux de l'éducation. Mais l'école n'a cessé d'accaparer l'éducation comparée au cours de son histoire. *L'Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* de Marc Antoine Jullien de Paris, père de la discipline lui est totalement dédiée. Signe de cette stabilité, les premiers indicateurs internationaux furent normalisés en 1853<sup>3</sup> et, un siècle et demi plus tard, ils sont toujours organisés autour de l'institution scolaire.

Or, les sociétés sont labiles et les pouvoirs publics élargissent lentement le spectre de leur attention. Jusqu'alors essentiellement tourné vers l'école, leur regard se porte aussi vers la diversification des politiques, des publics, des dispositifs, des financements et des produits de l'éducation. Les mondes de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle<sup>4</sup> paraissent, au moins en théorie, susceptibles de partager sans les altérer leurs légitimités respectives. Quelque chose a changé dans le regard public sur les formes privées d'éducation. Examinons une des raisons de ce changement.

## **LE LOBBYISTE AU SECOURS DE LA DIVERSIFICATION DES FORMES**

Ni la bienveillance des organisations internationales à l'égard d'une forme d'éducation peu décrite, ni un intérêt scientifique renouvelé ne suffisent à expliquer cet intérêt. De façon lancinante, particulièrement depuis les grandes conférences internationales de l'éducation de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000, se pose une série de problèmes auxquels la diversification des formes d'éducation pourrait répondre. Ils sont organisés autour de deux

---

3. En cela propulsés par le développement des premiers congrès internationaux de statistiques, voir Poizat D., *L'éducation non formelle*, Paris, l'Harmattan, 2003, p. 33 et suiv.

4. Toutes précautions prises sur ce partage problématique et l'idée de forme (en tant que formalisation, institutionnalisation et contenu) – forme et matière n'ont pas encore divorcé –. Voir la forme en éducation, Poizat D. in Dictionnaire d'éducation comparée, GROUX D.(dir.), Paris, L'Harmattan, 2003. J'ai proposé dans un autre texte une catégorisation des modes d'éducation fondée sur le droit. L'éducation formelle et l'éducation familiale étant sujettes à obligation légale quel que soit le régime de droit (*common law*, droit romain, droit musulman et bien-sûr, droits mixtes et coutumiers), le caractère non obligatoire de l'éducation non formelle lui confère un caractère *éventuel*.

pôles majeurs : l'efficacité<sup>5</sup> et l'équité des systèmes d'éducation. Un troisième élément, situé à un plan différent, perturbe les débats autour de ces principes. Il s'agit des rapports de force entre différentes régions du monde sur le plan politique, religieux économique et philosophique.

Depuis l'abbé de Saint Pierre, dont le projet de paix perpétuelle fut repris par Kant et Bentham, jusqu'à Jean Monnet, on a cru que l'éducation suivrait naturellement, en dépit de ses crises internes, la pente des systèmes politiques en vigueur. Un état de paix entre les nations ne devait pas, dans cette perspective, générer de trouble en éducation. Or, l'histoire nous contraint à une lecture géopolitique de l'éducation. On a ainsi constaté jadis, au sein des nations soumises à l'influence soviétique, et notamment chez celles qui, sur le continent africain, se réclamaient d'un « socialisme scientifique », une orientation des politiques éducatives tournée vers la diversification de l'éducation en faveur des adultes. La corrosion, puis l'effondrement, de l'idéologie d'acier du socialisme a paru aussitôt légitimer le modèle libéral qui semble inspirer désormais la conduite de la Cité jusqu'au tréfonds de ses ressorts éducatifs.

Ce que l'on a cru longtemps devoir opposer et comparer, les nations<sup>6</sup>, s'est tricoté avec les fils d'une position libérale assez molle sur le plan doctrinaire mais dont la caractéristique essentielle réside dans une évidente stabilité historique. L'analyse de cette réalité internationale en est devenue plus problématique au fur et à mesure que s'estompaient les champs d'influence et d'appartenance clairement conflictuels. Les scientifiques n'y voient pas très clair eux-mêmes et éclairent insuffisamment leurs contemporains.

Dans la théorie des espaces-mondes, M.-F. Durand, J. Levy et D. Rétaillé (1992) montrent que les anthropologues, les spécialistes des relations internationales et les économistes déroulent leurs raisonnements à partir de concepts clés : la culture, la puissance, la richesse et ne puisent qu'en « cas d'urgence » dans l'arsenal explicatif et interprétatif du voisin.

L'anthropologue envisage le monde comme un ensemble de mondes, dont il tire des invariants.

Le spécialiste de géopolitique s'intéresse au monde comme champ de forces, qui altère ou facilite la coalescence des groupes humains. L'État, sa souveraineté, ses alliances et ses conflits apparaissent comme les instruments de la fluidité ou du blocage dans le jeu des amitiés et des inimitiés.

Dans le domaine de la richesse, le modèle de l'économie-monde est celui d'un réseau hiérarchisé, constitué de centres (ex : les 30 États membres de l'OCDE) et de périphéries (ex : les 70 États ayant des relations de

---

5. L'efficacité s'entend ici comme le rapport coût/efficacité du point de vue de la dépense publique d'éducation.

6. Raymond Aron n'en fut-il pas l'un des tenaces continuateurs ?

travail avec de l'OCDE), modèle largement inspiré des analyses historiques de Fernand Braudel.

Au-delà du partage de ces trois domaines, De Montbrial (2002), quant à lui, a affiné la théorie des *unités actives*, qu'il emprunte aux travaux de l'économiste Perroux. L'on perçoit, affirme-t-il, que les relations internationales peuvent être activées par des éléments presque aussi importants, voire plus puissants, que les pouvoirs politiques en place. Une unité active « est un groupe humain doté d'une structure qui comporte deux éléments fondamentaux : une culture commune et une organisation ». Ainsi, dans cette perspective, l'organisation terroriste Al Quida et l'Église catholique romaine sont toutes deux des unités actives. Certes, toutes les unités actives ne se situent pas au même niveau. Par exemple, les ONG (ou les OSI) qui interviennent dans un État ne se trouvent pas à même hauteur qu'une organisation internationale publique, mais peuvent, dans le domaine éducatif, infléchir les positions des États vers des solutions alternatives aux propositions étatiques classiques.

Ainsi en va-t-il du *lobbying*. La pratique du lobbying n'est pas nouvelle, elle a contribué à tisser les linéaments des anciennes sociétés. Le lobby, c'est l'antichambre du pouvoir, depuis le *vestibulum* romain, jusqu'en Angleterre, à la chambre des Communes où le *lobby* acquiert dans les années 1830 une forme de reconnaissance parmi les usages politiques d'alors. Aujourd'hui, le lobbying s'est spécialisé et diversifié. Devenu plus technique, très renseigné, il conserve cependant un but précis, toujours le même : infléchir directement ou indirectement les processus d'élaboration, d'application ou d'interprétation des mesures législatives, normes, règlements et plus généralement, toute intervention ou décision des pouvoirs publics. De nombreuses ONG jouent aujourd'hui cette carte. En sus de leur action de terrain, plusieurs milliers de ces organisations internationales ont acquis un statut consultatif auprès de l'Organisation des Nations Unies. Au nom de quoi souhaitent-elles infléchir les politiques nationales et internationales ? Elles dénoncent d'abord les situations non conformes au droit, réproouvent des iniquités ou promeuvent leur vision, pour nombre d'entre elles, de l'éducation. Leur credo : *toute inégalité évitable est inéquitable*.

Ce mot d'ordre s'insère dans une problématique de justice et d'équité. Il oblige à penser la diversification des formes de l'éducation dans la perspective, selon l'expression commune, « d'une plus grande justice ». Ces organisations appellent à la rescousse des formes plus souples d'éducation lorsque les systèmes étatiques sont défaillants et lorsqu'ils ne déploient pas leur action auprès des publics marginalisés.

## **LA NON-FORMALITÉ À L'APPUI D'UNE THÉORIE DE LA JUSTICE**

Cette question centrale taraude les gouvernements de nombreux pays, comment répondre aux exigences du droit, et notamment du droit international, en matière d'accès équitable à une éducation de qualité ? Les statistiques internationales sur l'accès à l'éducation rendent compte de bien des différences. F. Orivel (conférence Université de tous les savoirs, 23 mai 2002), montre qu'ont augmenté les inégalités d'accès à l'éducation scolaire entre pays riches et pays pauvres<sup>7</sup>. Les pays en développement, avec une population scolarisable trois fois supérieure à celle des pays industrialisés, ont des moyens disponibles pour l'éducation 140 fois plus faibles.

Alors que le Canada offrait en 2002 en moyenne dix-sept années d'études aux petits Canadiens, le Mali ou le Niger n'en donnaient pas deux à leurs enfants. Comment, dès lors, ne pas espérer en des formes d'éducation plus flexibles, moins coûteuses, plus efficaces lorsque les filles, en certains lieux, ne sont scolarisées que pour la moitié d'entr'elles, voire moins ; quand les enfants en situation de handicap, garçons ou filles, ne bénéficient d'aucun accompagnement éducatif, si ce n'est sous la forme d'œuvres de charité ?

L'exploration du débord de l'éducation formelle tient entre autres causes à la faillite supposée d'un modèle centralisé impropre à juguler l'inégalitarisme et l'iniquité au sein des systèmes scolaires publics, notamment dans les pays à économie de parcimonie. Elle tient aussi à la voie ouverte par l'échec du socialisme étatique aux perspectives d'une pensée libérale.

La tentation est grande d'envisager le recours à des formes volontiers inspirées de pratiques éducatives démissionnaires de la puissance publique et de leur confier en responsabilité plus ou moins entière l'éducation des jeunes générations voire celles de leurs aînés. Ainsi, c'est le plus souvent pour répondre à ce type de problème de justice que s'élaborent des stratégies compensatrices là où la couverture universelle scolaire fait défaut : Asie du sud-est, Afrique sub-saharienne, Maghreb, Amérique Latine et Centrale, Moyen Orient, Europe Centrale et, plus localement, grandes métropoles des pays industrialisés. Le développement de l'urbanisation en Afrique et l'immigration dans les métropoles des pays industrialisés posent, à des échelles diverses, des problèmes comparables : populations déscolarisées, en rupture de ban, marginalisation. Les enfants des rues, par exemple, ne se rencontrent pas seulement à Manille, mais aussi à Paris, Berlin, Londres et New York.

---

7. Le PIB moyen par tête des pays en développement a baissé depuis la mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel et la part du PIB a également baissé, ce qui donne un écart de 1 à 140, « il était trois fois moindre il y a vingt ans » indique Orivel.

Or, il importe de considérer l'accès à l'éducation dans une perspective de philosophie politique : qu'entend-on par problème de justice ?

En éducation comme en d'autres domaines, la justice est composée d'une solution et d'un argumentaire. *Tous les enfants doivent avoir accès à l'éducation scolaire*, telle peut être une solution et l'argumentaire qui y conduit serait le principe d'équité dans l'administration de l'éducation. Malheureusement, les débats portent trop rapidement sur les aspects techniques du problème, voyant dans le manque de moyens ou l'insuffisante efficacité des systèmes le nœud gordien de la réflexion sur l'inégalitarisme. Au niveau politique, on n'évoque guère le seuil d'inégalité acceptable au sein des États, pas plus qu'on n'explique le niveau de tolérance d'une inégalité au sein d'un système éducatif.

Par ailleurs, on peut considérer les problèmes de justice comme des problèmes formels, ou des problèmes de principes d'où découlent des politiques et des actions concrètes. Ce n'est qu'un aspect du problème car le sentiment de justice, sentiment individuel, exerce un levier puissant sur les problèmes collectifs et formels de justice.

L'iniquité ressentie face à l'accès à l'éducation fluctue en effet en fonction des personnes, de la clarté de leur position politique et des contextes de prospérité économique. Dans un pays à faibles revenus, des mouvements populaires en faveur d'une partie de la population, soutenant l'éducation des filles par exemple, peuvent aisément édifier une théorie de la justice s'enracinant dans un sentiment collectif de justice, proposer un argumentaire et une solution en parfaite résonance à ce sentiment. Mais le sentiment de justice ne suffit pas à établir ce que peut être une inégalité en éducation. Deux points de référence le complètent : le sujet et l'objet. S'agissant du sujet, les inégalités observables dans l'accès à l'éducation peuvent être mesurées de façon inter-individuelle ou collective. Lorsque nous comparons des catégories de populations, celle des hommes et des femmes, celle des jeunes en situation de handicap et celle des autres ne vivant pas ces difficultés, ou encore, à un niveau macro, les habitants des pays riches et ceux des pays pauvres, nous raisonnons par catégorisation de collections d'individus pour déterminer les cas de traitement inégal. Ensuite, l'objet de l'inégalité peut être du domaine des ressources éducatives, matérielles ou immatérielles<sup>8</sup>. Dans le monde, la diversification des formes d'éducation<sup>9</sup> apporte son pendant d'espoirs quant aux sujets et aux objets.

---

8. Parmi lesquelles on peut compter les droits, la perte ou le gain de chance, par exemple d'obtenir une insertion socio-professionnelle satisfaisante dans la société.

9. Il est difficile d'apporter des références statistiques exactes et vérifiables à cette diversification, faute de recensement. La mise en place de systèmes d'information est en cours, par l'intermédiaire du Programme de renforcement des systèmes nationaux d'information en éducation (SISED/GTENF). On peut supposer que les décennies futures auront permis la mise en œuvre de prototypes de spécification des systèmes de données absents aujourd'hui.

Solaux et Suchaut (2002) ont mis en évidence la « privatisation rampante » des systèmes éducatifs en Afrique sub-saharienne. Les fonctions régaliennes de l'État, affectées par un vent de libéralisme et de libre échange, laissent place à des succédanés dont il n'est pas question ici de discuter le bien fondé ou l'efficacité. Qu'il s'agisse d'écoles communautaires, de *medressas* sous la forme renouvelée des écoles coraniques, depuis longtemps présentes sur le sol africain, ou encore de l'embauche d'enseignants sous seing privé, les systèmes éducatifs paient le tribut d'une politique de laisser-faire. « La juxtaposition de systèmes d'enseignement parallèles diffusant des valeurs et des cultures parfois dissemblables ne contribuera pas à donner aux gouvernements le levier d'action permis par la forte présence d'une école républicaine unique en vue d'unifier les pays » précisent-ils.

S'il ne s'agit pas d'opposer libre-échange et centralisme étatique en éducation, plusieurs positions s'affrontent néanmoins sur le plan politique. Avant d'en examiner quelques unes, il convient d'indiquer combien l'analyse macro-économique est liée aux enjeux politiques. La question des produits de l'éducation<sup>10</sup> en témoigne par la confusion entre le domaine institutionnel encadrant l'éducation et celui de l'environnement (famille, système productif, société). Ainsi, dans les États où l'économie informelle<sup>11</sup> domine le marché du travail, les systèmes de formation lui sont majoritairement calqués. De fait, lorsqu'on s'interroge sur la validité, en Afrique subsaharienne, des systèmes sahéliens et des systèmes côtiers de formation à ce que l'on nomme « les petits métiers », on se préoccupe du produit de l'éducation, de ses implications à court et moyen terme sur l'emploi des personnes et leur insertion dans la Cité, dans un paradigme politique d'orientation libérale.

Posons-nous maintenant la question suivante : le libéralisme monte-t-il à l'assaut de l'éducation, et précisément de l'éducation non formelle ?

## **LE LIBÉRALISME À L'ASSAUT DU NON-FORMEL ?**

La première pétition, celle d'une libéralisation assumée de l'éducation avec pour norme celle de l'État minimum, fut défendue par John-Stuart Mill. Soustrait à l'influence de l'État par son père James au prix d'un encyclopédisme solitaire inhumain, il n'a jamais fréquenté l'école. Il apprend le grec à trois ans, le latin à huit, la philosophie politique à treize. Il

10. Parmi lesquelles nous devons distinguer produit immédiat (la prestation éducative effectivement reçue par les usagers), médiat (les effets à moyen et long terme de la prestation du service) et normé (l'ensemble des règles édictées par les pouvoirs publics)

11. Un actif sur deux dans le monde est employé dans le domaine de l'économie informelle, dont la définition tient à l'existence d'un impôt sur les sociétés, seule limite clairement objectivable.

apparaît comme l'usager et le théoricien d'une diversification libérale appliquée à l'éducation.

En bien des points, la pensée de l'économiste et philosophe anglais, en rupture avec le dogmatisme de Jeremy Bentham dont il fut d'abord l'ardent défenseur, nourrit les inquiétudes contemporaines face au libéralisme. En écrivant *De la Liberté* en 1859, Mill se méfie du total laisser-faire libéral, craint le despotisme de la majorité et préconise « la plus grande dissémination du pouvoir compatible avec l'action utile du pouvoir », non pas parce que la liberté se révèle plus efficace que ce qu'il nomme la tyrannie de l'État, mais parce que la liberté est bonne en soi. Il universalise sa pensée qui traverse la Manche, et l'étend entre autre à la lutte contre l'assujettissement des femmes. On place volontiers sa pensée dans les prolégomènes du socialisme naissant. Ses positions (Mill, 1990) illustrent étonnamment les tensions entre préventions et défenses du libéralisme en éducation.

Si l'on admettait un jour, dit-il, le devoir d'imposer l'éducation universelle, il n'y aurait plus de difficultés à ce que l'État doit enseigner et sur la façon de l'enseigner – difficultés qui, pour le moment, constituent un véritable champ de bataille pour les sectes et les partis ; c'est ainsi qu'on perd du temps et de l'énergie à se quereller autour de l'éducation, au lieu de s'y consacrer. Si le gouvernement prenait la décision d'exiger une bonne éducation pour tous les enfants, il s'éviterait la peine de leur en fournir une. Il pourrait laisser aux parents le soin de faire éduquer leurs enfants où et comme ils le souhaitent, suivant les besoins de chacun, et se contenter de payer une partie des frais de scolarité des enfants les plus pauvres et de s'en charger complètement pour ceux qui n'ont personne d'autre pour y pourvoir. Les objections qu'on oppose avec raison à l'éducation publique ne portent pas sur le fait que l'État impose l'éducation, mais sur ce qu'il se charge de la diriger, ce qui est tout différent. Je réprouve autant que quiconque l'idée de laisser partiellement ou totalement l'éducation aux mains de l'État. Tout ce que j'ai dit de l'importance de l'individualité du caractère, ainsi que de la diversité des opinions et des modes de vie, implique tout autant la diversité de l'éducation. Une éducation générale dispensée par l'État ne peut être qu'un dispositif visant à fabriquer des gens sur le même modèle ; et comme le moule dans lequel on les coulerait serait celui qui satisfait le pouvoir dominant au sein du gouvernement – prêtres, aristocratie ou majorité de la génération actuelle –, plus cette éducation serait efficace, plus elle établirait un despotisme sur l'esprit, qui ne manquerait pas de gagner le corps. Une éducation instituée et contrôlée par l'État ne devrait figurer tout au plus qu'à titre d'expérience parmi d'autres, qu'à titre d'exemple et de stimulant propre à maintenir les autres expériences à un bon niveau » (pp. 226-227).

Énoncer aussi crûment pareilles conceptions de l'éducation paraît inconcevable aujourd'hui dans les démocraties libérales. Telle abrupte vision n'est guère compatible avec les postulats de certaines organisations internationales, pourtant réputées adeptes du libéralisme, accusées, à tort ou à rai-

son, d'habiller leur action de l'aide vertueuse aux damnés de la terre<sup>12</sup> mais toutes passées maîtres dans l'art du discours policé.

Une deuxième position vient corriger et moduler les critiques de la pensée libérale. Ainsi, l'analyse historique et philosophique du libéralisme conduite par Canto-Sperber (2003, 259-69) en révèle un aspect bien souvent négligé par les adversaires du non-interventionnisme en éducation. Dans l'optique libérale, la puissance de l'État s'affirme davantage dans sa capacité d'action – *potestas* – que dans l'autorité symbolique qu'il exerce. Cette perspective rappelle que police, justice, sécurité sont autant de fonctions régaliennes auxquelles s'ajoute la distribution des biens publics tels que l'éducation. Elle atteste que « la nécessité d'assurer à tous l'accès à l'éducation est au cœur de l'activité libérale » (2004, p. 258). En France, ce sont les libéraux républicains, rappelle Canto-Sperber, qui ont le plus contribué à la fourniture des biens publics. Leur œuvre établie dans les pays industrialisés demeure cependant imparfaite : sous-scolarisation des enfants en situation de handicap, éducation de base inégale, etc. Il n'est, jusqu'au sein des plus riches démocraties libérales, d'égalitarisme pleinement abouti. Alors que, en France, le libéralisme économique est considéré comme le fondement de la doctrine libérale, partout dans les États libéraux anglophones, le libéralisme est synonyme de démocratie. La thèse de Canto-Sperber établissant de quelle manière le socialisme s'adosse au libéralisme se révèle dans l'affirmation de Rosselli, socialiste antifasciste italien : « Le socialisme, c'est quand la liberté arrive dans la vie des gens les plus pauvres » (2002, p. 13). L'enjeu du libéralisme, la liberté, est de rendre les individus plus autonomes. C'est aussi d'édifier des règles là où on le soupçonne de n'en pas mettre. Écartelés entre libéralisme et socialisme, les responsables de l'éducation semblent victimes d'une illusion. Illusion douceuse, dit Pascal Bruckner (2002, p. 89), celle d'un libéralisme social, qui tout à la fois ferait que l'État encadre l'éducation mais laisserait le champ libre à l'initiative privée. Voilà l'un des « petits chaos d'idées adverses » que ce « brasseur de credos et voltigeur de vulgates » qu'est devenu l'homme contemporain doit affronter.

Le libéralisme est-il monté à l'assaut de l'éducation ? Oui, lorsque les interstices de l'éducation de l'État lui ouvrent les portes, lorsque l'État défaillant convoque l'initiative marchande. Lorsqu'enfin l'Organisation Mondiale du Commerce, depuis le traité de Marrakech, assimile l'éducation aux biens et services du secteur commerçant.

Au delà de cet aspect économique, c'est dans la perspective de la liberté individuelle, moteur et principe de la pensée libérale anglo-saxonne,

12. Qui désigne-t-on ? Essentiellement le Groupe Banque Mondiale, l'Organisation Mondiale du Commerce et de l'Union européenne, l'OCDE, voir à ce sujet LAVAL C., WEBER L., *Le nouvel ordre éducatif mondial*, Paris, Institut de recherche de la FSU/Nouveaux regard, 2002.

que le libéralisme semble le plus affermi dans la diversification des formes en éducation. Le libéralisme, dans ce cas, ne monte pas à l'assaut de l'éducation non formelle. Il ne vient pas coiffer l'éducation non formelle, il est son essence<sup>13</sup>.

Mais qui doit décider collectivement du bien fondé du régime libéral en éducation ? S'agit-il des planificateurs de l'éducation, des experts des sciences de l'éducation, des politiques, des usagers ? Des sociétés civiles s'exprimant par la bruyante contestation ou le vote discret ?

## **LES FORMES DE L'ÉDUCATION VICTIMES DE LA CONFUSION DES ORDRES**

Les voies d'une telle décision peuvent être issues d'ordres divers. Comte-Sponville en distingue quatre (2004)<sup>14</sup>. Le premier, l'ordre techno-scientifique, défini par l'opposition possible-impossible est illustré par la loi de Gabor : « Tout le possible sera fait, toujours ». Mais ce possible, tout ce possible est effrayant lorsqu'il se révèle confisqué par l'omnipotence scientifique, la dérive des experts et des planificateurs potentiellement capables de diversifier les formes d'éducation pour des raisons d'efficacité technique.

Le deuxième ordre, l'ordre juridico-politique, peut limiter ou déployer le premier par l'opposition légal-illégal qui le structure. Ici, c'est la nomocratie, la souveraineté de la loi, qui peut entraver ici ou faire advenir là des formes inédites d'éducation. Cet ordre n'a pas toujours le pouvoir qu'advienne ce qu'il prétend soutenir, ni même d'empêcher ce qu'il combat. C'est ainsi que l'inscription de l'éducation scolaire dans la Charte des Droits de la Personne, théoriquement obligatoire dans tous les pays du monde, n'a pas évité que la moitié des États seulement garantissent à leurs citoyens une couverture scolaire universelle<sup>15</sup>.

Quant au troisième ordre, l'ordre de la morale, il n'a pas de limites. On n'est jamais trop moral ! Un point de repère cependant, que nous rappelle

---

13. Prétendre que les formes diversifiées de l'éducation ne sont pas des formes plus libres d'éducation, qu'elles peuvent, comme d'autres formes d'éducation, organiser la contention des individus et en cela, être bien éloignées de la liberté, est juste. Mais les organisations aux prétentions éducatives para-militaires et sectaires existent bel et bien. Organiser l'éducation dans cette perspective discutable et contradictoire avec les fondements de l'éducation relève cependant de la liberté individuelle.

14. J'emprunte au philosophe, en l'appliquant au problème de l'éducation, une partie de sa démonstration.

15. La couverture scolaire universelle est d'ailleurs bien difficile à établir, y compris dans les pays du *social welfare* du nord de l'Europe, qui n'ont pas encore atteint la couverture universelle. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les faibles taux de population en situation de handicap dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Bentham par cette métaphore : droit et morale ont le même centre mais pas la même périphérie. L'individu, rappelle Comte-Sponville, a toujours plus de devoirs que le citoyen.

La diversification des formes d'éducation peut donc être techniquement possible, légalement valide, de surcroît soutenue par l'ordre de la morale. Mais cette congruence des trois ordres, si elle est en principe possible, ne se livre pas dans les faits d'aussi nette façon.

Attachons-nous à ces trois ordres<sup>16</sup> et voyons en quoi les enjeux de la critique du libéralisme en éducation réfractent trois difficultés majeures. La première se nomme le ridicule. C'est la confusion des ordres, c'est se placer dans l'ordre où l'on n'a aucune légitimité à le faire. Lorsque le pouvoir politique affirme l'avantage de la diversification des formes d'éducation dans l'ordre techno-scientifique ou lorsque les experts des organisations internationales donnent l'illusion de leur capacité de gouvernement ; enfin quand la société civile prétend apporter des solutions techniques à la conduite des affaires éducatives, tout cela est ridicule car il y a confusion des ordres.

La seconde difficulté est la barbarie. Caractérisée par la tyrannie de l'ordre inférieur, c'est la barbarie des experts de l'ordre techno-scientifique qui prétendent édifier une politique d'éducation, barbarie encore que celle du légaliste, qui, tenant le droit pour la morale, voit dans la libéralisation économique des formes d'éducation une action nécessairement morale puisque conforme à l'ordre juridico-politique.

Le troisième obstacle est l'angélisme. C'est la tyrannie de l'ordre supérieur. Assurer une couverture universelle scolaire n'est pas qu'un problème de volonté politique, c'est aussi un problème technique. Volontarisme et militantisme pour davantage de liberté, de justice ou d'équité ne sont pas critiquables en soi, ils le deviennent lorsqu'ils négligent, souvent, ignorent, parfois, les autres ordres.

Dans la question de la diversification des formes, il semble donc bien difficile d'irriguer une politique d'éducation qui permette la congruence des trois ordres. Il reste que le libéralisme se profile comme une menace.

## **UNE CATASTROPHE PRÉVISIBLE ET INATTENDUE**

Faut-il craindre l'avancée du libéralisme ?

Oui, lorsque l'on résume l'éducation à un secteur marchand, lorsque comme l'a prétendu J.S. Mill, l'éducation peut être presque uniquement du

---

16. Un quatrième ordre, l'ordre de l'éthique (ce qu'on fait par amour chez Comte-Sponville) n'entrera pas ici dans l'analyse.

ressort des familles, l'État ne coulant qu'un lointain regard. Cette perspective, on le sait ne fonctionne pas : la presque totalité du secteur de l'éducation haïtienne est aux mains du secteur privé, confessionnel pour une part, privé lucratif pour la majorité des écoles. Le chaos y est presque total et s'il s'agit d'une éducation pensée et organisée sur l'unique fondement du bien marchand, il faut non seulement craindre l'avancée du libéralisme, il convient de le combattre.

D'ailleurs, les démocraties libérales l'ont bien compris, qui continuent d'encadrer l'éducation et c'est généralement au sein des pays de grand chaos politique que s'insinue le laisser-faire éducatif.

Il ne faut pourtant pas craindre l'avancée du libéralisme en éducation lorsque, dans l'optique de la liberté individuelle, il autorise le déploiement de formes éducatives, non seulement alternatives, elles le sont rarement, mais supplémentaires à l'institution scolaire. Qu'elles soient encadrées par des chartes et règlements, à commencer par celle des Droits de la Personne, cela est toujours nécessaire, mais chacune de ces formes organisées ne peut, dans une démocratie, qu'avoir droit de cité.

Une idée fausse circule souvent : la diversification des formes d'éducation a une fonction de compensation dans les pays en développement. Elle suppose que ces États ont édifié des dispositifs éducatifs susceptibles de pallier la carence d'école. Or, les pays les mieux couverts sur le plan scolaire sont en même temps de grands usagers d'éducation non formelle. À l'inverse, les pays n'ayant pas satisfait à la norme de la couverture universelle d'éducation scolaire n'ont pas développé un spectre très large de formes non scolaires d'éducation, limité le plus souvent aux systèmes de formation de l'économie informelle. Partant, peut-on envisager une politique de diversification autrement que sous une forme libérale puisque, précisément, c'est la forme éducative issue de l'initiative privée qui semble la mieux partagée au monde ?

Louis Legrand (1988, pp. 3-4) rappelle que le politique relève du domaine public, qu'il est matérialisé par des institutions et exprime un projet conscient et explicitement défini par un pouvoir légitime. La difficulté à saisir la politique de diversification des formes de l'éducation qui sourd dans bien des États tient essentiellement dans le défaut d'explicitation consciente d'une pétition libérale. Libéralisme rampant, privatisation subreptice, néo-libéralisme phagocytant les institutions scolaires, invitations larvées au *libre échange*, inflexions du libéralisme radical, etc. sont les traits symptomatiques du discours soupçonneux, traçant les contours crochus de la main invisible et comploteuse, agrippant le bien public de l'éducation. S'agit-il de catastrophisme ? Ou la libéralisation de l'éducation serait-elle, réellement, une catastrophe ? Jean-Pierre Dupuy affirme en substance que la catastrophe a ceci de terrible qu'elle est généralement prévisible et inat-

tendue, « on ne croit pas qu'elle va se produire alors même qu'on a toutes les raisons de savoir qu'elle va se produire » (2002, p. 85).

Car, face à la diversification libérale de l'éducation, comparable à la guerre, dont Bergson dit qu'elle est « à la fois probable et impossible » (1948, p. 142), l'esprit semble comme paralysé, enkysté dans la peur. Est-ce cela, en définitive, qui empêche une explicitation consciente, *éclairée* dit Jean-Pierre Dupuy d'un scénario du pire ? Et d'ajouter : « L'obstacle majeur à un sursaut devant les menaces qui pèsent sur l'avenir de l'humanité est d'ordre conceptuel » (2002, p. 87).

Désirerions-nous opposer libéralisation à puissance publique que nous ne le pourrions plus. Partout dans les démocraties libérales, l'État, ce qui littéralement « tient debout », perd de sa stature. L'administration de l'éducation, et la charge des petites tâches, confiée aux serviteurs subalternes, ces ministres (du latin *minister*, serviteur) reviennent prendre la place qu'elles ont longtemps tenue. Au sein d'une conception égalitariste de façade, pilier symbolisé par le cylindre clair et lisse de l'institution au service de l'État, l'administration a reconstruit des pyramides, multipliant les alliances avec la sphère privée et convoquant sans cesse les services du marché. Nulle part ailleurs qu'en France, n'existe un tel clivage entre droit public et droit privé, enseignement public et privé, hôpitaux publics et privés. Ce n'est pas la vieille Europe, animée par « l'idéologie plus capitaliste qu'étatiste » (Vallet, 1995, p. 90) qui accompagnera l'éducation avec plus d'État. Elle conduira peut-être l'État vers davantage d'éducatifs.

Sans doute, au sein de la marge qu'il habite, le vocabulaire des formes non scolaires d'éducation a-t-il conservé encore un peu de vigueur et d'espoir en des fins éducatives libératrices. Souplesse, hétérodoxie, vagabondage et nomadisme, braconnage du savoir, constellation des dispositifs, voilà les attributs poétiques des formes diversifiées d'éducation. Mais ce langage est une voie d'abord à une poésie plus pesante qu'il nous faut assumer de connaître. « Mal nommer les choses, c'est ajouter du malheur au monde », écrivait Camus.

S'il faut craindre une forme libérale marchande de l'éducation, il convient de redouter aussi la confusion des ordres dans l'analyse de la diversification des formes. Elle guette tout autant ses partisans que ses adversaires.

Je conclurai, en répondant à cette dernière question : faut-il assumer la libéralisation des formes en éducation ?

La réponse est oui, mais sans confondre éducation non formelle et éducation libérale. Le seul libéralisme ne suffit pas à la définir. Il n'en est qu'un élément constitutif. Que la diversification de l'éducation renvoie à une logique libérale (au sens de la liberté) ou qu'elle soit portée par la vague marchande, il appartient aux responsables des organisations éducatives non scolaires d'en interroger les fondements... et d'annoncer leur choix.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruckner, P. (2002). *Misère de la prospérité, la religion marchande et ses ennemis*. Paris : Grasset.
- Canto-Sperber, M. (2003). *Les règles de la liberté*. Paris : Plon.
- Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ?* Paris : Albin Michel.
- Dupuy, J.-P. (2002). *Pour un catastrophisme éclairé*. Paris : Seuil.
- Durand, M.-F., Levy, J., Retaille, D. (1992). *Le Monde, espace et systèmes*. Paris : Dalloz / Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Jullien, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne ; susceptible d'être exécuté plus tard, d'après le même plan, pour tous les États d'Europe ; et Modèle de tables comparatives d'observations, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays d'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but*. Paris : Colas.
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Institut de recherche de la FSU/Nouveaux regards.
- Legrand, L. (1988). *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF.
- Mill, J.-S. (1990). *De la liberté*. Paris : Gallimard.
- Montbrial, T. (2002). *L'action et le système du monde*. Paris : PUF.
- Noha, H.-J. & Eckstein, M.-A. (1969). *Towards a science of a Comparative Education*. New York : Macmillan.
- Novoa, A. (2001). États des lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In R. Sirota (Éd.), *Autour du comparatisme*. Paris : PUF.
- Perroux, F. (1994). *Pouvoir et économie généralisée, les concepts*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- Poizat, D. (2003). La forme en éducation. In D. Groux, S. Perez, L. Porcher, V.D. Rust, N. Tasaki (Éd.), *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan.
- Solau, G. & Suchaut, B. (2002, mai). La privatisation rampante des systèmes éducatifs d'Afrique sub-saharienne. Texte présenté au IREDU 2002. Colloque ARES *Les voies de scolarisation alternative en Afrique sub-saharienne*, Strasbourg. Dijon : IREDU.
- Vallet, O. (1995). *Administration et pouvoir*. Paris : Flammarion.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : PUF (Coll. Que sais-je ?).
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.