L'enseignement supérieur entre l'économie de la connaissance et les initiatives locales interculturelles

The higher education between the knowledge economy and local intercultural initiatives

Roser Cussó et Anayansi Gonzalez

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2245>

DOI : 10.4000/questionsvives.2245

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Roser Cussó et Anayansi Gonzalez, « L'enseignement supérieur entre l'économie de la connaissance et les initiatives locales interculturelles », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 05 novembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2245> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2245

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'enseignement supérieur entre l'économie de la connaissance et les initiatives locales interculturelles

The higher education between the knowledge economy and local intercultural initiatives

Roser Cussó et Anayansi Gonzalez

- 1 Cet article analyse, dans un premier temps, le rapprochement des positionnements théoriques des organisations internationales (OI) dans le champ de l'économie de la connaissance sans négliger, toutefois, la persistance de différences entre ces entités sur plusieurs points significatifs. L'étude articulée des spécificités institutionnelles et des caractéristiques des programmes des OI doit permettre une vision plus concrète et contextualisée des différents contenus donnés à l'enseignement supérieur dans les discours et les pratiques internationales.
- 2 L'article aborde ensuite la tension entre la tendance globale utilitariste du savoir et les pratiques locales comme source de contestation et/ou de contournement. Les universités interculturelles au Mexique en sont des exemples pertinents. Nous étudions le cas de l'Université Veracruzana Interculturelle (UVI). Elle reflète à la fois la mise en œuvre d'une certaine mondialisation, comme l'inscription de son modèle éducatif dans une approche par compétences l'illustre, et l'émergence d'un décalage pédagogique et de pratique éducative dont la dimension et l'incidence politiques restent à mieux définir.

1. L'enseignement supérieur : un service public ou un produit marchand ?

- 3 Même si ce débat n'est pas nouveau, le processus de mondialisation à l'œuvre depuis les années 2000 l'a remis au goût du jour, en le renouvelant. Ainsi, plusieurs travaux nuancent et redéfinissent les notions d'internationalisation, d'européanisation ou de standardisation de l'enseignement supérieur face aux éventuelles polarisations,

hybridations ou différenciations des universités, notamment selon leurs capacités à concourir les unes avec les autres – Dale (1999), Resnik (2008), Cussó et Normand (2008), Halvorsen et Nyhagen (2011), Musselin (2014), Robertson et Dale (2015), Lange et Henaff (2015). Tandis que des réformes comme la LRU en France faciliteraient l'émergence d'un marché national, les instruments internationaux (LMD¹, Erasmus...) déboucheraient sur l'éclatement de l'État comme référence commune du système éducatif. Comparables mais pas forcément semblables, certaines universités participent uniquement au marché local, d'autres se globalisent.

- 4 Par exemple, l'analyse de l'université de Kinshasa est l'occasion pour Poncelet *et al.* (2015) de montrer la manière dont cette institution reste à la marge de la mondialisation. Dans un premier temps, les programmes d'ajustement structurel (PAS) et les réductions budgétaires qui s'en sont suivies poussent l'université de Kinshasa à mettre en place des droits d'inscription. Quand l'État congolais tente de revenir aux commandes pour introduire des réformes et des instruments promus par les OI, les institutions universitaires du pays, beaucoup étant privées, suivent déjà une autre logique, celle de l'organisation de la concurrence dans le marché national.
- 5 L'internationalisation aurait plus d'incidence en Europe. Dans son analyse des hypertextes promotionnels des sites de plusieurs universités européennes, Garpard (2013) remarque une harmonisation (ou « européanisation ») de l'enseignement supérieur, tout au moins dans la forme. Il identifie le même vocabulaire, les mêmes rubriques et/ou expressions récurrentes. Il signale une « désingularisation » des universités avec la redéfinition même du concept d'université ; celles-ci doivent produire principalement des compétences pour le marché de l'emploi. De son côté, Mangset (2009) analyse les rapports entre la transformation de l'organisation des enseignements (notamment l'adoption du LMD) et les « conceptions disciplinaires » des études d'histoire. La comparaison de trois pays (France, Angleterre, Norvège) confirme une remise en question du contenu, les réformes en Angleterre conservant davantage un caractère national.

Commun à tous ces exemples est le rôle des OI dans la définition et/ou l'introduction de certains instruments, dans la production de discours et de données, dans l'élaboration de certains programmes et réformes. Mais les OI sont-elles homogènes ?

2. Les OI et l'enseignement : Unesco, OCDE, UE, Banque mondiale

- 6 Pour des raisons d'espace et de pertinence, nous nous centrons ici sur l'analyse de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco), de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de l'Union européenne (UE) et de la Banque mondiale. Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef) ne s'occupe pas de l'enseignement supérieur et l'Organisation mondiale du commerce (OMC) régit les « produits » et les « services » du supérieur mais elle ne propose pas directement de programmes pour ce domaine.

Du droit à l'éducation à l'éducation pour tous

- 7 L'Unesco, créée en 1945, a été la seule OI à s'occuper officiellement de l'éducation jusqu'aux années 1980. La perte de ce « monopole » ne se produit pas suite à un débat ou à

une décision des États membres. Elle découle de l'action des autres OI. L'OCDE développe son programme Indicators of Education Systems (INES) à la fin des années 1980 et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dans les années 2000. L'UE, sans qu'elle ait une compétence explicite sur l'enseignement, réussit à agir dans le domaine. Elle produit la *Stratégie de Lisbonne* l'année 2000, introduisant la notion de « société (ou d'économie) de la connaissance » (Cussó, 2007). Enfin, la Banque mondiale développe également ses propres programmes et statistiques pour l'éducation dans les années 1990 (Cussó, 2006).

- 8 Une grande transformation dans les politiques internationales a eu lieu au cours de cette période. Au Sud, les PAS et les programmes de lutte contre la pauvreté qui leur ont succédé supposent une plus grande intégration des politiques sociales dans les politiques économiques. Les recommandations et les prêts relatifs à l'« amaigrissement » du secteur public et aux stratégies économiques basées sur le marché et la concurrence touchent l'éducation. Cette évolution est également observable au Nord. Les États réforment leurs secteurs éducatifs en lien avec leur rôle dans la formation de capital humain, dans l'innovation, dans l'attraction d'investissements et/ou la création de plus-value.
- 9 La déclaration de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (CMEPT), tenue à Jomtien en 1990, consolide le nouveau rôle de l'éducation. Le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD), l'Unicef et la Banque mondiale rejoignent l'Unesco dans l'écriture de la déclaration. Le droit à l'éducation (axé sur l'accès) laisse la place à la thématique de la qualité (axée sur les acquis scolaires) ; les efforts des États doivent se centrer sur l'éducation de base ; l'enseignement supérieur peut être payant ; la recherche d'un meilleur rapport coût/efficacité est mise en avant (CMEPT, 1990). Les bases de cette déclaration ont été confirmées au Forum mondial de l'EPT, tenu à Dakar en 2000.
- 10 Le concept d'« apprentissage tout au long de la vie » intègre la dimension économique de l'enseignement de manière plus explicite, recouverte par la notion de « société de la connaissance ». L'« apprentissage tout au long de la vie » doit répondre à la pression qu'impliqueraient les économies changeantes et compétitives et les marchés de l'emploi orientés vers la flexibilité et l'adaptabilité de la main d'œuvre.

Caractéristiques institutionnelles et modes d'intervention des OI : vers une spécialisation ?

- 11 Les restructurations promues au Sud et au Nord ne sont pas portées par toutes les OI de la même manière et ceci pour plusieurs raisons. L'Unesco est la seule OI à avoir une Conférence générale, réunissant tous les États membres qui discutent et approuvent les programmes. L'OCDE n'a qu'un conseil d'administration et agit surtout comme une entité productrice d'études et de données. L'UE dispose de la « loi souple » en matière d'éducation, fondée également sur la production d'études, avec le levier du *benchmarking* (établissement d'objectifs communs chiffrés à atteindre à une date donnée) qui encourage les réformes par la voie de l'émulation. La Banque mondiale est dirigée par un conseil d'administration où les voix des États dépendent de leurs participations en capital. La Banque dispose du levier financier pour ses programmes par le biais des prêts et/ou des aides. Elle est également productrice d'études et de données.
- 12 L'Unesco reste donc dans la tradition de l'accord politique classique. Certes, elle produit aussi des études et des indicateurs et elle a beaucoup évolué dans le sens des autres OI.

Mais ces dernières, par leur souplesse institutionnelle, sont plus portées à avoir l'initiative dans le domaine. L'Unesco n'a pas été à l'origine de l'expression « économie de la connaissance », par exemple.

- 13 Quant aux modes d'intervention, par sa puissance économique et la quantité du personnel mobilisé, la Banque mondiale est sans doute en première ligne. Suivent l'OCDE et l'UE. L'Unesco a un budget relativement modeste. Elle reste toutefois l'OI la plus prestigieuse. Les États membres l'ont élue pour piloter l'EPT. L'unité qui s'en charge, située au siège à Paris, compte toujours avec quelques membres du personnel de l'Unesco.
- 14 Forte de ces particularités, l'Unesco a-t-elle un positionnement théorique et pratique différent ? Face à d'autres agences très entreprenantes, l'Unesco s'est recentrée sur l'accès à l'éducation des populations marginalisées. Sans négliger totalement l'enseignement supérieur, l'Unesco priorise le primaire et le premier cycle du secondaire. L'OCDE et l'UE s'intéressent relativement peu à l'enseignement primaire tandis que pour le secondaire c'est la réforme de son organisation et de son curriculum qui serait prioritaire. PISA et la notion de compétence en sont des exemples. La Banque mondiale s'occupe de tous les niveaux d'enseignement et est probablement la seule OI qui a la vision d'ensemble la plus cohérente.

L'UE : discours et instruments pour le marché de l'emploi

- 15 L'Union européenne note dans ses communications que les États membres restent les responsables de l'enseignement supérieur. Cependant, les États membres restent liés par les stratégies communes : « l'éducation, et notamment l'enseignement supérieur et ses liens avec la recherche et l'innovation, joue un rôle fondamental dans les progrès des individus et de la société, et dans la formation du capital humain hautement qualifié et des citoyens participatifs dont l'Europe a besoin pour créer des emplois, de la croissance économique et de la prospérité. Les établissements d'enseignement supérieur sont donc des partenaires essentiels dans la mise en œuvre de la stratégie de l'Union européenne pour stimuler et préserver la croissance² ».
- 16 La Commission européenne (CE) se doit donc d'aider les États membres à élaborer leurs politiques d'enseignement supérieur conformément à la *Stratégie de Lisbonne* d'abord, la *Stratégie éducation et formation 2020* ensuite. On compte cinq priorités : (i) « augmenter le nombre de diplômés » d'ici à 2020 à 40 % des jeunes ; (ii) « améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage » ; (iii) « promouvoir la mobilité des étudiants et du personnel éducatif et la coopération transfrontalière » ; (iv) renforcer le « triangle de la connaissance », éducation, recherche et innovation ; (v) « créer des mécanismes efficaces de gouvernance et de financement pour l'enseignement supérieur ».

L'émulation par le *benchmarking* et la production de recommandations restent les principaux leviers de réforme. Le LMD ou les programmes de mobilité (Erasmus) doivent également faciliter l'échange de bonnes pratiques entre les différents pays.

La Banque mondiale : apprendre le marché

- 17 Les programmes de la Banque mondiale sont particulièrement intrusifs. Il s'agit souvent d'« apprendre » le marché. Le projet « Centres d'excellence en Afrique » (ACE en anglais) en est un premier exemple³. Selon l'ACE, lancé en 2013, l'Afrique de l'Ouest doit renforcer

son « offre d'enseignement supérieur pour répondre aux besoins des marchés en plein essor ». Très important, « seule une approche régionale permettrait de partager les ressources et les connaissances entre les différents pays ». Il s'agit donc de créer des centres d'excellence en sciences et en technologie par grande région et discipline car « pas un seul pays ne dispose des ressources nécessaires pour développer une expertise dans tous les domaines ». L'un des critères de sélection des universités est la place accordée aux partenariats régionaux, internationaux et au secteur privé.

- 18 En complément, le projet d'« Appui à l'enseignement supérieur au Sénégal » propose que les étudiants des universités publiques de ce pays puissent acquérir un ordinateur personnel à bas coût⁴. C'est dans le cadre du « Contrat de performance » (CDP), soutenu par la Banque depuis 2013. Plusieurs conditionnalités sont imposées aux universités : utilisation des TIC dans les stratégies pédagogiques, renforcement des liens avec le monde du travail... Ce projet est supposé « améliorer la compétitivité des universités du pays » tout en augmentant le taux de réussite des étudiants. L'étudiant paie l'ordinateur personnel à un prix inférieur à celui du marché grâce aux subventions. En profitent une banque commerciale africaine, Ecobank, et les multinationales Samsung et Intel. L'étudiant apprend, au passage, à percevoir le bénéfice d'ordre personnel du programme, c'est pourquoi il doit rester payant. C'est un investissement qui l'aidera à obtenir un diplôme et *in fine* à accéder à une rémunération conséquente.

L'OCDE : l'économie du savoir de demain

- 19 L'OCDE est connue par PISA et son influence sur certaines réformes éducatives. Mais la prospective reste une des activités les plus importantes de cette organisation. La conférence « L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 : accès, qualité et mondialisation », tenue fin 2008⁵, est un exemple de la capacité à créer des tendances : « aujourd'hui il est nécessaire d'imaginer les rôles possibles – et désirables – que jouera demain l'enseignement supérieur ».
- 20 La conférence s'insère dans le projet « L'avenir de l'enseignement supérieur » qui « a pour objectif d'éclairer et de faciliter les décisions stratégiques qui s'imposent aux responsables gouvernementaux et à d'autres acteurs clés ». Plusieurs thématiques peuvent être soulignées : (i) l'évolution démographique provoquera une forte pression budgétaire ; (ii) les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent, dans ce contexte, transformer les méthodes classiques d'enseignement, coûteuses ; (iii) la mondialisation poursuivra sa tendance à augmenter la concurrence internationale, l'internationalisation et le commerce de l'enseignement supérieur ayant un rôle croissant ; (iv) les forces du marché continueront donc à avoir une influence remarquable y compris dans les missions universitaires ; (v) la recherche universitaire fondera plus que jamais l'économie du savoir dans une division du travail croissante. La recherche universitaire risque d'être à l'avenir le ressort d'une poignée d'établissements d'enseignement supérieur.

Les forces du marché de l'emploi influenceront l'organisation de l'enseignement supérieur (demande), tandis qu'un manque ou un surplus de diplômés et de compétences (offre) pourraient affecter l'économie et modifier la valeur des diplômes sur ce marché. Les enjeux portent donc sur les types de qualifications demandées à l'avenir et la capacité à les produire.

L'Unesco : dans les marges ou vers les alternatives ?

- 21 Malgré le fait de ne pas être, comme déjà évoqué, l'OI qui est à l'origine du discours de l'économie de la connaissance, l'Unesco encourage également l'innovation destinée à répondre aux besoins de la main-d'œuvre.
- 22 Lancé en 2011, un projet de soutien à la réforme LMD par le renforcement des capacités des universités (plateformes TICE) est un exemple de la dualité de la position de l'Unesco⁶. Visant les pays de l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), le projet cherche à renforcer les capacités dans une optique de service public plutôt que d'incitation comme dans le cas de la Banque mondiale. L'objectif central reste le développement des infrastructures physiques et virtuelles des TIC et la « mise à disposition des institutions des équipements et matériels informatiques » ; il s'agit bien moins de l'endettement individuel des étudiants.
- 23 L'Unesco tente également de faire de la prospective et s'appuie sur la relation étroite qu'elle entretient avec ses États membres. Pour « définir la place de l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015 », elle a mis en place, avec l'Unicef, une consultation participative de plus de 21 000 personnes⁷. Les « cibles globales » y sont discutées. Elles sont « communes pour tous les pays, sans tenir compte des divers points de départ des pays, de leurs ressources financières et de leurs capacités ». Cette approche « taille unique » a souvent compromis les priorités nationales. Ce paragraphe plaide pour une politique adaptée à chaque contexte et admet implicitement l'existence de positionnements politiques différents. S'agit-il d'une contestation ? Le rapport de l'Unesco reste consensuel mais ouvre à une certaine critique.
- 24 Constitutive de l'Organisation, la diversité culturelle peut également porter une vision critique des tendances globales harmonisatrices, voire une ouverture vers des programmes alternatifs. Dans son deuxième rapport mondial sur la diversité culturelle⁸, l'Unesco met en avant la pertinence des méthodes et des contenus éducatifs fondés sur la multiplicité culturelle et linguistique de tous les groupes de la société par rapport aux programmes pédagogiques déterminés par des processus d'apprentissage et des contenus standardisés. Par ailleurs, la diversité est considérée comme une « source de renouveau pour les politiques publiques au service du développement » qui permettrait de « tirer profit des avantages qui peuvent découler de l'interaction dynamique entre les cultures ».
- 25 Il reste à mieux définir l'ampleur que peut prendre ce discours, notamment en Amérique latine où l'Organisation est particulièrement active à travers l'Institut international de l'Unesco pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) et le projet axé sur la diversité culturelle et l'interculturalité dans l'enseignement supérieur. La section suivante étudie le cas de l'Université Veracruzana Interculturelle (UVI) au Mexique, déjà évoqué.

3. La capacité alternative des pratiques locales

- 26 Dans un premier temps, l'analyse des programmes scolaires et universitaires au Mexique laisse apercevoir des orientations compatibles avec les principes de l'économie de la connaissance, notamment du fait de l'introduction, à l'aube du XXI^e siècle, du curriculum flexible et de l'adoption de l'approche par compétences, chère à l'OCDE, organisation dont le Mexique fait partie depuis 1994. Mais le monde enseignant et de la recherche ainsi que

les acteurs locaux sont aussi porteurs de démarches et de réinterprétations originales. L'expérience interculturelle en est un exemple. Dans le contexte postcolonial latino-américain, l'éducation interculturelle affiche une orientation très marquée vers le traitement préférentiel des questions ethniques et autochtones. Dans le cas mexicain, elle dérive, d'abord, de l'exigence des mouvements sociaux indigènes des années 1980 et 1990, et notamment de celle du mouvement zapatiste pour la reconnaissance du droit des peuples indigènes à décider de leurs systèmes éducatifs à partir de leurs propres critères culturels et politiques. Au début des années 2000, dans le cadre des processus de reconnaissance juridique de la nature pluriculturelle du pays, les autorités mexicaines mettent en place une politique d'éducation interculturelle et bilingue qui permettrait « d'assurer la pertinence culturelle et linguistique de l'éducation et de contribuer à la construction d'une société plus juste et équitable⁹ ».

- 27 Le projet des universités interculturelles mexicaines naît en 2003 au sein de la Coordination générale d'éducation interculturelle et bilingue (CGEIB) avec l'objectif de promouvoir la formation de professionnels engagés dans leur région et capables de conduire, dans une perspective interculturelle, le « développement économique, social et culturel » des peuples indigènes (Casillas & Santini, 2006, p.149). En raison de ces objectifs, il peut être attendu que les projets interculturels entraînent une certaine différenciation par rapport aux autres programmes universitaires, au rôle de l'enseignement supérieur dans la société et l'activité économique et, plus spécifiquement, par rapport aux politiques de « développement ». Plus qu'une analyse transversale du modèle éducatif des universités interculturelles mexicaines, il est ici intéressant d'approfondir les particularités du modèle et programme éducatif de l'UVI, afin de commencer à tester sa capacité à proposer un enseignement autonome des prescriptions internationales, notamment par le biais des pratiques pédagogiques. Si l'UVI reflète la mise en œuvre d'une certaine mondialisation, elle suppose également l'émergence d'un décalage méthodologique et des valeurs véhiculées dont l'incidence politique n'est pas encore bien étudiée.

4. Les pratiques de l'Université Veracruzana Interculturelle

- 28 L'UVI résulte des travaux pluridisciplinaires menés au sein du Séminaire d'éducation multiculturelle à l'État de Veracruz (SEMV) de l'Institut de recherches en éducation (IIE) de l'Université Veracruzana (UV) qui, depuis 1996, a soutenu la recherche éducative dans des contextes culturellement divers (Mateos & Dietz, 2014). De ce fait, même si l'UVI est née à partir d'un accord signé en 2004 entre l'UV et la CGEIB, elle conduit son modèle éducatif avec une certaine autonomie. À la différence des autres universités interculturelles impulsées par le gouvernement fédéral mexicain, l'UVI ne se constitue pas comme une université à part entière ; elle naît en 2005 comme un « programme interculturel » qui s'intègre en 2007, de manière officielle et permanente, à la structure de l'UV en tant que Direction de l'Université Veracruzana Interculturelle.
- 29 Contrairement à l'emplacement urbain classique des universités au Mexique, l'UVI a établi ses quatre campus dans des zones rurales très reculées de l'État de Veracruz dans lesquelles on trouve une forte concentration de population indigène : Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas et Selvas. Dans le cycle universitaire 2014-2015, l'UVI a

reçu 337 étudiants, dont 202 femmes et 135 hommes ; 62 % parlent au moins une langue indigène¹⁰ de la région¹¹.

- 30 Le projet pédagogique de l'UVI adopte les principes généraux du Modèle éducatif intégral et flexible (MEIF) mis en place par l'UV en 1999. Socioconstructiviste, le MEIF s'inscrit dans l'approche par compétences, largement répandue par les OI, comme déjà évoqué. D'un premier abord, ceci pourrait amoindrir la capacité de l'UVI à porter une proposition d'enseignement autonome face aux discours internationaux et aux contraintes nationales. Cependant, un travail de terrain approfondi ouvre d'autres perspectives du fait du lien entre les contenus et les méthodes pédagogiques spécifiques à la formation proposée, d'une part, et du fait des changements dans les relations de pouvoir que la formation pourrait introduire, d'autre part. Plusieurs observations de la formation de l'UVI ont été réalisées sur place en 2015 et 2016 dans le cadre de la recherche doctorale d'Anayansi Gonzalez (2016). Sans forcément avoir eu comme objectif de répondre à des questions de recherche aussi directes, certaines pistes peuvent être avancées.

Le modèle et le programme éducatifs

- 31 L'UVI a créé son propre modèle éducatif tout en reprenant certains principes du MEIF telles la « formation intégrale » – intellectuelle, humaine, sociale et professionnelle – des étudiants, ou l'action éducative centrée sur l'étudiant et sur l'apprentissage¹². Mais l'UVI a également pris pour base plusieurs éléments du multiculturalisme¹³, de l'éducation populaire et de la recherche-action participative¹⁴. À partir des entretiens menés, il a été possible d'en saisir l'articulation avec une approche de l'interculturalité très ample. L'approche transversale et constructiviste de l'interculturalité, centrée sur le développement des « compétences interculturelles » et portée d'emblée par les membres du SEMV, s'est rapidement élargie en raison des relations que les fondateurs ont établies avec différents types d'acteurs. D'un côté, les échanges avec des professionnels, ethnolinguistes et activistes indigènes ont mis en avant une stratégie d'« *empowerment* ethnique » en vue de faire valoir les droits des communautés et, de l'autre, les liens avec des ONG et des mouvements sociaux et écologistes ont mis l'accent sur la revitalisation des savoirs locaux afin d'établir des relations plus symétriques et durables avec l'environnement (Dietz, 2008, p. 363).
- 32 Depuis 2007, l'UVI impulse, dans ses quatre campus, la Licence en Gestion interculturelle pour le développement (LGID) qui se donne le but de promouvoir « l'amélioration de la qualité de vie dans les régions rurales et indigènes de l'État [de Veracruz] et du pays, ainsi que la construction de voies de développement durable, culturellement ancrées » à travers la formation des professionnels interculturels¹⁵.
- 33 En phase avec le modèle éducatif, ce programme essaie de rompre avec l'idée de la salle de cours comme espace de transmission unidirectionnelle de connaissances théoriques et vise à promouvoir des exercices d'apprentissage centrés sur l'analyse des « réalités concrètes » qui permettraient de mobiliser des connaissances théoriques, heuristiques et axiologiques. Pour ce faire, à l'UVI est revendiquée la notion de « recherche articulée » (« *investigación vinculada* »), fil conducteur des processus d'apprentissage. En termes généraux, il s'agit d'un processus de production de connaissances et d'apprentissage dans l'action collaborative autour d'un projet de gestion interculturelle dans lequel des activités d'enseignement, de recherche et de travail avec les communautés locales s'imbriquent. L'étudiant est placé au centre du processus de formation face aux « réalités

concrètes ». Mais cet autocentrage, laisse-t-il de l'espace à l'initiative politique alternative ou s'agit-il d'un moyen de « faire passer » les mesures de développement économique dont la logique est définie ailleurs ?

Pratiques pédagogiques et interculturelles

- 34 Au début de la formation, les étudiants établissent des liens avec les communautés locales et effectuent régulièrement des visites pour travailler et renforcer le lien de collaboration avec elles. Cette démarche leur donne la possibilité d'accéder à des espaces très divers qui facilitent la construction de l'apprentissage dans l'action collaborative. Ainsi, les processus de production de connaissances et d'apprentissage peuvent avoir lieu en salle de cours, mais aussi bien en communauté. Cette pratique pédagogique poserait un cadre « complet et dynamique » pour atteindre en même temps les buts pédagogiques et interculturels recherchés. Non seulement les étudiants ont l'occasion d'appliquer les connaissances théoriques proposées en cours et de les confronter avec leurs expériences, mais ils sont également en mesure de valoriser les connaissances de chaque culture, faire dialoguer deux visions différentes du monde et construire ensemble des solutions adaptées aux besoins de la communauté. Ce faisant, dans leur rôle de médiateurs lors de la mise en place d'initiatives de développement, les étudiants souhaiteraient aboutir à un « dialogue des savoirs » (Sousa Santos, 2006).
- 35 En s'intéressant aux problèmes de santé publique, par exemple, lors de visites à la communauté totonaque d'Espinal, au cours de l'année universitaire 2014-2015, les étudiants constatent l'indisponibilité des services médicaux du village pendant la nuit ou les fins de semaine et le fait que, quand il y a une urgence, les habitants n'ont personne vers qui se tourner. La possibilité de faire appel aux médecins « traditionnels » du village était présente, mais fortement découragée par la responsable du centre de santé qui menaçait de leur retirer les bénéfices du programme d'aide sociale Prospera. L'utilisation des connaissances des plantes médicinales pour traiter certains types de maladies a émergé comme solution. Les étudiants ont pris, avec les femmes du village, l'initiative d'ajouter cette dimension traditionnelle aux services médicaux déjà existants. Cette initiative permet de poser un diagnostic des maladies les plus communes et de constituer un catalogue qui systématise l'utilisation de plantes pour les soigner ou, du moins, pour en atténuer les gênes, en attendant une consultation médicale.
- 36 L'initiative aboutit, notamment, à une récupération/revalorisation des savoirs sur des plantes médicinales auprès de la guérisseuse et sage-femme de la communauté. Entre-temps, de nouveaux rapprochements avec la responsable du centre de santé ont eu lieu pour essayer d'intégrer d'autres dimensions de la médecine totonaque dans les services proposés à la communauté, mais ils se sont avérés toujours infructueux. Ceci permet de commencer à comprendre que les étudiants confrontent en fait un conflit de légitimités et de valeurs qui peinent à être conciliables car elles répondent à des « prises de pouvoir » sur la santé, sur les décisions qui la concernent, très différentes, voire concurrentes. Dans ce contexte, les logiques pédagogiques réussissent-elles à faire fléchir les politiques locales officielles ? Redéfinissent-elles les concepts de développement et de tradition ?

Changement politique ? L'enseignement des observations

- 37 Il peut être noté que plusieurs décennies de politiques de développement ont failli provoquer la perte des connaissances et des pratiques, non seulement utiles, mais dérivant de logiques sociales et culturelles complexes. Considérées comme rétrogrades et inférieures par les pouvoirs officiels, ces connaissances n'ont pas été prises en compte dans leurs politiques. Dans leur rôle de médiateurs, les étudiants arrivent à reconnaître, récupérer et valoriser ces connaissances de la communauté, à tenter de faire dialoguer deux visions différentes et à proposer une solution adaptée aux besoins et aux souhaits/préférences des habitants. Mais il reste à considérer si le projet d'interculturalité peut être atteint, c'est-à-dire si deux légitimités politiques différentes peuvent trouver un équilibre plus ou moins stable.
- 38 Le programme de l'UVI peut avoir un effet d'ouverture politique et de discussion des valeurs en jeu dans l'éducation, du moment où il vise l'orientation pratique des conduites individuelles et collectives vers l'appropriation de nouvelles manières d'établir des relations entre les représentants de l'État et les peuples indigènes. Néanmoins, en dépit de leurs efforts, les initiatives des étudiants ont du mal à s'insérer dans les dispositifs d'action publique. Par conséquent, il demeure important d'analyser le rôle du langage « programme » proposé par l'UVI (dialogue, interculturel, participation, médiateur, etc.) et de se demander s'il ne risque pas de faire passer inaperçues les tensions associées aux enjeux de la perte de pouvoir des instances officielles et des tentatives d'acculturation utilisées par celles-ci. Ou bien, on peut aussi se demander si le langage « programme » est en fait une stratégie pour mieux entraîner un changement mené par le bas.
- 39 De ces expériences au centre d'un conflit de légitimités et des processus d'acculturation avancés, les étudiants peuvent éventuellement tirer des apprentissages complémentaires, plus subtils. Essayer d'ouvrir des espaces aux connaissances indigènes, dans des endroits habituellement réservés aux connaissances portées par l'État (comme les centres de santé), contribuerait davantage à remettre en question la prévalence hégémonique d'une seule vision du monde, d'une seule vision du développement qui est, en fait, entachée d'une dose d'acculturation certaine. La récupération, la revalorisation et la revitalisation des connaissances et des pratiques dites traditionnelles sont, en soi, des stratégies de « décolonisation du pouvoir » (Mignolo, 2003) qui empêcheraient la perpétuation de la domination dans des contextes de différence culturelle où les apports des peuples indigènes sont méprisés. Celles-ci ne peuvent perdurer que si elles deviennent « politiques », c'est-à-dire si elles articulent le fonctionnement de la communauté, dépassant leur rôle de simple « complément » des politiques officielles.

5. Éléments de conclusion

- 40 L'analyse des OI permet de percevoir l'enseignement supérieur au croisement entre une uniformisation polarisée et une différenciation relative sous le signe de l'économie du savoir, des compétences et de l'adaptation au marché de l'emploi et à la concurrence. L'Unesco reste l'agence la plus originale par rapport aux autres OI. Elles ont toutes adopté une logique de prestation, la recherche prioritaire d'efficacité dans la relation coûts-résultats, la mise en œuvre omniprésente de l'évaluation en général, de la « qualité » en particulier. Les instruments aujourd'hui mis en œuvre par les OI semblent avoir des effets

dans la forme et dans le fonds de l'enseignement supérieur et de la recherche mais pas d'une manière complète ou homogène.

- 41 Les modèles et les valeurs différents et/ou alternatifs sont loin d'avoir disparu. En fait, la permanence de certaines pratiques locales peut être interprétée comme le résultat d'inerties sociologiques et historiques profondes, qui remanient l'existant (par exemple, avec une interprétation large de l'exigence d'adaptation des formations au marché de l'emploi) ou l'intègrent tout en contournant une partie des contraintes. L'UVI est une source de questionnement autour de l'autocentrage et de l'équilibre entre le caractère ouvert, « moderne » et utilitaire des universités et une recherche d'alternative de savoirs, de valeurs et des logiques sous-jacentes qui invitent à repenser le rôle attribué à l'enseignement supérieur dans la société.

BIBLIOGRAPHIE

Casillas, L. & Santini, L. (2006). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. Mexico : CGEIB-SEP.

Repéré à <https://eib.sep.gob.mx/isbn/9708142069.pdf>

Cussó, R. & Normand, R. (2013). Européanisation des politiques universitaires : harmonisation ou hybridation des réformes ? *Éducation comparée*, 8, 7-14.

Cussó, R. (2006). Restructuring UNESCO's statistical services: The "sad story" of UNESCO's education statistics four years later. *International Journal of Educational Development*, 26(5), 532-544. DOI : <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.01.001>

Cussó, R. (2007). Stratégie de Lisbonne. Dans P. Durand (dir.), *Les nouveaux mots du pouvoir. Abécédaire critique* (pp. 297-299). Bruxelles : Éditions Aden.

Dale, R. (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy. A focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.

Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Grenade : Universidad de Granada-CIESAS.

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Dans D. Mato (éd.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior : experiencias en América Latina* (pp. 359-370). Caracas, Venezuela : IESALC-UNESCO. Repéré à <http://www.uv.mx/iie/files/2013/01/6-Capitulo-Dietz-UVI.pdf>

Garpard, J. (2013). L'européanisation de l'Enseignement supérieur en Europe : une analyse du discours promotionnel en ligne des universités, *Éducation comparée*, 8, 127-147.

Gonzalez, A. (2016). *Imaginario de la función social del gestor intercultural en la región del Totonacapan, Veracruz, México*, Communication présentée dans le Segundo Congreso Internacional « Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos », Santa Rosa, La Pampa, Argentine.

Halvorsen, T. & Nyhagen, A. (éds.) (2011). *Academic Identities-Academic challenges? American and European experience of the transformation of higher education and research*. Cambridge : Cambridge Scholar Publishing.

- Lange, M.-F. & Henaff, N. (2015). Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation. *Revue Tiers Monde*, 223, 11-27.
- Poncelet, M., Kapagama, P., De, T., M'Piana, J.-P. & Matagne, G. (2015). À la marge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur... mais au cœur d'un marché universitaire national : l'université de Kinshasa (République démocratique du Congo). *Revue Tiers Monde*, 223, 91-110.
- Mangset, M. (2009). *The discipline of historians: a comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French and Norwegian universities* (Thèse de doctorat). Paris, Institut d'études politiques et Universitetet i Bergen.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2014). Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, Número conmemorativo 40 años del Instituto de Investigaciones en Educación, 57-79. Repéré à <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1156>
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid : Ediciones Akal.
- Resnik, J. (éd.) (2008). *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Amsterdam : Sense Publishers.
- Musselin, C. (2014). *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Robertson, S. & Dale, R. (2015). Critical cultural political economy of the globalisation of education. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170.
- Sousa Santos, B. de (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. Dans B. de Sousa Santos, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). Buenos Aires : Clacso.

NOTES

1. Engagée à Bologne (1998), la réforme LMD suppose la mise en place d'une architecture basée sur trois grades (licence, master et doctorat) ; l'organisation des enseignements en semestres et en unités d'enseignement ; la définition de crédits, et la délivrance d'une annexe descriptive du diplôme.
2. « Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe » COM(2011) 567/3 https://adbu.fr/competplug/uploads/2011/09/com0911_fr.pdf
3. <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2013/02/05/support-for-higher-education-in-senegal-a-computer-for-every-student>
4. <http://www.banquemondiale.org/fr/news/feature/2013/07/29/investing-in-science-and-technology-across-west-africa>
5. <http://www.oecd.org/fr/sites/eduhe3/lenseignementsuperieuralhorizon2030accesqualiteetmondialisation.htm>
6. <http://www.unesco.org/new/fr/dakar/education/higher-education/project-to-support-bachelor-master-and-doctorate-reform-through-it/>
7. Définir la place de l'éducation dans le programme de développement de l'après-2015, UNESCO, ED-13/EFA/POST-2015/2. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223025f.pdf>
8. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755F.pdf>

9. <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/que-hacemos/>
 10. Les langues indigènes parlées dans ces régions sont le *náhuatl*, le *ñahñü* (otomí), le *hamasipijni* (tepehua), le *teenek* (huasteco), le *tachiwín tutunaku* (totonaco), le *núntah+’yi* (zoque-popoluca), le *diidzaj* (zapoteco), le *ayüüük* (mixe) et le *tsa jujmí* (chinanteco).
 11. Plan de desarrollo de las entidades académicas 2015 : <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/PlaDEA-2015.pdf>
 12. Programme général de l'Université Veracruzana Interculturelle : <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/ProgramaGeneraldeUUVI.pdf>
 13. Compris ici tel que défini par Dietz (2003, p. 13) comme l'« ensemble hétérogène de mouvements, associations, collectivités et – plus tard – institutions qui revendiquent la valeur de la “différence” ethnique et/ou culturelle, ainsi que la lutte pour la pluralisation des sociétés qui accueillent ces communautés et mouvements ».
 14. Programme de la LGID : http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/18_LIC-GID.pdf
 15. *Ibid.*
-

RÉSUMÉS

L'introduction des principes de l'économie de la connaissance et de l'employabilité dans les universités et dans la recherche semble s'être généralisée. Toutefois, les organisations internationales (OI), principales passerelles de ces principes, ne les mettent pas en œuvre de la même manière ; concurrentes, les OI sont encore relativement différentes. Face aux activités de la Banque mondiale, l'UE et l'OCDE, les programmes de l'Unesco présentent certaines nuances, notamment du fait de la prise en compte d'initiatives locales originales. C'est le cas des universités interculturelles. L'étude d'une de ces institutions au Mexique permet de contraster les tendances globales harmonisatrices avec des propositions pédagogiques alternatives. Ces dernières sont-elles porteuses de nouvelles politiques et/ou valeurs ?

The introduction of the principles of the economy of knowledge and the employability in the universities and research seems to be generalized. Nevertheless, the international organizations (IO), main bridges of those principles, do not implement them in the same way; competing one each other, IOs are still relatively different. In contrast with the World Bank, the EU and the OECD, UNESCO takes into account some original local initiatives. It is the case of the intercultural universities. The study of one of these universities in Mexico allows us to contrast the global harmonizing trends with a set of alternative pedagogical proposals. Are the latter carrying new politics and/or values?

INDEX

Mots-clés : enseignement supérieur, économie du savoir, Unesco, OCDE, UE, Banque mondiale, universités interculturelles

Keywords : higher education, knowledge economy, UNESCO, OECD, EU, World Bank, intercultural universities

AUTEURS

ROSER CUSSÓ

Professeur des universités, IEDES ; Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne

ANAYANSI GONZALEZ

Doctorante, IEDES ; Université Paris 1 – Panthéon-Sorbonne