

Akkari, A. & Payet, J.-P. (Eds). (2010). Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification. (Raisons Educatives). Bruxelles : De Boeck.

Introduction
Globalisation et transformations
des systèmes éducatifs :
enjeux, réalités et avatars
de la scolarisation dans les pays du Sud

Abdeljalil Akkari & Jean-Paul Payet
Université de Genève

1 INTRODUCTION

Ce chapitre introductif traitera des enjeux, des réalités et des avatars actuels de la scolarisation dans les pays du Sud¹. La globalisation de l'éducation et l'expansion de la scolarisation dans les pays du Sud renvoient à trois processus simultanés. Le premier processus est lié à la compétition économique globale en même temps qu'à des projets de développement nationaux qui proclament depuis des décennies l'éducation de base comme étant « la priorité des priorités ». Le second processus est porté par les principales agences de coopération des pays du Nord qui interviennent de diverses manières dans les pays du Sud, en particulier par l'intermédiaire des financements au secteur de l'éducation. Le troisième processus est lié au rôle accru des organisations internationales et non gouvernementales dans les transferts des modèles de réformes éducatives et de ce qu'on appelle souvent les « bonnes pratiques ». Or, la diffusion vers les pays du Sud d'institutions et de concepts éducatifs initialement forgés dans les pays du Nord implique des adaptations, des traductions, des résistances et des interprétations.

1. Les notions de Nord et de Sud, si elles recouvrent en grande partie une géographie, ne s'y résument pas et constituent des métaphores sociopolitiques d'un rapport de domination, historiquement constitué

D'un point de vue historique, on oublie trop souvent que le processus de globalisation scolaire – que l'on définit ici comme un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du Nord vers ceux du Sud – ne date pas des dernières années, mais s'ancre dans une histoire plus longue (qui court de la deuxième moitié du XIX^e siècle à une grande partie du XX^e siècle). Dans cet ouvrage, une mise en lumière de la genèse de ce processus, notamment au travers de l'action des organisations internationales, est proposée, en même temps qu'une analyse des grandes tendances actuelles de l'internationalisation de l'éducation, tant au niveau des politiques que des structures et des contenus de l'éducation. La scolarisation et l'éducation n'échappent pas à la globalisation économique actuelle puisqu'elles sont prises dans une tension permanente entre standardisation et différenciation. Des études de terrain menées dans des pays du Sud permettront, en articulant les réalités vécues dans les écoles aux dimensions macro des politiques nationales et internationales, de saisir à la fois les invariants et les différences liées aux contextes nationaux, des processus de transformation des systèmes éducatifs dans des sociétés travaillées par d'intenses bouleversements sociaux, économiques, politiques, culturels. Certains contextes ou certains enjeux éducatifs opposent une résistance particulièrement vive à la globalisation définie à partir des seuls acteurs du Nord et relayée par le « haut ». Il s'agira de rendre compte de ces situations où ces politiques éducatives et ces modèles échouent, du fait de leurs propres logiques ou de conflits avec d'autres logiques éducatives portées par les acteurs locaux.

Ce parcours des différentes dimensions à l'œuvre dans les processus de transformation des systèmes éducatifs dans les pays du Sud ne doit pas faire penser qu'il s'agit là, au niveau scientifique, d'un champ de recherche unifié et pacifié. Une réflexion critique doit être menée sur le statut de production d'un savoir scientifique sur l'éducation dans les pays du Sud. Qui mène les recherches? Quels sont les espaces et réseaux de diffusion des résultats? Quels sont les rapports politiques et sociaux à la recherche? Quels sont les rapports de la recherche au politique? On attendra de cette interrogation une problématisation de la production du savoir savant (et de ses liens avec d'autres formes de savoir: savoir expert, savoir local...), dès lors que prendre au sérieux la double question de la comparaison et de la contextualisation implique une rupture avec des formes de légitimation dominante, autrement dit définies exclusivement par le Nord. Les articles de ce numéro de *Raisons éducatives* sont basés sur des données empiriques récentes issues de la recherche en éducation, notamment en éducation comparée, mais également des analyses faisant le lien entre le discours de la recherche et ceux des décideurs ou experts de la coopération internationale en éducation. Ainsi, certaines contributions s'appuient-elles sur les données produites par les organisations internationales sur les systèmes éducatifs. La Banque mondiale est en effet devenue pour les pays du Sud (à l'instar de l'OCDE

pour les pays du Nord) un acteur majeur de la production des savoirs sur les systèmes éducatifs des pays du Sud. Elle concurrence et se substitue de plus en plus à l'UNESCO, organisation internationale traditionnellement la plus active dans ce domaine. Par ailleurs, nous avons réservé un espace important dans ce volume à des chercheurs basés dans les pays du Sud et à des jeunes chercheurs. Une répartition géographique équilibrée entre différentes régions du Sud a été également recherchée.

La production de cet ouvrage nous a conduits à développer une réflexion autour de trois axes principaux: globalisation de la forme scolaire, internationalisation des politiques éducatives et rapports Nord-Sud

2 LA GLOBALISATION DE LA SCOLARISATION

Contrairement aux prévisions d'Illich (1971) sur la perspective possible d'une société sans école, la deuxième moitié du XX^e siècle a vu une diffusion mondiale de la scolarisation. Dans les pays du Nord, les enfants sont scolarisés de plus en plus tôt et restent de plus en plus longtemps à l'école.

Le concept de « forme scolaire » a été élaboré à la fin des années 1970 pour analyser l'école en tant que configuration historique apparue aux XVI^e et XVII^e siècles en liaison avec les formes scripturales de relations sociales et avec la mise en place d'un nouvel ordre urbain et politique (Vincent, 1994). La forme scolaire se caractérise par la spécificité du lieu, du temps, des acteurs (élèves et enseignants), de savoirs codifiés et de règles dépersonnalisées, pour le respect desquelles il est très tôt fait appel à l'adhésion des élèves. La théorie de la forme scolaire soutient que l'école est un mode particulier de socialisation qui assure à la fois la reproduction sociale et des changements sociaux. Tout en comportant des variantes, il s'agit d'un mode de socialisation largement dominant et prégnant dans les sociétés contemporaines. Ce concept sociologique doit beaucoup aux historiens de l'éducation dont le travail a permis de mettre en évidence la révolution lente de l'éducation à l'époque moderne et les mécanismes grâce auxquels l'école a progressivement gagné du terrain sur les formes traditionnelles d'apprentissage, en profitant de circonstances historiques et politiques favorables (Chartier, Compère & Julia, 1976; Hofstetter, 1998)

Dans les travaux anglophones, c'est l'expression « institutionnalisation de la scolarisation de base publique » (*Institutionalized Public Basic Schooling*) qui est utilisée pour désigner l'émergence de la forme scolaire. Benavot et Resnik (2006) définissent cette forme de socialisation particulière comme un processus d'évolution culturelle qui s'est propagé de l'Europe vers le reste du monde:

Under varying economic, cultural and political conditions, public mass schooling expanded and underwent initial consolidation in the West during the late

eighteenth and early nineteenth centuries. The idea that young people needed to undergo special forms of socialization and training in public schools, rather than at home or through religious institutions, gained favor. The public increasingly viewed school-based experiences as important because the parameters of adult life were not fixed at birth and because social progress depended on the actions, choices, and inclinations of a society's members. The rhetoric and realities of mass public education were later selectively adapted in non-European and colonial education systems during the nineteenth and twentieth centuries (p. 2).

L'équipe de recherche de l'université de Stanford aux États-Unis, dirigée par Meyer et Ramirez, a abordé cette problématique par une approche interdisciplinaire combinant histoire, éducation comparée et sciences politiques. Ses travaux proposent une thèse intéressante stipulant la convergence mondiale tant des modèles d'organisation de l'éducation que des curricula scolaires. La dynamique de l'expansion scolaire semble suivre, selon ces auteurs, des chemins communs (Boli, Ramirez & Meyer, 1985; Meyer & Ramirez, 2000). La thèse du groupe de recherche de Stanford inclut l'idée d'une adoption internationale de l'idéologie de l'éducation et du développement. De même, le rôle essentiel des sciences de l'éducation est mis en avant dans le processus de diffusion de certains modèles théoriques et de modes d'organisation de l'éducation.

Ramirez et Boli (1993) décrivent la scolarisation comme l'institutionnalisation des modèles occidentaux de la socialisation et proposent trois étapes distinctes de développement: la scolarisation obligatoire, la scolarisation de masse, la scolarisation de masse obligatoire. La scolarisation obligatoire était une partie du mouvement de la Réforme protestante. La scolarisation de masse a émergé au XVIII^e siècle, principalement en Norvège, en Suisse et en Allemagne. La scolarisation de masse obligatoire, dans laquelle l'État-nation est devenu l'acteur central, initiateur, garant et administrateur d'un système scolaire, est née au XIX^e siècle en Europe et en Amérique du Nord. Tout en reconnaissant que quelques éléments de la scolarisation de masse ont donné lieu à un modèle relativement standard de l'instruction de masse universelle, Benavot et Resnik (2006) estiment cependant que d'autres éléments importants sont restés inextricablement liés aux périodes particulières et aux contextes locaux. Dale (2004) conteste également la thèse de l'équipe de Stanford postulant l'existence d'une culture scolaire mondiale commune et défend l'idée que les systèmes éducatifs nationaux sont façonnés dans leurs spécificités par l'économie mondiale capitaliste afin qu'elle puisse se maintenir et se perpétuer. Autrement dit, l'engouement actuel pour le développement de l'éducation de base dans les pays du Sud n'est pas sans lien avec les délocalisations industrielles et leurs besoins en main-d'œuvre alphabétisée et exploitée.

Schriewer a également pris une direction différente de celle du groupe de Stanford en postulant que, loin d'aboutir à un modèle universel et iné-

luctable, la globalisation de la forme scolaire produit des différenciations toujours renouvelées. Ces différenciations donnent lieu à des conflits entre processus d'internationalisation et d'indigénisation, entre processus d'intégration supranationale et de diversification subnationale, et entre processus de diffusion mondiale et de réception différenciée selon les cultures (Schriewer, 2004). Pourtant, l'examen des liens entre systèmes éducatifs et États, aussi bien dans les pays du Sud que du Nord, semble conforter la thèse du groupe de Stanford. Ainsi, Ramirez et Boli-Bennett (1982) ont analysé sur différentes périodes historiques le décalage entre la date d'indépendance et l'instauration de la scolarité obligatoire dans 55 pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine. Ils ont mis en évidence que ce décalage s'est de plus en plus réduit. Pour les pays qui sont devenus indépendants au XIX^e siècle, la durée moyenne entre la date de l'indépendance et l'instauration de la scolarité obligatoire est de 25 à 50 ans. Cette période a été réduite à moins de six ans pendant la première moitié du XX^e siècle. Après la Deuxième Guerre mondiale, les pays nouvellement indépendants ont typiquement adopté une loi de scolarisation obligatoire une année en moyenne après l'indépendance. Ce processus illustre bien que l'idéologie de la scolarisation obligatoire n'était pas inhérente à la formation des États-nations pendant les XVIII^e et XIX^e siècles, mais est devenue de plus en plus une partie incontournable du modèle de la nation en tant qu'État au cours du XX^e siècle. Durant les dernières décennies, la scolarisation obligatoire est devenue la clef de voûte de l'action des gouvernements nationaux.

Ce volume de *Raisons éducatives*, se référant à ce vif débat scientifique international entre différents courants de recherche sur la scolarisation, se propose de l'enrichir en présentant une perspective rééquilibrée vers les pays du Sud. Nous voulons en particulier intégrer non seulement les données récentes sur le développement quantitatif de la scolarisation mais aussi les obstacles structurels à franchir pour améliorer la qualité de l'éducation. Notre approche est centrée sur l'analyse des transformations récentes de l'institution scolaire dans les pays du Sud.

Le développement de la scolarisation des pays du Sud est en effet d'une importance capitale dans le débat scientifique ainsi constitué. Malgré les difficultés de l'école dans de nombreux pays du Sud (Nyamba, 2005), le dernier rapport de l'UNESCO sur l'Éducation pour Tous (EPT) (2009) montre que les effectifs de l'enseignement primaire dans le monde sont passés de 647 millions d'élèves en 1999 à 694 millions en 2007, l'augmentation ayant été de 50% en Afrique subsaharienne et de 24% en Asie du Sud et de l'Ouest. Le rythme de cette augmentation dépasse largement la croissance démographique. En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, et cette diminution s'est accélérée après 2002. Par ailleurs, le taux net de scolarisation total est passé de 82% à 87% entre 1999 et 2007, et cette progression a été plus rapide que celle enregistrée entre 1991 et 1999. Les

niveaux de scolarisation ont augmenté plus vite que partout ailleurs en Afrique subsaharienne (17 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (12 %) (UNESCO, 2009). Toutefois, la qualité n'a pas suivi cette indéniable progression quantitative. Le tableau 1 montre que le développement de la scolarisation a touché quasiment toutes les régions du Sud entre 1999 et 2007.

Tableau 1 : Taux nets (%) de scolarisation* au primaire et au secondaire dans différentes régions du monde**

	Taux nets de scolarisation au primaire		Taux nets de scolarisation au secondaire	
	1999	2007	1999	2007
Monde	82	87	53	59
Pays en développement	80	86	46	54
Pays développés	97	96	89	90
Pays en transition	88	91	84	84
Afrique subsaharienne	56	73	19	27
États arabes	78	84	52	57
Asie centrale	88	92	81	88
Asie de l'Est et Pacifique	96	94	61	71
Asie du Sud et de l'Ouest	74	86	40	46
Amérique latine et Caraïbes	92	93	59	71
Amérique du Nord et Europe occidentale	97	95	89	90
Europe centrale et orientale	91	92	80	80

* Taux net de scolarisation : rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

** Données des années scolaires se terminant en 1999 et 2007

Source : UNESCO (2009)

Malgré l'indéniable avancée de la scolarisation, Mingat et Suchaut (2000) montrent, à propos du cas de l'Afrique, une faible efficacité de l'utilisation des crédits publics alloués au secteur scolaire dans les pays africains

francophones. Les auteurs constatent que les taux de redoublement sont très élevés dans la région (en moyenne supérieurs à 20 %). On « gaspillerait » ainsi 40 % des ressources publiques dans ces pays. Ils concluent que l'investissement prioritaire, tant pour des raisons d'efficacité économique et sociale que d'équité, devrait concerner un enseignement primaire de couverture aussi large que possible et d'une qualité convenable. Toujours en Afrique, les études SACMEQ du *Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* (1995-1996 et 2000-2001) permettent quelques comparaisons instructives. Les scores aux tests d'acquisition de la lecture et de l'écriture ont diminué dans cinq des six pays africains ayant participé aux deux phases de l'étude. La moyenne pour les six pays montre une diminution de 4 % des scores aux tests d'acquis (UNESCO, 2004). Il faut donc relativiser les avancées quantitatives en matière d'accès à l'éducation de base, dans la mesure où elles ont été réalisées en partie au détriment de la qualité des apprentissages.

Il nous semble également utile de se demander si tous les résultats escomptés par la scolarisation dans les pays du Sud se sont avérés concluants. Selon Hannum et Buchmann (2003), la recherche montre des bénéfices certains en matière de santé et de démographie, consécutifs à une amélioration générale du niveau d'instruction. Sur le plan du développement économique, les études sont par contre moins probantes, car les chercheurs ne s'accordent pas sur le meilleur moyen d'isoler les facteurs qui influencent le développement économique. Le bilan est également mitigé en matière de réduction des inégalités, dans la mesure où la progression de la scolarisation ne réduit pas les avantages relatifs des enfants socialement favorisés par rapport aux enfants moins privilégiés. La seule expansion de l'école ne change pas la position relative des groupes sociaux et les élites parviennent à maintenir leur statut en obtenant plus et mieux en matière d'éducation. Ce scepticisme par rapport à la pertinence économique du seul investissement éducatif est partagé par Etienne (2007) qui dénonce le credo de l'éducation comme « sésame censé ouvrir la voie du développement » qui constitue le leitmotiv aussi bien des grandes conférences Nord-Sud que des élites. Pour illustrer son propos, il donne l'exemple des Philippines qui affichaient 65 % de taux de scolarisation primaire en 1946 et 95 % aujourd'hui, sans avoir pour autant des performances économiques et sociales spectaculaires. D'où la nécessité et la tendance à prendre de plus en plus en compte une approche holistique du développement. Que signifie la globalisation quantitative de la scolarisation ? Comment les systèmes éducatifs des pays du Sud transforment-ils et adaptent-ils une école dont l'origine culturelle est exogène ? Quelles stratégies scolaires faut-il mettre en place dans des contextes où les inégalités et les tensions sociales sont omniprésentes ? Quelle est la place des politiques éducatives nationales face à un interventionnisme intensif des organisations internationales ? Ce volume se propose d'enrichir le débat entre la perspective d'une globalisation uniforme et inexorable de la forme scolaire et la perspective de différenciations nationales accrues.

3 INTERNATIONALISATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Le deuxième axe de réflexion de l'ouvrage concerne le processus d'internationalisation des politiques éducatives. La croissance des phénomènes d'interdépendance mondiale, que recouvrent les termes d'internationalisation et de globalisation, est devenue à la fin du XX^e siècle et au début du XXI^e siècle la marque dominante du monde contemporain. Il semble que ce qui vaut pour l'économie, la science, la technologie, les médias ou le tourisme, déterminerait toujours plus la réalité des systèmes éducatifs contemporains (Schriewer, 2004). La globalisation, en tant que phénomène contemporain, dépasse ainsi largement le cadre de l'expansion mondiale du modèle scolaire occidental abordée dans le premier axe de réflexion de cet ouvrage. La globalisation – le terme mondialisation est uniquement utilisé en français – en tant que concept renvoie à la fois à la compression du monde et à l'intensification de la conscience du monde comme totalité (Robertson, 1992). Giddens (1989) considère la globalisation comme un rééchelonnement du temps et des distances dans nos vies. Parmenter (2000) estime que la globalisation se prête à deux interprétations. Dans la première, elle est perçue comme une menace pour les cultures nationales et locales. En termes de politique éducative, une réponse possible à cette menace est de renforcer le rôle de l'éducation dans la construction de l'identité nationale. Cette pratique est actuellement repérable dans beaucoup de pays asiatiques, à l'instar du Japon, de la Corée du Sud ou de Singapour. La deuxième interprétation consiste à considérer que la relation entre le global et le local est davantage réciproque et complémentaire que conflictuelle. Dans les propos de Robertson (1992), cela revient à considérer la globalisation comme un double processus comprenant l'interpénétration de l'universalisation par les particularismes et la particularisation de l'universalisme. D'ailleurs, de récentes recherches de spécialistes en médias et d'anthropologues semblent montrer que la globalisation n'est pas une force omnipotente et continue qui nivelle tout sur son chemin (Suarez-Orozco & Boalian Qin-Hilliard, 2004).

Cependant, la globalisation influence tous les systèmes éducatifs sans exception. Zajda (2005) estime à ce propos que nous avons vécu récemment un changement de paradigme par rapport à la théorie du capital humain :

We have shifted from the human capital and supply-determined models of economic planning based on enrolments, inputs and outputs, and the market forces, to a multi-dimensional and multilevel frameworks of policy analysis, which identify the impact of supranational, national and sub-national forces on education and society (p. 18)

Un des défis les plus importants suscité par la globalisation dans le domaine de l'éducation est la tension entre le rythme lent des changements dans les systèmes éducatifs comparé aux transformations sociales, économiques et

culturelles rapides autour de l'école. Ce décalage a obligé la sociologie de l'éducation à rénover ses approches. Les discours sur les liens entre système éducatif et société sont à situer au regard des différentes théories sociologiques contemporaines, plus particulièrement les théories de la transmission sociale (fonctionnalisme structuraliste et théorie du conflit) et les théories de la transformation sociale (théorie interprétative et théorie critique). Toutefois, une nouvelle approche pour comprendre l'école comme institution sociale propose de dépasser le débat entre fonctionnalistes et tenants de la théorie du conflit sur l'école comme institution au service de la société dans son ensemble ou principalement au service des élites (Brint, 2006). Dans cette nouvelle approche de la scolarisation, les chercheurs s'interrogent sur la capacité de l'école à développer différentes compétences parmi les élèves : la compréhension du système global, la capacité de penser analytiquement dans des disciplines scolaires, les moyens d'aborder les problèmes qui ne correspondent pas aux frontières disciplinaires, la conscience d'autres cultures et traditions, la connaissance et la valorisation de ses propres traditions culturelles, la consolidation des identités hybrides, et la tolérance à travers les frontières ethniques, linguistiques, nationales et culturelles (Suarez-Orozco & Boalian Qin-Hilliard, 2004). Autrement dit, il s'agit moins d'ouvrir la « boîte noire » de l'école que de cerner ses effets cognitifs et ses influences complexes en matière de socialisation.

Partout dans le monde s'opère donc une relative convergence entre les systèmes scolaires, incarnée en particulier par la multiplication des réformes scolaires centrées sur l'efficacité et le pilotage des systèmes éducatifs. Dans certains contextes, on parlera d'obligation de résultats (*outcome-based education*) et dans d'autres de dérégulation limitée ou de décentralisation. Le fait que les systèmes éducatifs convergent au niveau international incite certains auteurs à postuler l'existence d'un modèle éducatif international. Selon Guthrie et Pierce (1990), ce modèle se caractérise par la présence des éléments suivants : un programme scolaire fixé au niveau national accordant un poids décisif aux mathématiques, aux sciences naturelles et aux langues étrangères ; un déplacement des décisions opérationnelles au niveau des écoles ; une utilisation accrue des examens comme baromètre des performances des élèves et des enseignants. La formation et la professionnalisation des enseignants et l'apprentissage durant toute la vie font également partie de ce modèle dominant. Ce processus d'internationalisation des politiques éducatives n'exclut cependant pas le maintien de spécificités nationales comme l'ont observé Van Zanten et Ball (2000). Ainsi, l'existence d'un puissant service public d'enseignement ou une forte mobilisation syndicale peuvent calmer les ardeurs de la tentation managériale dans les politiques éducatives.

Il nous semble utile ici d'aborder successivement un certain nombre de concepts incontournables lorsqu'on traite de l'internationalisation des politiques éducatives.

3.1 Inégalités et équité

Dans l'ensemble des pays du Sud, les inégalités d'accès à l'école se réduisent même si elles n'ont pas complètement disparu. Les filles, les minorités ethniques, les jeunes handicapés et les jeunes ruraux n'ont toujours pas les mêmes opportunités d'accès à l'école que les autres catégories sociales, d'autant plus quand ces caractéristiques sont cumulées par un seul individu. Le dernier rapport de l'UNESCO sur l'EPT (2009) parle à ce propos de pauvreté éducative extrême. Toutefois, les inégalités les plus urgentes dans les pays du Sud concernent actuellement la faible permanence à l'école des catégories défavorisées mentionnées ci-dessus. Or, une sortie précoce du système scolaire signifie à coup sûr un analphabétisme durable et un manque d'opportunités pour participer à la vie économique et sociale. Lange, Zougrana et Yaro (2002) rappellent à juste titre que les enfants africains, qu'ils soient scolarisés ou non, participent aux tâches ménagères et productives. Ces auteurs estiment également que de l'évolution des rapports sociaux de genre dépendra la formation des sociétés de demain. En effet, les facteurs structurels (structures familiales notamment) mais aussi conjoncturels (VIH/sida, guerres civiles, crises politiques, etc.) renvoient à et sont déterminés en Afrique par les rapports sociaux de genre.

En Tanzanie, à partir des années 1980, la crise économique et les plans d'ajustement structurel combinés ont eu des répercussions importantes, notamment une baisse du taux de scolarisation au primaire. Après avoir culminé à 94 % en 1981, le taux de scolarisation brut dans le premier cycle est redescendu à 85 % en 1984, 70 % en 1990 puis 67 % en 1995 pour atteindre 66,5 % en 1997 (Bonini, 2003). En Amérique latine, malgré certains progrès réalisés durant la dernière décennie, les systèmes éducatifs des pays de la région sont régis davantage par la quantité que la qualité :

Latin America has significantly increased public spending on education and has managed to get many more children into school. Over the past decade, the percentage of children entering and completing primary and secondary education has risen faster in Latin America than in any other part of the developing world. This is no small achievement and reflects the commitment of successive governments to extend basic education to as many children as possible. But the region has made almost no progress in improving learning and in reducing inequality in its schools. Latin America scores at the bottom on every global test of student achievement. Children from poor families routinely score much lower than children from middle- and upper-class families. Despite sincere and impressive efforts to reform, most schools still fail to provide children with the skills and competencies they need for economic and personal success and active citizenship (PREAL, 2005, p. 6).

À propos des inégalités éducatives, Orivel (2004) nous rend attentifs à la complexité de la question. Lorsque l'on affirme que les inégalités se creusent,

il est primordial de préciser sur quel plan et entre qui et qui. Ainsi, il n'est pas pertinent d'affirmer que les inégalités se creusent en général. Entre la Chine et l'Europe, les inégalités éducatives diminuent; en revanche, elles augmentent à l'intérieur même de la Chine.

Dans une récente étude comparant l'inégalité mondiale de l'éducation et des revenus sur 130 ans, Morisson et Murtin (2008) montrent non seulement la chute de l'inégalité d'éducation mais aussi des changements géographiques majeurs quant à la répartition mondiale de la scolarisation. L'inégalité d'éducation en 1870 était très forte : elle dépassait largement celle des revenus, avec un coefficient de Gini² atteignant 0,79 au lieu de 0,55 et une part du 5^e quintile supérieure à 90%. En 2000, ce coefficient de Gini a chuté à 0,39 (au lieu de 0,64 pour les revenus) et la part du 5^e quintile se limitait à 40%. Cette révolution dans la distribution de l'éducation s'est accompagnée d'une seconde révolution. En 1910, les trois quarts des individus classés dans le 10^e décile mondial (soit les individus ayant fait des études secondaires) sont des Occidentaux européens (Europe occidentale, États-Unis, Canada, Argentine, Chili, Australie et Nouvelle-Zélande). En 2000, il y a beaucoup plus d'Asiatiques que d'Occidentaux européens parmi les individus classés dans le 10^e décile mondial (soit les individus ayant fait des études supérieures). En résumé, si les inégalités éducatives se creusent à l'intérieur de chaque contexte national, elles semblent se réduire à l'échelle des grandes régions du monde. En un siècle à peine, la scolarisation de masse a cessé d'être un monopole européen ou nord-américain.

Depuis quelques années, le terme « équité » tend à se superposer à celui d'« égalité » dans les débats internationaux relatifs aux politiques éducatives et à leurs effets. En vertu de l'équité, on ne donne pas à tous les mêmes biens, mais à chacun ce qui lui revient (Bondolfi, 1998). La Banque mondiale, au nom de ce principe, recommande non seulement la réorientation des dépenses publiques vers l'éducation de base mais aussi l'augmentation de la participation du secteur privé dans l'enseignement supérieur dans les pays du Sud. Démontant le « nouvel esprit du capitalisme », Boltanski et Chiapello (1999) mettent en évidence le renouvellement idéologique des formes de domination du capitalisme, qui consiste à s'appuyer sur des justifications en termes de « bien commun » empruntées à la tradition de gauche et converties opportunément aux finalités libérales contemporaines. Ainsi, l'équité s'est imposée dans le discours éducatif dominant comme le mot magique et consensuel, même si ceux qui sont à l'origine de sa vulgarisation, la Banque mondiale en particulier, peuvent agir sur le terrain pour creuser les inégalités éducatives.

² Le coefficient de Gini est un nombre variant de 0 à 1, où 0 signifie l'égalité parfaite (tout le monde a le même revenu) et 1 signifie l'inégalité totale (une personne a tout le revenu, les autres n'ont rien).

3.2 Privatisation, décentralisation et bonne gouvernance

Dans de nombreux pays du Sud, le secteur privé dispose d'un véritable monopole sur la reproduction des élites, alors que le secteur public cumule la responsabilité d'accueillir les publics défavorisés avec la précarisation croissante de la profession enseignante. En dépit de ces difficultés structurelles, le terrain éducatif des pays du Sud offre aux chercheurs l'opportunité d'observer et d'analyser des phénomènes scolaires inédits. Ainsi, en Afrique et en Amérique latine, apparaissent des nouvelles formes d'éducation communautaire ou populaire qu'il est impossible de classer dans les catégories classiques « école publique » ou « école privée ». En Asie, émerge un marché du tutorat dans lequel certaines familles investissent fortement (Bray, 1999). Un autre phénomène intéressant à observer est l'appropriation de l'école par les communautés autochtones ou indigènes et sa mobilisation afin d'obtenir une reconnaissance de leurs droits politiques, culturels et linguistiques.

On assiste actuellement à une tendance internationale à la décentralisation des systèmes d'éducation. La plupart des pays du Sud ont implanté une certaine forme de décentralisation ou envisagent de le faire. Le processus transfère les pouvoirs de décision des ministères de l'Éducation du gouvernement central à des administrations intermédiaires ou locales. Parfois, cette transmission s'opère au profit des communautés et des écoles. L'importance des transferts effectués varie fortement selon les pays, d'une décentralisation administrative à une délégation d'une plus grande portée du contrôle des finances ou du curriculum. Selon le *Rapport mondial sur le développement humain 2003* (PNUD, 2003), la décentralisation peut faire la différence dans l'offre de services sociaux. Mais, la décentralisation nécessite, selon le *Rapport sur le développement dans le monde* (Banque mondiale, 2000), une bonne gouvernance. Afin que les pauvres puissent en bénéficier, la décentralisation doit recevoir un soutien et des garanties approuvées de la part du pouvoir central et offrir des mécanismes efficaces de participation. Une enquête récente estime que 80 % des pays en développement et quelques économies en transition d'Europe centrale et orientale expérimentent une forme ou une autre de décentralisation (UNESCO, 2003). Gallego (2006) a mis en évidence que le degré de décentralisation de la gestion des écoles est beaucoup plus déterminant que la démocratisation politique pour expliquer de meilleurs résultats en matière de scolarisation primaire. Il estime que la différence de niveau scolaire entre l'Afrique et l'Amérique latine (40 % soit environ trois années de scolarité) s'explique par la plus grande décentralisation des systèmes éducatifs latino-américains. La décentralisation effective d'une part importante des activités de gestion et de financement de l'éducation a provoqué une double demande de justification des politiques mises en œuvre, des collectivités territoriales vers l'État d'un côté, de l'État vers les collectivités territoriales de l'autre. Le processus est bien décrit par Duru-Bellat et Jarousse (2001) :

La prise en charge d'une part croissante des dépenses éducatives, leur plus forte sensibilité aux mouvements de l'opinion conduiront naturellement les collectivités territoriales à discuter les politiques nationales tout en ayant aussi à justifier les politiques locales auprès de leurs électeurs. De façon réciproque, le mouvement de décentralisation devrait conduire l'État à s'intéresser aux conséquences de l'implication de plus en plus large des collectivités territoriales dans des activités ayant une incidence sur le fonctionnement du système éducatif. Les responsables nationaux du système éducatif se doivent de capitaliser les innovations qui sont nées de la gestion décentralisée de ces activités et de contrôler l'homogénéité des services éducatifs dont ils demeurent les garants. Plus largement, l'évaluation devrait constituer l'élément pivot de la gestion et de la régulation d'un système éducatif national relativement hybride. Il y a en effet une contradiction de plus en plus manifeste entre les missions du service public qui supposent une offre d'éducation homogène (ou compensatrice des inégalités) et le fonctionnement effectivement très décentralisé de ce système (p. 108).

Une décentralisation trop rapide des modalités de financement de l'éducation de base dans les pays du Sud impose des demandes excessives et peu réalistes aux municipalités, aux communautés locales et aux écoles, et menace la capacité des acteurs à s'ajuster aux changements (Akkari, 1999; Souza & De Faria, 2003). La bonne gouvernance est un autre terme qui est souvent associé à la décentralisation dans le discours sur les politiques éducatives. Comme le souligne Van Haecht (2008), la « bonne » ou la « nouvelle » gouvernance désigne un mode de régulation politique où l'État perd de sa prééminence au profit de partenariats diversifiés, surtout avec le secteur privé. L'État redistributeur et interventionniste se transforme en État régulateur et évaluateur. La gestion de service public est transformée en une gestion soumise aux principes du marché. Les effets de la bonne gouvernance sont alors liés à la capacité d'action et d'influence de l'appareil étatique et aux forces susceptibles de défendre le service public. Dans les contextes nationaux où l'État est faible et doté de ressources limitées, les recettes de la bonne gouvernance aboutissent de fait à une démission ou une quasi-absence de l'État des services éducatifs.

3.3 Régulation et redevabilité (accountability)

Dans la période récente, Van Zanten et Ball (2000) estiment que l'on a souvent opposé régulation par l'État et régulation par le marché. Une rhétorique puissante mettant en avant l'inefficacité d'une régulation interne, orientée vers la défense des intérêts des professionnels de l'éducation et privilégiant une conformité aux règles peu contrôlée, tant dans son application effective à l'échelle locale que dans ses effets, a contribué à légitimer un nouveau mode de régulation par le marché. Dans ce nouveau cadre, appliqué avec

vigueur d'abord dans le monde anglo-saxon, puis, sous l'influence d'organisations et d'experts internationaux, dans de nombreux pays d'Amérique latine, d'Asie et depuis peu d'Afrique, la régulation est censée procéder de l'ajustement local des demandes des usagers (parents, élèves, entreprises) et de l'offre d'éducation dans des établissements d'enseignement et de formation conçus comme de petites unités de production. Ce système n'a cependant jamais été appliqué de façon exclusive et on trouve souvent une association entre des dispositifs relevant d'une régulation par le marché et d'autres relevant d'un contrôle étatique des résultats (Broadfoot, 2000; Bourdon, 2002).

Compte tenu de l'importance du local et du global et de leurs interactions, Cheng (2000) propose quatre scénarios de développement de l'éducation. Le premier scénario (*highly globalized and localized education*) désigne une éducation globalisée et très localisée. C'est un scénario idéal qui met l'accent sur l'intégration des deux niveaux. Il vise à ancrer l'éducation dans les réalités locales, en même temps qu'à l'ouvrir aux connaissances globales en rendant celles-ci valides et pertinentes pour le contexte local. Le deuxième scénario (*totally globalized education*) tend à rendre l'éducation globalisée. Il met l'accent sur la pertinence d'une orientation mondiale en matière de curricula et d'objectifs éducatifs. Les écoles internationales établies pour l'élite adoptent souvent ce modèle. Le troisième scénario (*totally localized education*) ignore le savoir global et donne la priorité à la pertinence locale et à l'implication de la communauté dans la conception et la pratique éducative. Les valeurs locales, l'identité culturelle, les expériences et les savoirs locaux constituent la partie essentielle de l'éducation. Le quatrième scénario concerne l'éducation isolée (*totally isolated education*). Ce scénario représente le mode traditionnel de l'éducation qui est isolé de la communauté locale et du monde extérieur. Les objectifs pédagogiques, le contenu des programmes, et les pratiques pédagogiques restent inchangés pendant de nombreuses années et développent très peu d'intérêt pour les expériences communautaires. Traditionnellement, le mode le plus répandu d'enseignement scolaire s'insère dans le quatrième scénario et en partie dans le troisième. Les réformes éducatives en cours dans différentes régions du monde s'efforcent de faire évoluer les troisième et quatrième scénarios vers le premier.

4 RAPPORTS NORD-SUD

La globalisation de la scolarisation et l'internationalisation des politiques éducatives doivent être situées dans le cadre plus large des rapports inégaux Nord-Sud. Le modèle de l'école de masse qui s'est diffusé dans les sociétés occidentales à la fin du XIX^e siècle selon des processus de mimétisme institutionnel a été exporté dans le reste du monde avec la colonisation et

le développement ultérieur des États-nations indépendants (Meyer, Ramirez & Soysal, 1992). Actuellement, les rapports Nord-Sud sont marqués par les orientations dominantes de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI) qui influencent fortement les systèmes éducatifs des pays du Sud (Bonal, 2002; Heyneman, 2003). C'est particulièrement vrai en Afrique, en Asie et en Amérique latine où, sous l'influence de l'orthodoxie financière et de la conditionnalité de l'aide internationale, de nombreux pays ne peuvent pas offrir un encadrement socio-éducatif suffisant pour tous les jeunes. Des enfants sont forcés de travailler et ne peuvent pas aller à l'école. D'autres restent en dehors de l'école en raison des dépenses que leurs familles doivent assumer même si elles souhaitent les scolariser dans l'enseignement public. Les politiques éducatives inspirées par l'UNESCO, la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce (OMC), et l'Accord général sur le commerce des services (AGCS) fonctionnent en tant que forces supranationales puissantes qui façonnent l'éducation dans le monde, et en particulier dans les pays les plus pauvres (Bonini, 2003; Henaff, 2003; Scocuglia, 2008). Comme l'affirme Lange (2003):

(l') interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre et dans le financement des programmes éducatifs africains induit que les politiques d'éducation sont de plus en plus impulsées de l'extérieur selon un modèle unique, d'où une certaine uniformisation de ces réformes (p. 150).

La négation des compétences des pays du Sud et l'oubli de leur contribution à la réflexion sur l'éducation et la pédagogie sont des avatars persistants de la colonisation (Samoff, 1999; Dasen & Akkari, 2008). Basé sur la notion de retard en matière de développement et sur la nécessité d'une œuvre civilisatrice, ce processus a permis de justifier la domination politique, militaire, économique et culturelle. Profondément incrusté dans l'imaginaire des sociétés du Nord, le rapport postcolonial s'est même imposé parmi les peuples colonisés, qui ont rarement conscience des richesses de leurs savoirs et de leurs cultures. Pour les acteurs de la coopération internationale, provenant essentiellement des pays du Nord, la reconnaissance de la créativité, des savoirs et des capacités des pays du Sud est un préalable indispensable à une relation symétrique et solidaire, dans laquelle chaque partenaire respecte l'autre et construit avec lui. Dans son appel pour écouter les critiques du Sud, Charlier (2004) montre par exemple que le terme de déscolarisation a été systématiquement utilisé par les sociologues travaillant en Afrique subsaharienne. Quand la problématique de la déscolarisation a été insérée dans le débat éducatif français, aucune référence n'a été faite aux travaux menés sur ce thème en Afrique de l'Ouest, comme s'il allait de soi que la compréhension qui y avait été acquise des mécanismes de la déscolarisation ne pouvait en aucune manière nourrir celle qu'il convenait d'avoir de la déscolarisation française:

Le postulat implicite est bien que les situations – voire les hommes? – sont incomparables et que l’observation des phénomènes en œuvre en Afrique participe d’une autre démarche que celle que mène le chercheur métropolitain (p. 164)

L’une des expériences les plus intéressantes d’adaptation-résistance à la scolarisation de type occidental fut proposée en Tanzanie par Nyerere, à la fin des années 1960. L’éducation pour l’autosuffisance (*Education for Self-reliance*, ou ESR) était une tentative originale mais qui n’a pas eu les succès attendus. Dans son analyse d’un siècle d’éducation scolaire en Tanzanie, Bonini (2003) montre qu’une certaine continuité caractérise l’évolution de l’éducation en Tanzanie:

Bien que les justifications des différentes politiques éducatives divergent, on perçoit non seulement des éléments de permanence, mais des cycles récurrents. Par exemple, l’insistance pour que l’école soit intégrée au village et le curriculum adapté à la « vie réelle » des Tanzaniens pendant l’ESR rappelle, bien qu’elle réponde à des attentes différentes, « l’éducation pour l’adaptation » destinée aux Africains pendant l’apogée de l’*indirect rule* britannique. En revanche, avec les programmes d’ajustement structurel, l’accent est, tout comme pendant les dernières années de la colonisation, mis sur l’occidentalisation des Africains et le développement du secteur moderne de l’activité. Tout au long de la période envisagée, la priorité se déplace de l’enseignement académique aux activités manuelles et professionnelles. Une constante semble néanmoins franchir les différentes phases: l’accent porté sur le cycle primaire – bien entendu de plus forte ampleur après la colonisation – qui n’a subi que quelques entorses durant les premières années de l’indépendance et une altération plus profonde depuis une petite décennie (pp. 56-57)

Dans la poursuite de l’objectif de scolarisation universelle, Bonini (2003) montre que la Tanzanie s’est essentiellement concentrée sur l’ampleur de cette tâche à accomplir. En termes quantitatifs, l’incorporation d’enfants et d’adultes dans le système éducatif fut un réel succès, mais, sur le plan qualitatif, l’éducation pour l’autosuffisance n’a jamais réussi à répondre aux attentes en matière de développement social et économique

Bourdon (2002) a cherché à comprendre les différentes modalités de partenariat pour la gestion des systèmes éducatifs. Selon cet auteur, il existe plusieurs combinaisons de partenariat entre les principaux acteurs. Quatre principaux modèles sont dégagés. Le premier modèle correspond à une organisation centralisée où l’État est le seul opérateur d’éducation. Le second modèle est celui d’une initiative décentralisée avec implication des ONG. Le rôle de l’État se cantonne à établir un ensemble de règles et de normes (programmes scolaires, diplômes). Le troisième modèle désigne l’organisation partagée où le marché émet des signaux de savoir-faire que les organisations éducatives doivent décliner en compétences. L’État, souvent

représenté par l’administration locale, n’a pour fonction que de réduire les inégalités. Enfin, le quatrième modèle correspond à l’organisation marchande où le marché a la tâche de définir les politiques éducatives. La société civile est vue comme un client, un demandeur d’éducation. La Banque mondiale préconiserait, pour les pays du Sud, une organisation éducative proche du second modèle, centrée sur la « société civile » et où le rôle de l’État serait d’émettre des normes et programmes sur le système éducatif plutôt que de produire un service d’éducation. L’éducation serait considérée dans cette perspective comme nécessairement décentralisée, pilotée localement par la « société civile », dans un souci d’*empowerment*.

Par ailleurs, il importe de relever les principales analyses dans la littérature internationale sur la question des transferts de modèles et de politiques éducatives. L’intérêt particulier pour l’analyse du mouvement de transfert des idées et des structures éducatives, en particulier entre les pays du Nord ou entre le Nord et le Sud, peut être expliqué non seulement par l’intégration politique, sociale, économique et politique entre pays mais aussi par la tendance des *policy makers* à regarder ailleurs pour trouver des solutions novatrices aux problèmes éducatifs locaux. Après ses très bons résultats dans l’enquête PISA, la Finlande est ainsi devenue, en quelques années, la destination privilégiée de missions scientifiques et autres voyages d’études. De même, on peut s’étonner de la popularité de l’approche par compétences (APC) et de son transfert dans les réformes éducatives africaines sans une analyse critique des possibilités de son implantation et de son appropriation par les praticiens sur le terrain (Éttayebi, Orpetti & Jonnaert, 2008). La littérature anglophone sur la notion de « transfert de politiques éducatives » est très riche (Dolowitz & Marsh, 1996). Toutefois, cette littérature sur les transferts souffre d’un manque de clarté terminologique et théorique. Ainsi, la distinction entre politique de transfert, diffusion, leçons à tirer (*lesson drawing*), apprendre et emprunter n’est pas clarifiée. De plus, il y a une tendance à se focaliser sur les acteurs, les processus et les résultats dans différents secteurs de l’éducation au détriment de l’analyse des discours politiques sur les transferts. Rose (1991) suggère quatre perspectives sur les leçons à tirer en matière d’éducation en s’inspirant de ce qui se passe dans d’autres lieux: copiage, émulation, hybridation, synthèse. Les comparaisons internationales peuvent ainsi donner lieu à une adoption totale ou partielle de telle ou telle orientation prise dans d’autres contextes. Le modèle du transfert proposé par Dolowitz et Marsh (1996) offre un cadre conceptuel adéquat pour l’analyse du transfert en matière de politique éducative à la fois à l’intérieur d’un pays et entre pays. Il est basé sur l’idée que le transfert est un processus: « ... in which knowledge about policies, administrative arrangements, institutions, etc., in one time or place is used in the development of policies, administrative arrangements and institutions in another time or place » (p. 3). Ce modèle distingue les types et les niveaux de transfert entre différents acteurs à partir d’une série de questions: qu’est-ce qu’une politique

de transfert ? qui transfère ? pourquoi une politique est-elle transférée et de quelles leçons est-elle inspirée ? Dolowitz et Marsh (1996) donnent la liste des acteurs et des agents impliqués dans le processus de transfert : les élus, les partis politiques, les bureaucrates, les groupes de pression, les experts, les entrepreneurs et les institutions supranationales. Dans d'autres études sur le transfert, on trouve d'autres notions : appropriation, diffusion, copie (*copying*) et emprunt. La notion d'emprunt est la plus courante. Toutefois, son utilité est limitée dans la mesure où elle simplifie l'appropriation d'un modèle ou d'une réforme. Habituellement, elle schématise la nature du transfert et sous-estime la spécificité des politiques éducatives et leur dépendance par rapport au contexte politique, économique et culturel du pays (Phillips, 1992). Comme le signale Lange (2001), l'analyse comparative permet de montrer

comment, sous l'influence conjuguée des rapports entre États et sociétés ou entre États du Nord et États du Sud, le champ scolaire du Sud s'unifie ou se diversifie sous l'effet d'un double mouvement centripète et centrifuge. Elle permet d'identifier les politiques scolaires et les dynamiques sociales présidant au développement et à la transformation des écoles du Sud. Par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays étudiés, face au schéma universel d'un ordre éducatif mondial qui semble s'imposer à la fois par le biais des grandes conférences internationales et par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre comme dans le financement des programmes éducatifs nationaux, les politiques nationales d'éducation restent donc sous l'influence conjuguée du politique (national et international), d'une part, et des initiatives sociales promues par les sociétés civiles, d'autre part (p. 11)

Ces rapports inégalitaires Nord-Sud favorisent ainsi des réformes d'éducation guidées par le marché. Afin d'être « plus concurrentiels et plus efficaces » sur les marchés économiques de plus en plus dictés par la mondialisation, King et McGrath (2002) affirment par exemple que les pays africains devront développer des stratégies basées sur les nouvelles connaissances et les qualifications définies par les marchés globaux. Ces nouvelles connaissances et qualifications devront être intériorisées à la fois par les individus et les entreprises. Le rôle traditionnel de l'université – aussi bien dans les pays du Nord que dans les pays du Sud – comme acteur de production de connaissances critiques sur l'éducation est remis en question par ces forces du marché. Altbach (2003) affirme que la profession académique dans le monde entier est unie par son engagement pour l'enseignement et la création des connaissances. Tout en notant l'expansion extraordinaire du nombre d'étudiants dans les pays du Sud, Altbach explique cependant que les universitaires dans ces pays constituent une « profession de la périphérie », parce que les règles et les conditions de la production des connaissances scientifiques sont déterminées par des institutions situées dans le Nord. Les universités dans de nombreux pays du Sud, en particulier les facultés d'éducation, sont

réduites à assurer les activités d'enseignement au détriment de la recherche. Les explosions des effectifs d'étudiants ont eu comme corollaire une baisse de la qualité de l'enseignement. Le nombre d'étudiants double en Afrique chaque décennie, alors que ce même phénomène survient tous les 27 ans en Amérique du Nord et en Europe occidentale (Institut de statistique de l'UNESCO, 2009).

Les trois axes de réflexion proposés dans ce chapitre introductif (globalisation de la forme scolaire, internationalisation des politiques éducatives et rapports Nord-Sud) seront illustrés dans les différents chapitres de ce volume par des données factuelles, des recherches de terrain et un ancrage historique dans divers contextes nationaux et internationaux. Nous considérons que la recherche en éducation n'est pas à l'abri de la relation inégalitaire entre chercheurs basés au Nord et chercheurs basés au Sud. Néanmoins, pour la préparation de ce volume, de nombreux articles ont été rédigés conjointement par des chercheurs basés au Nord et au Sud. Ce travail collaboratif donne une plus-value interculturelle aux analyses proposées et marque l'originalité de notre approche par rapport à des publications sur des thèmes similaires.

5 PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Le volume comprend 11 chapitres qui illustrent les transformations récentes des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Ces chapitres sont répartis en quatre sections analysant la globalisation éducative à l'œuvre sous différents registres : ses effets en termes d'inégalités sociales, sa confrontation avec les logiques locales et les processus d'indigénisation, sa dimension éthique au regard de la prise en compte et de l'implication des perspectives des enseignants et des parents dans les transformations, enfin celui de la définition des savoirs légitimes.

Dans une première section, les contributions s'attachent à mettre en évidence les transformations en cours dans les politiques éducatives des pays du Sud sous l'angle de l'évolution du rôle de l'État, de l'évaluation quantitative vs qualitative des gains de scolarisation, et des inégalités sociales qui accompagnent les politiques éducatives mises en œuvre sous l'égide de la globalisation.

La contribution de Joseph Zajda montre que le rôle de l'État dans l'orientation et le contrôle de l'éducation et des programmes scolaires est paradoxal et ambivalent. D'une part, le concept d'État-nation impose la centralisation de certaines fonctions, comme c'est le cas pour l'éducation de masse. Les réformes politiques de l'éducation qui visent à rendre celle-ci plus compétitive et mieux adaptée à la diversité, au moyen de programmes scolaires standardisés et de l'évaluation standardisée des niveaux nationaux,

supposent également davantage de centralisation. D'autre part, les politiques de restructuration de l'éducation définies par l'État pour répondre au besoin d'équité, d'une participation accrue et d'une meilleure adéquation à la diversité, ont pour effet d'encourager la décentralisation de la scolarisation. L'auteur décortique la relation complexe entre la privatisation, la décentralisation et le rôle de l'État dans l'éducation et la politique.

L'article d'Alexandre Dormeier Freire et Luna Iacopini analyse l'impact de la globalisation et de l'internationalisation sur le système éducatif au Viêt Nam. Avant la « politique de renouveau », le *Doi Moi*, lancée en 1986, le pays vivait dans un relatif isolement qui s'est terminé avec la levée de l'embargo américain en 1994. Des réformes essentiellement économiques ont néanmoins permis au Viêt Nam de pleinement réintégrer la scène internationale et, dès les premiers pas de cette ouverture, l'éducation est clairement apparue comme l'une des priorités du gouvernement. Dans ce contexte où la gratuité de l'offre éducative n'est plus assurée, les coûts de scolarisation deviennent un facteur déterminant dans la reproduction des inégalités éducatives, soulignant le lien qui existe entre qualité et longueur du parcours scolaire d'un côté, niveau de vie de l'autre. En fonction de certains facteurs structurels, les données illustrent la tendance à une augmentation des inégalités lorsque l'on monte dans les niveaux d'enseignement. Ces écarts tendent à croître, fragilisant l'accès au système éducatif de certaines catégories de la population. Ces divers constats questionnent les conséquences sociales ainsi que les effets réels des politiques éducatives menées au Viêt Nam depuis 1986.

La contribution d'Abdeljalil Akkari et Camila Pompeu Da Silva se propose d'aborder le thème de l'éducation de base au Brésil à partir de deux perspectives complémentaires. La première perspective cherche à analyser les politiques éducatives nationales et à évaluer leur traduction en matière de progrès quantitatifs (accès à l'éducation de base) mais surtout d'avancées qualitatives (réduction des inégalités entre catégories sociales, États/régions et entre réseaux public et privé d'éducation, acquisitions des élèves). Les auteurs utilisent les données statistiques officielles en se focalisant sur quatre États brésiliens : Goiás, Minas Gerais, Paraná et São Paulo. La deuxième perspective consiste à rendre compte des opinions et des positions des enseignantes de l'éducation de base brésilienne à propos de la qualité de l'éducation et des mesures à prendre pour l'améliorer. Les entretiens semi-directifs réalisés en 2008 avec des enseignantes travaillant dans les quatre États retenus mettent en évidence que le choix de devenir enseignant dans l'éducation de base brésilienne est actuellement un « choix par défaut ». Le statut, le salaire et la reconnaissance sociale ne permettent pas aux enseignantes de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation et des apprentissages des élèves. Par ailleurs, des différences importantes ont été constatées dans l'engagement professionnel des enseignantes entre les réseaux public et privé.

Fernand Sanou et Maryvonne Charmillot analysent dans leur contribution la situation actuelle de l'enseignement supérieur au Burkina Faso. Les auteurs examinent, dans un premier temps, l'état de ce niveau d'enseignement en Afrique subsaharienne, afin de mettre en évidence le fossé scientifique et technologique qui sépare cette partie du monde des pays dits développés. La contribution retrace ensuite les politiques éducatives adoptées par l'État burkinabè depuis les indépendances, posant l'hypothèse du piège de la primarisation de l'éducation au détriment de sa tertiarisation. L'analyse met en évidence que l'assujettissement du Burkina Faso aux prérogatives de la Banque mondiale a provoqué la marginalisation du développement de l'enseignement supérieur et la dégradation de la qualité de l'éducation de manière générale. Les auteurs proposent, en synthèse, un renversement de perspective consistant à penser conjointement les niveaux d'éducation, avec l'hypothèse que l'efficacité et la qualité de l'éducation de base dépendent de la formation des maîtres et du développement de l'enseignement supérieur, davantage capables de contribuer au développement socio-économique du pays que l'entrée tête baissée dans le marché mondialisé.

La deuxième section de cet ouvrage comprend des contributions qui analysent, dans des contextes locaux concrets et à propos de politiques ou de programmes éducatifs précis, la tension entre globalisation et indigénisation. Ces analyses situées mettent en évidence les intrigues locales qui se nouent entre des acteurs dont les visées, les stratégies et les ressources diffèrent.

Frédéric Tupin analyse dans son article les orientations socio-économiques qui ont conduit l'île Maurice à développer un système éducatif apte à former des élites reconnues sur le plan international, mais simultanément, fortement inéquitable, intégrant une sélection à caractère social qui s'actualise via le maintien, plus ou moins politiquement assumé, d'un examen sanctionnant la fin des études primaires. Ce dernier, particulièrement discriminant, conduit à l'éviction de nombre d'élèves, sans réelles solutions scolaires alternatives. C'est dans un jeu politique subtil entre communautés et entre secteurs éducatifs (étatique vs confessionnel) que se noue l'intrigue mauricienne. Elle oscille au gré des finalités, des postures idéologiques et des groupes d'intérêts, entre conformisme éducatif et recherche d'émancipation contextualisée. Il en résulte, depuis à peine une décennie, un duel à fleurets mouchetés entre tenants de la mondialisation et artisans d'une amélioration de la qualité de l'éducation.

La contribution d'Héloïse Rougemont examine les tensions à l'œuvre entre le processus d'internationalisation et celui d'indigénisation du système éducatif péruvien. Elle procède de trois analyses successives, appuyées sur des matériaux diversifiés. La première se centre sur les contenus d'enseignement relevant d'une Éducation interculturelle et bilingue. La deuxième analyse s'est focalisée sur l'Éducation interculturelle et bilingue en Amazonie péruvienne et, plus particulièrement, sur le programme de

formation destiné aux maîtres d'Amazonie péruvienne. La troisième analyse s'attelle à décortiquer le discours des étudiants de ce programme à partir de données recueillies lors d'entretiens effectués par l'auteur en 2005. Cette étude approfondie souligne la nécessité d'articuler la problématique de l'internationalisation/régionalisation/indigénisation des systèmes éducatifs péruviens avec celle de leur centralisation.

L'article proposé par Sophie Alby et Jeannine Ho-A-Sim aborde le contexte particulier d'un département français situé en Amérique du Sud. La Guyane présente en effet une situation linguistique et culturelle exceptionnelle, non pas en raison du plurilinguisme qui la caractérise (celui-ci est omniprésent dans le monde), mais de la configuration de ce plurilinguisme, notamment en contexte scolaire: allophonie d'élèves étrangers mais aussi d'élèves français, grande diversité linguistique, écart culturel important entre le monde de l'école et celui de l'environnement familial et quotidien. Ce chapitre décrit, dans un premier temps, les caractéristiques de ce contexte éducatif et l'inadaptation des décisions de l'État en matière éducative dans le département. Cette description s'appuie sur des analyses de documents et est exemplifiée par des études de cas issus de différents espaces éducatifs de la région. Suite à cet examen, les auteurs proposent des éléments d'adaptation culturelle essentiels en termes de contenus d'enseignement, de profil des enseignants et de formation de ces derniers.

Dans une troisième section, les intentions démocratiques des politiques éducatives, fortement inspirées par une doxa globale, sont mises à l'épreuve des perspectives d'acteurs sociaux concrets – enseignants et parents d'élèves des écoles de milieux défavorisés – très éloignées d'une transformation pensée « par le haut ».

Vijé Franchi et Jean-Paul Payet consacrent leur contribution au système éducatif sud-africain qui a connu des bouleversements majeurs durant les deux dernières décennies. La fin de l'apartheid a soulevé la question du rôle et de la place de l'école dans un processus de transformation sociale qui se déployait à l'échelle d'une société tout entière. La mission de départ pouvait paraître claire: réduire les inégalités en construisant une offre d'éducation équitable et inclusive, capable de reconnaître et pallier les carences développementales et sociales induites par les avatars de la ségrégation et de l'oppression produites par un régime raciste et perdurant bien au-delà de la vie effective de l'apartheid. Les auteurs décrivent et analysent plus attentivement le vécu institué et contextualisé d'une pratique éducative en situation de transformation telle qu'elle se manifeste dans le contexte sud-africain, à partir des résultats d'une enquête qui a suivi les enseignants de quatre écoles secondaires de Johannesburg au cours de quatre années, de 2003 à 2007. La recherche, interdisciplinaire, a conjugué des méthodes ethnographiques, cliniques et participatives. Le chapitre examine tout particulièrement le positionnement discursif et le vécu subjectif des enseignants

par rapport à un processus de changement politique, appréhendé à deux niveaux: celui de la transformation institutionnelle ou démocratisation de l'école, et celui de la transformation collective et individuelle ou déracialisation des relations sociales et scolaires.

La contribution proposée par Marie-France Lange et Nolwen Henaff est consacrée au Viêt Nam. Après 50 ans d'indépendance, tous les observateurs s'accordent à reconnaître les progrès réalisés par le pays en matière de scolarisation. Cependant, la question de l'accès à l'école reste entière pour les enfants des familles les plus pauvres, et constitue un obstacle à la réalisation des objectifs de l'Éducation pour Tous. L'espoir de sortir de la pauvreté grâce à l'éducation demande aux familles de se projeter dans le long terme et d'investir un capital dont elles ne disposent pas lorsque c'est leur survie même qui est en jeu à court terme. Les enfants qui ne bénéficient pas de conditions adéquates pour étudier tendent à se retrouver en échec scolaire, indépendamment de leurs capacités d'apprentissage. Ce chapitre, basé sur des enquêtes qualitatives réalisées par les auteurs et leurs partenaires au sud Viêt Nam en 2007 et 2008, montre que l'analyse des liens entre pauvreté et éducation est au cœur des politiques éducatives visant à l'universalisation de l'enseignement primaire.

La quatrième et dernière section de l'ouvrage ouvre une interrogation sur la définition des savoirs transmis par la scolarisation. Les deux contributions, prospectives, se situent à l'opposé sur le continuum globalisation vs localisation.

La contribution de Thibaut Lauwerier est consacrée à la question de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation en Afrique de l'Ouest. L'auteur porte un intérêt novateur à ces « formes » éducatives dans la mesure où elles n'ont pas fait l'objet d'un grand nombre de recherches dans la région. Il entame sa réflexion par le constat suivant: des alternatives à la forme scolaire occidentale ont été réhabilitées en Afrique, et en particulier à l'Ouest du continent, pour donner la possibilité aux jeunes et aux adultes n'ayant pas suivi une scolarisation de qualité d'acquiescer un minimum éducatif. Un tel processus s'est réalisé dans un contexte socio-économique défavorable et d'influences fortement exogènes. Le chapitre met en lumière la manière dont la population locale s'approprie l'éducation non formelle et l'alphabétisation. Il attire l'attention sur des formes d'éducation alternatives à la forme scolaire qui sont souvent plus ajustées aux attentes locales, même si elles connaissent encore de nombreuses difficultés.

Dans son article, Fernando Reimers expose la perspective ambitieuse d'une construction de « compétences mondiales » par les systèmes éducatifs. Il définit les compétences mondiales comme les connaissances et les compétences par lesquelles les individus seraient à même d'appréhender le monde incertain dans lequel ils vivent, d'aborder toutes les disciplines

d'enseignement de manière à comprendre les affaires et les événements internationaux, et de créer les possibilités d'y faire face. Les compétences mondiales sont aussi les dispositions éthiques et comportementales nécessaires à l'interaction paisible, respectueuse et productive entre des êtres humains issus d'horizons socioculturels divers.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. (1999). Inégalités éducatives structurelles au Brésil: entre État, privatisation et décentralisation. *Carrefour de l'éducation*, 8, 140-162.
- Altbach, P. (2003). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. New York: Palgrave MacMillan.
- Banque mondiale. (2000). *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Benavot, A. & Resnik, J. (2006). A Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education. In A. Benavot, J. Resnik & J. Corrales (Ed.), *Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles* (pp. 1-89). Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Boli, J., Ramirez, R. & Meyer, J. (1985). Explaining the Origins and Expansion of Mass Education. *Comparative Education Review*, 29, 145-170.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bonal, X. (2002). Plus ça change... : The World Bank global education policy and the post-Washington consensus. *International studies in sociology of education*, 12(1), 3-21.
- Bondolfi, A. (1998). «Équité» *Dictionnaire suisse de politique sociale*. Lausanne: Réalités Sociales.
- Bonini, N. (2003). Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie. *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 41-62.
- Bourdon, J. (2002). *La Banque Mondiale et l'éducation, ou est-il plus simple de construire des barrages que des petites écoles?* Dijon: IREDU-Université de Bourgogne.
- Bray, M. (1999). *À l'ombre du système éducatif – Le développement des cours particuliers: conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris: Institut international de planification de l'éducation.
- Brint, S. G. (2006). *Schools and Societies*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Charlier, J.-E. (2004). Écouter la critique du Sud. *Éducation et Sociétés*, 1(13), 161-176.
- Chartier, R., Compère, M. & Julia, D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: SEDES.
- Cheng, Y. C. (2000). A CMI-Triplization Paradigm for Reforming Education in the New Millennium. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 156-174.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma « cultura educacional mundial comum » ou localizando uma « agenda globalmente estruturada para a educação ». *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
- Dasen, P. & Akkari, A. (Ed.) (2008). *Educational ideas from the majority world*. Delhi: Sage India.
- Dolowitz, D. & Marsh, D. (1996). *Who learns what from whom? A review of policy transfer literature*. Birmingham: University of Birmingham.
- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et Sociétés*, 8(2), 97-109.
- Etienne, G. (2007). Les dérives de la coopération Nord-Sud. Vers la fin des chimères? *Politique étrangère*, 4, 891-904.
- Ettayebi, M., Orpetti, R. & Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris: L'Harmattan.
- Gallego, F. A. (2006). *Historical Origins of Schooling: The Role of Democracy and Political Decentralization*. Consulté le 20 septembre 2009 dans <http://EconPapers.repec.org/RePEc:ioe:doctra:342>
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Guthrie, J. W. & Pierce L. C. (1990). The International Economy and National Education Reform: A Comparison of Education Reforms in the United States and Great Britain. *Oxford Review of Education*, 16(2), 179-205.
- Hannum, E. & Buchmann, C. (2003). *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences.
- Henaff, N. (2003). Quel financement pour l'École en Afrique? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 167-188.
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Development*, 23, 315-337.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne: Peter Lang.
- Illich, Y. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2009). *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009. Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal: Institut de statistique de l'UNESCO.
- King, K. & McGrath, S. (2002). Globalisation, Enterprise and Knowledge: Educational Training and Development. *Revue internationale l'éducation*, 50(1), 74-76.

- Lange, M.-F. (2001) Dynamiques scolaires contemporaines au Sud. *Autrepart*, 17, 5-12.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire? *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166.
- Lange, M.-F., Zoungrana, C. & Yaro, Y. (2002). *Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains*. Consulté le 26 février 2010 dans http://www-aidelf.ined.fr/colloques/seance6/t_lange.pdf
- Meyer, J. W. & Ramirez, F. O. (2000). The World Institutionalization of Education – Origins and Implications. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Berne: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Mingat, A. & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains: une analyse économique comparative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Morrisson, C. & Murtin, F. (2008). L'inégalité mondiale de l'éducation des revenus (1870-2000) *Économie et Prévision*, 186(5), 39-46.
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation? Les systèmes éducatifs et de formation africains: une situation chaotique et paradoxale. *Éducation Sociétés*, 16(2), 53-69.
- Orivel, F. (2004). Atteindre l'éducation pour tous en 2015 est-il un objectif réalisable? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 53-63.
- Parmenter, L. (2000) Mondialisation et Éducation. *Recherche et Formation*, 33, 117-121.
- Phillips, D. (1992). Borrowing education policy. *Oxford Studies in Comparative Education*, 2(2), 49-55.
- PNUD. (2003). *Rapport mondial sur le développement humain 2003. Les Objectifs du millénaire pour le développement: un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté*. New York: PNUD.
- PREAL. (2005). *Quantity without Quality. A report card on Latin America*. Santiago: PREAL.
- Ramirez, F. & Boli-Bennett, J. (1982). Global Patterns of Educational Institutionalization. In P. Altbach, R. Arnove & G. Kelly (Ed.), *Comparative Education* (pp. 15-38). New York: Macmillan.
- Ramirez, F. & Boli, J. (1993) The Political Institutionalization of Compulsory Education: The Rise of Compulsory Schooling in the Western Cultural Context. In J. A. Mangan (Ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education* (pp. 1-20). London: Woburn.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Rose, R. (1991). What is Lesson Drawing? *Journal of Public Policy*, 11, 3-30.
- Samoff, J. (1999). Education sector analysis in Africa: limited national control and even less national ownership. *International Journal of Educational Development*, 19(4-5), 249-272.
- Schriewer, J. (2004) L'internationalisation des discours sur l'éducation, adoption d'une « idéologie mondiale » ou persistance du style de « réflexion systémique spécifiquement nationale »? *Revue Française de Pédagogie*, 146, 7-26.
- Scocuglia, A. C. (2008). Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemonica. *Revista Iberoamericana de educacion*, 48, 35-51.
- Souza, D. B. & De Faria, L. C. M. (Ed.) (2003). *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Suarez-Orozco, M. M. & Boalán Qin-Hilliard, D. (2004). *Globalization, Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley: University of California Press.
- UNESCO. (2003). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2003-2004*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2005*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT 2010*. Paris: UNESCO.
- Van Haecht, A. (2008). La gouvernance: une notion idéologiquement connotée. *L'intervention éducative*, 6(2), 1-3.
- Van Zanten, A. & Ball, S. (2000). Comparer pour comprendre, globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1-4, 112-131.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Zajda, J. (Ed.) (2005). *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*. Dordrecht: Springer.