Une autre école est-elle en train d'émerger ?

Is another school emerging?

¿Otra escuela está emergiendo?

Bernard Charlot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/756>

DOI : 10.4000/ries.756

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 99-108

ISBN : 978-2-8542-0574-9

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Bernard Charlot, « Une autre école est-elle en train d'émerger ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 30 juin 2011, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/756> ; DOI : 10.4000/ries.756

Une autre école est-elle en train d'émerger ?

Bernard Charlot

Une autre école est-elle en train d'émerger ? Face à cette question, il convient d'écarter immédiatement une double tentation. Premièrement, celle de l'angélisme, interprétant « autre » comme « bien meilleure » et entonnant un hymne à l'Innovation, nouvelle forme du Progrès si souvent invoqué pour célébrer l'école. Deuxièmement, celle qui, considérant cette autre école comme la perte de la « vraie école », diaboliserait la Globalisation.

Pour éviter ces généralisations hâtives, il faut d'abord définir l'objet dont on parle. L'école est un espace pédagogique, une institution sociale, un lieu de rassemblement des jeunes, un employeur. On peut, au moins à titre d'hypothèse, envisager que l'école soit en train de changer sous certains aspects plus que sous d'autres. Pour savoir si une autre école est en train d'émerger, il faut donc préciser : autre que quoi ?

Il convient également de situer l'école dans son contexte. Quelles sont les dynamiques sociales, économiques et culturelles qui structurent la société, quelles sont les tensions qui l'agitent et quels effets ces dynamiques et tensions produisent-elles sur l'école ?

Enfin, la globalisation n'est pas seulement un ensemble de phénomènes qui ont un impact sur l'école. Aujourd'hui s'ébauche la possibilité d'une globalisation de l'école elle-même, d'un marché mondial de l'éducation. Est-ce cela, une « autre école » ?

L'ÉCOLE, UN OBJET PLURIEL

Une autre école est-elle en train d'émerger ? Il faudrait un certain cynisme pour oser poser cette question aux jeunes déshérités de pays africains, aux jeunes travailleurs de certaines villes asiatiques, aux enfants des favelas brésiliennes ou même aux fils et filles de migrants des périphéries urbaines européennes. Les uns n'ont jamais été inscrits dans une école : ils sont plus de cent millions dans le monde. D'autres la fréquentent mais n'accèdent jamais aux savoirs et logiques symboliques qui lui donnent sens. Il ne faut pas oublier cela quand on s'interroge sur les changements de l'école dans les sociétés contemporaines : de quelle école parle-t-on, l'école pour qui, où ?

Dans l'analyse de ces changements, une autre précaution doit être prise : le mot « école » renvoie à plusieurs objets, articulés mais différents.

L'école est d'abord un espace pédagogique et éducatif, à distance du monde adulte mais qui doit contribuer à préparer le jeune à ce monde. Elle n'a de sens et de légitimité que si elle apporte à l'enfant ce que la vie dans sa famille,

sa communauté, son milieu ne peuvent pas lui donner, en tout cas sous la même forme. Elle lui apprend à lire et à écrire ; elle lui inculque des valeurs idéalisées (religieuses, communautaires, républicaines, selon les cas) ; elle lui transmet des savoirs « scientifiques », au sens que Vygotski donne à cet adjectif, c'est-à-dire volontaires, conscients et systématisés ; elle lui enseigne les bases théoriques, et parfois techniques, du métier qu'il exercera plus tard, ou pourra peut-être exercer. Sous tous ces aspects, l'école doit maintenir une certaine distance avec son environnement et, parfois, résister aux évolutions de celui-ci. Mais cette distance n'est éducative que si elle permet au jeune de mieux comprendre le monde dans lequel il vit et de s'y adapter, fût-ce de façon critique : espace pédagogique, l'école est également une institution sociale.

Toute école est ainsi à distance du monde et articulée au monde. Sinon, elle n'est plus une école. Mais il ne faut pas confondre cette caractéristique définitoire avec la « forme scolaire », par laquelle l'école a historiquement rempli sa fonction. Instituée en Europe aux XVI^e et XVII^e siècles, cette forme s'est répandue dans le monde entier. Elle découpe l'espace (les « classes »), planifie le temps (cursus, année scolaire, emploi du temps hebdomadaire), répartit les élèves selon les âges (qui, en situation idéale, correspondent aux niveaux scolaires), organise les savoirs en « disciplines », confère aux enseignants des pouvoirs de police et de justice. Elle sépare, fragmente, agence les lieux, les temps, les savoirs et les groupes, par des dispositifs où les micro-pouvoirs disciplinaires, au sens de Foucault, se superposent et parfois se substituent aux processus pédagogiques.

L'école est également un lieu où sont regroupés les jeunes. Cette fonction de garde et de socialisation générationnelle s'est accentuée avec le temps, au fur et à mesure que les jeunes étaient à la fois expulsés des espaces de travail et protégés contre l'exploitation. Que l'on imagine le trouble qui, aujourd'hui, résulterait de la disparition de cette fonction ! Grâce à Internet, on peut certes apprendre beaucoup de choses sans l'école (à condition de savoir lire et interpréter ce qu'on lit...), mais qu'advierait-il d'une société où les jeunes, seuls dans leur chambre, vivraient branchés sur le monde entier ?

Enfin, l'école est un employeur. C'est l'espace de travail de centaines de milliers ou de millions d'enseignants et autres membres du personnel scolaire qui, si une autre école émerge, devront accompagner les changements. Dans ces conditions, puissantes devront être les nouvelles dynamiques sociales, économiques et culturelles pour qu'émerge une autre école.

De telles dynamiques existent-elles dans le monde contemporain ?

LES NOUVELLES DYNAMIQUES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

Jusqu'aux années soixante, être allé à l'école avait peu d'effets sur la trajectoire de vie de la majorité des individus. Les enfants des milieux populaires y apprenaient la lecture, l'écriture, le calcul et quelques savoirs de base puis,

qu'ils aient été ou non bons élèves, allaient travailler aux champs, à l'atelier, au magasin ou à l'usine. Seuls quelques-uns échappaient à ce destin social et, grâce à l'école, devenaient instituteurs, petits fonctionnaires, parfois techniciens. Les enfants des classes moyennes recevaient une instruction plus ample, mais celle-ci les confirmait dans une position sociale que leur naissance laissait prévoir. L'école n'était pas un lieu où l'on jouait son avenir, son insertion professionnelle, le type d'existence que l'on aurait.

Au cours des années soixante et soixante-dix, les missions assignées à l'école changent. Ce sont des années de croissance forte, d'industrialisation, de concentration commerciale, d'urbanisation, de décolonisation et de décollage économique de pays « émergents », de revendication sociale. L'État, qui oriente et parfois dirige la vie économique et sociale, a désormais pour préoccupation fondamentale le développement économique. Celui-ci requiert une élévation du niveau de formation de l'ensemble de la population et un personnel d'encadrement technique, gestionnaire, administratif, social. L'idéal est désormais de scolariser tous les jeunes dans l'enseignement fondamental (neuf ans) et d'ouvrir plus largement les portes des enseignements moyen (trois ans) et supérieur. Dès cette époque, c'est-à-dire bien avant que l'on ne parle de globalisation, l'école devient autre qu'elle n'était avant la Seconde Guerre mondiale.

À la fin des années soixante-dix, la « crise » économique – c'est-à-dire les contradictions du système capitaliste à ce moment de son développement historique – engendre de nouvelles dynamiques. Nous admettons ici, sans entrer dans les détails de cette crise, qu'elle incite à exploiter tout ce qui peut augmenter la productivité du travail et la rentabilité du capital : innovations technologiques, nouvelles formes de gestion de la main-d'œuvre, délocalisation des entreprises, expansion des marchés, etc. L'investissement, la production, la consommation s'internationalisent : on entre dans l'ère de la « globalisation ». De nouvelles exigences, liées à la course à la productivité, s'affirment comme valeurs et se diffusent : efficacité, performance, qualité, innovation.

L'école est concernée à trois titres. On lui demande maintenant de conduire tous les jeunes à un niveau de fin d'études secondaires. On attend d'elle qu'elle inculque les nouvelles valeurs et prépare les jeunes à vivre dans le monde globalisé. On la pousse à fonctionner elle-même selon les nouvelles normes d'efficacité, de qualité, de productivité. Aux ruptures, tensions et contradictions des décennies soixante et soixante-dix, qui continuent à exercer leurs effets, s'ajoutent celles qu'induisent ces nouvelles exigences.

Prise dans ces dynamiques qui ont radicalement transformé son environnement, l'école a-t-elle changé, une autre école est-elle en train d'émerger ? Dans l'espace de cet article, on se limitera ici, bien sûr, à l'identification des principaux éléments de réponse.

L'ÉMERGENCE D'UN « NOUVEL ÉLÈVE »

Massification de l'école

Le phénomène majeur est la massification de l'école. Celle-ci accueille désormais la majorité des jeunes de six à quatorze ans et, dans les pays riches, de quatre à dix-huit ans – même si, comme il a été dit, plus de cent millions de jeunes n'y accèdent jamais. Elle est ainsi devenue un lieu de regroupement des jeunes, ce qui a entraîné plusieurs conséquences. Premièrement, les jeunes sont désormais absents des lieux de travail. Par ailleurs, la scolarisation des enfants, associée à la diffusion des méthodes contraceptives, a permis aux femmes, dans beaucoup de pays, d'accéder au marché du travail, de sorte que la famille ne peut plus assumer certaines tâches éducatives qui étaient de son ressort. Dans ces conditions, l'éducation et la socialisation des jeunes sont renvoyées sur l'école, dont la charge devient plus pesante. Le regroupement des jeunes dans les écoles a également eu pour conséquence l'affirmation d'une « culture jeunes », dont les modèles (relationnels, musicaux, vestimentaires, etc.) sont d'autant plus aisément adoptés par les adultes que des sociétés qui se donnent pour objectif le développement sont tournées vers l'avenir et valorisent l'innovation et, donc, les références à la jeunesse. L'école, jusqu'alors lieu de transmission d'un patrimoine et d'une tradition, doit désormais accueillir des jeunes dont les valeurs sont autres et socialement considérées comme légitimes et désirables. Enfin, le regroupement de la jeunesse dans les écoles lui a donné un poids social et politique nouveau : que ce soit dans les pays riches, comme en 1968, ou dans les pays pauvres, la jeunesse donne souvent le signal de la révolte. Confrontée à cette jeunesse qui, aujourd'hui, n'hésite pas à dire « non », l'autorité professorale a été déstabilisée.

Pour accueillir ces millions de nouveaux élèves, il a fallu construire des bâtiments, les équiper, recruter des enseignants, etc. Les pays riches avaient les ressources financières pour généraliser l'enseignement fondamental de neuf années, à l'époque de la croissance. Il leur a été plus difficile de viser l'accès de tous à un enseignement secondaire complet, dans les années quatre-vingts, en période de crise. La baisse de la natalité, qui a dégagé des moyens, et une politique de la « qualité », qui s'est traduite concrètement par une lutte contre le redoublement visant à diminuer le coût de la scolarité, leur a permis d'avancer vers cet objectif. Toutefois, la déconnection entre passage dans la classe suivante et acquisition réelle des connaissances a accentué la prédominance des critères gestionnaires sur les critères pédagogiques et donc aussi les difficultés des enseignants.

Dans les pays émergents ou pauvres, les difficultés matérielles et financières ont été plus grandes et, souvent, ne sont pas encore résolues. Sortant de la colonisation ou affrontant le défi du décollage économique, ils ne disposaient pas des ressources nécessaires pour scolariser une jeunesse par ailleurs

proportionnellement plus nombreuse que dans les pays riches. En outre, leur taille entraîne parfois des difficultés particulières : scolariser un jeune pose plus de problèmes dans la forêt amazonienne ou africaine qu'à Paris ou à Séoul. Internet et l'enseignement à distance ne sont pas des solutions pour résoudre les problèmes de l'enseignement de base, encore moins dans des lieux où il n'y a pas l'électricité. Aujourd'hui, pour survivre dans la concurrence internationale et espérer tirer quelque bénéfice de la globalisation, ces pays doivent, tout à la fois et dans un court laps de temps, universaliser l'enseignement primaire, généraliser l'enseignement secondaire et développer un enseignement universitaire de qualité.

Rapport au savoir

Outre les difficultés financières, la massification de l'école a soulevé, et soulève encore, de nombreux problèmes pédagogiques. Les nouveaux publics scolaires, en effet, sont dépourvus, à leur entrée à l'école, des compétences linguistiques et références culturelles qui permettent de s'y sentir à l'aise. Leur situation est pire encore quand ils sont alphabétisés dans une langue qui n'est pas celle de leur vie quotidienne, ce qui est fréquent en Afrique, quand ils appartiennent à des groupes marginalisés, comme les communautés amérindiennes, ou quand ils sont issus des migrations nord-africaines, turques, pakistanaïses, mexicaines, etc. vers l'Europe et l'Amérique du Nord. Or l'échec scolaire n'est plus seulement un problème pédagogique. Dans une société où le niveau de base requis ne cesse de s'élever, où l'insertion professionnelle dépend de plus en plus du diplôme, où déclinent l'agriculture familiale, l'artisanat et le petit commerce, c'est-à-dire les secteurs peu soucieux de réussite scolaire, l'échec à l'école est souvent synonyme de travail ouvrier non qualifié, de chômage, de marginalisation. En outre, à partir des années quatre-vingt-dix, la réussite scolaire elle-même ne garantit plus un emploi stable.

L'école subit le contrecoup de ces évolutions. Elle est désormais délégitimée dans sa spécificité : les élèves ne vont plus à l'école pour apprendre mais seulement pour passer dans la classe suivante, décrocher un diplôme et avoir « un bon métier plus tard ». Ce rapport au savoir tend à se généraliser, y compris dans les classes moyennes, mais est plus fréquent encore dans le nouveau public scolaire, à la fois plus étranger à la culture de l'école et plus dépendant du diplôme pour accéder au « bon métier ». Tant que cette promesse d'ascension sociale est crédible, l'école peut encore fonctionner. Mais avec la crise, le chômage, la précarité, la concurrence scolaire plus intense, la perspective du bon métier s'éloigne. À la même époque, la société devient plus exigeante (il faut maintenant terminer les études secondaires), moins fiable (l'emploi n'est pas garanti) et même les emplois non qualifiés se raréfient. Dans les sociétés pauvres, les dynamiques sont différentes mais le dénouement est le même : l'école reste un espoir mais on y échoue massivement et, bien souvent, ceux qui survivent ne peuvent valoriser leur réussite que s'ils bénéficient d'une « recommandation », familiale ou politique.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que l'école devienne le symbole des espoirs déçus et que se multiplient, à partir de la fin des années soixante-dix, les cas de « violence scolaire ». C'est d'autant moins étonnant que l'école elle-même, en entrant dans les logiques socioéconomiques nouvelles, a délaissé la question des valeurs. Certains jeunes cherchent ailleurs ces valeurs : ils adhèrent aux formes religieuses supposées originelles que leur proposent des groupes ou églises fondamentalistes, évangélistes, charismatiques, etc. L'école est alors confrontée à des refus et exigences d'un autre âge : prétention à voir enseigner comme théorie le mythe créationniste de la Bible, contestation de la mixité scolaire, etc.

Rapport au désir

En même temps que le rapport au savoir, a changé le rapport au désir. Pendant des siècles, la religion et la morale ont été fondées sur la maîtrise du désir et l'école a éduqué au contrôle des passions et des émotions par la raison. C'était là le fondement de la « pédagogie traditionnelle ». Mais une société dont l'objectif est le développement a besoin de la consommation et, donc, du désir ; loin de le réfréner, en encourageant l'épargne, elle le soutient, par le crédit et le stimule, par la publicité. L'explosion de la consommation, les modèles véhiculés par la télévision, l'affaiblissement des églises, l'effondrement des grands imaginaires politiques, la libération sexuelle et les nouvelles formes familiales : tout contribue à centrer l'individu sur lui-même et à poser que le désir est légitime¹. Or, le travail de distanciation intellectuelle, auquel l'école ne peut renoncer sous peine de cesser d'être école, requiert l'attente, la suspension momentanée, le report, la sublimation du désir immédiat.

Une « autre école » est-elle en train d'émerger ? Une chose est sûre : un nouvel élève a déjà émergé et l'école, bon gré mal gré, a dû s'adapter pour l'accueillir et essayer de le former.

UNE FORME SCOLAIRE MAINTENUE

Ce qui est en train d'émerger aujourd'hui, sous nos yeux, ce sont de nouveaux modes de régulation de l'école, dans ses rapports avec son milieu et avec l'État. L'État développeur des années soixante et soixante-dix a tenté de maîtriser les nouvelles dynamiques par de grandes réformes centrales. À partir des années quatre-vingts, l'État régulateur promeut l'innovation à la périphérie. C'est là un mouvement qui traverse la société tout entière, et non le seul secteur de l'éducation.

1. Nous ne portons ici aucun jugement, ce qui nous intéresse est de décrire et d'analyser.

D'une part, l'efficacité, la qualité, la performance – maîtres mots de la société globalisée – requièrent l'engagement des acteurs eux-mêmes et la prise en considération des conditions locales de l'acte. L'exigence n'est plus d'être un bon fonctionnaire, qui s'acquitte des missions imparties par l'État, mais un bon professionnel de l'enseignement, qui résout les problèmes en mobilisant les ressources locales, en partenariat avec d'autres acteurs du milieu. Cela implique une certaine autonomie des établissements scolaires et une gestion interne plus démocratique, qui va parfois jusqu'à l'élection des directeurs.

D'autre part, la globalisation entraîne un recul général de l'État, au profit du marché, des ensembles régionaux (l'Europe par exemple), de la société civile locale.

Pour ces deux raisons, la question du politique, c'est-à-dire du débat entre valeurs, tend à s'effacer au profit de celle de la gouvernance efficace. Toutefois, l'État ne peut pas se désintéresser de l'éducation, en considérant qu'elle relève désormais d'accords locaux. Dans un monde où le savoir et l'innovation sont devenus des leviers économiques essentiels, avec les conséquences qui en découlent en matière d'emploi et de paix sociale, l'éducation reste une affaire d'État. Celui-ci ne peut plus décider tout seul, mais il doit veiller à ce que les décisions locales s'orientent dans les bonnes directions et à ce que le système scolaire n'éclate pas en multiples fragments locaux désaccordés. Il garde la maîtrise des ressorts fondamentaux de l'action (budget, diplômes, recrutement des enseignants, etc.) et négocie l'action à travers l'habilitation de projets, la signature de contrats, l'évaluation. L'actuelle fièvre d'évaluations nationales et internationales est une conséquence logique du retrait de l'État : moins il détermine l'action et plus il lui faut évaluer les conséquences des actions locales.

De ce point de vue, une « autre école » est effectivement en train d'émerger. Tout au moins est-elle « autre » dans les pays de tradition centralisatrice, comme la France ou le Portugal. Dans ceux marqués par la culture britannique il y avait déjà des liens avec l'environnement local et dans les pays pauvres l'existence même de l'école supposait souvent un soutien de la communauté et, lorsque celle-ci vivait en situation de marginalité, comme les tribus amérindiennes, une adaptation à ses coutumes.

En outre, il ne faut pas oublier que le cœur de l'école est l'acte pédagogique et que la question centrale reste celle des savoirs transmis et de la formation délivrée à l'élève. Or, sur ce point, l'école n'a guère changé et la « forme scolaire » demeure, telle qu'héritée de l'Histoire : classes, emplois du temps, cours, devoirs à la maison, etc. La seule évolution notable, tout au moins au niveau du discours, est l'insistance « constructiviste » sur l'activité de l'élève et l'appel à plus d'individualisation de l'enseignement – traduction pédagogique de la valorisation contemporaine du sujet. Les ordinateurs sont entrés dans les écoles, y compris dans les pays émergents, et ils pourraient économiser, au

profit d'activités plus formatrices, le temps perdu à enseigner et à mémoriser des détails inutiles. Mais cela implique une mutation de la forme scolaire (de ses lieux, de ses temps, de ses pratiques), qui reste à venir.

Les contenus enseignés ont été actualisés et les manuels scolaires ont acquis des couleurs et, parfois, le sens de l'humour. Les humanités classiques ont perdu leur prédominance au profit des mathématiques et des sciences, dont on a tenté, avec plus ou moins de bonheur, de renouveler l'enseignement (« mathématiques modernes », enseignement des sciences *hands-on* ou « la main à la pâte »). Les contenus de l'Histoire sont parfois l'objet de débats délicats. La sociologie et la philosophie se glissent dans quelques interstices. Mais les arts restent à la portion congrue, malgré tous les discours sur la créativité et, en dépit de l'importance des langues étrangères à l'ère de la globalisation, les langues continuent, dans la plupart des pays, à être enseignées d'une façon que l'on sait inefficace, au grand profit de cours privés florissants.

Une autre école n'aura vraiment émergé que lorsque la « forme scolaire » et les modes d'apprentissage auront changé et lorsque sera engagée une réflexion de fond sur les contenus à enseigner aux élèves. L'obstacle n'est pas la « résistance au changement » des enseignants. Certes, ils opposent aux innovations des « stratégies de survie », d'autant plus prégnantes que les tensions dans lesquelles ils sont pris sont plus fortes. Mais si, depuis les années soixante, ils n'avaient pas eux-mêmes beaucoup changé, l'école se serait effondrée, alors que souvent, dans les lieux marginalisés, elle est la seule institution qui ait réussi à s'implanter ou à survivre. Nombreux sont les enseignants qui appellent un changement, dès lors qu'il ne vide pas de son sens l'acte pédagogique lui-même. Mais l'école, comme il a été dit, est également une entreprise, avec ses pesanteurs, ses hiérarchies, ses corporatismes. Dans cet espace de travail, des millions de pions évoluent sur un damier et selon des règles qu'ils n'ont pas le pouvoir de changer – sauf lorsque, localement et exceptionnellement, toutes les pièces décident, collectivement, de modifier les règles du jeu pour que celui-ci retrouve son sens et soit à nouveau source de plaisir.

Peut-on espérer que la globalisation de l'école résolve ces problèmes ?

VERS UNE GLOBALISATION DE L'ÉCOLE ?

L'État développeur a pensé l'école dans une logique socioéconomique et l'État régulateur y a ajouté la logique gestionnaire. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'éducation ait été perçue comme un investissement, un capital, un bien que l'on peut acquérir, vendre, monnayer sur un marché. Celui-ci, selon la logique libérale, doit être libéré des entraves étatiques et a vocation à devenir mondial. Sur un tel marché, seuls pourraient supporter la concurrence les produits de qualité, adaptés à la demande.

Telle est l'idée directrice, qui pourrait mener à une globalisation de l'éducation et, peut-être, à une nouvelle version « d'autre école » : l'école globalisée. Pour l'instant, ce n'est encore qu'une idée, mais déjà sont apparus les signes avant-coureurs d'une telle évolution.

Premièrement, se développe un marché de produits éducatifs informatiques (CD Roms, enseignement à distance), de cours de langues et, dans certains pays (Japon, Corée du Sud), de cours payants que l'enfant doit fréquenter après l'école pour avoir une chance réelle d'entrer un jour à l'université.

Deuxièmement, certains pays, comme le Brésil, ont déjà, à côté d'une l'école publique en situation critique, de nombreuses écoles privées à but lucratif, qui accueillent les enfants des classes moyennes, y compris ceux des enseignants de l'école publique.

Troisièmement, les écoles publiques elles-mêmes ont désormais des préoccupations de marketing. Pour trouver des ressources supplémentaires, elles nouent des partenariats qui les amènent parfois à diffuser les produits pédagogiques proposés par des multinationales comme Coca-Cola ou Nestlé. Certains États des États-Unis sont allés plus loin : ils confient à des sociétés privées la gestion d'écoles publiques.

Quatrièmement, fonctionne dans le Milwaukee, aux États-Unis, un système de *vouchers* : les autorités publiques ne financent pas l'école, mais distribuent des chèques-éducation, que les parents utilisent pour payer l'école de leur choix.

La Banque mondiale s'intéresse à ce système, qu'elle voudrait implanter, notamment, en Afrique. En effet, elle considère que l'enseignement secondaire et supérieur doit être payé par les parents, que seul l'enseignement primaire est de la responsabilité de l'État et qu'il serait de meilleure qualité si celui-ci le finançait à travers le dispositif des chèques-éducation.

Un pas de plus vers un marché mondial de l'éducation pourrait être accompli si était mis en œuvre l'accord général sur le commerce des services (AGCS), signé en 1995, au moment de la création de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Il aurait dû entrer en vigueur au 1^{er} janvier 2005 mais a été mis en suspens en raison des désaccords entre pays exportateurs de produits agricoles (Inde, Brésil, Chine, Afrique du Sud, notamment) et pays exportateurs de services (États-Unis et Europe). L'AGCS se prête à diverses interprétations et les demandes de libération déjà déposées portent sur l'enseignement supérieur et la formation des adultes et non sur l'enseignement primaire et secondaire, mais une interprétation stricte de l'AGCS pourrait obliger les États à une égalité de traitement entre écoles publiques et privées.

Telle est l'école globalisée qui s'ébauche : une école privée à but lucratif, financée par les parents ou par des fonds d'État, en situation de concurrence exacerbée avec d'autres écoles privées et visant en priorité la réussite de ses élèves au concours d'entrée à l'université. Une telle école pourrait-elle au moins

transformer la « forme scolaire » et les méthodes d'apprentissage ? C'est fort peu probable, à en juger par les écoles privées brésiliennes. On peut porter à leur actif des dispositifs de soutien et de « récupération » qu'il serait intéressant d'implanter dans les écoles publiques, mais la plupart fonctionnent dans la forme scolaire la plus traditionnelle et sollicitent la mémoire de l'élève plus que son intelligence.

Cette école globalisée n'est encore qu'à l'état d'ébauche – et, à notre avis, de menace. Il existe une autre possibilité, dans la logique promue à la fois par le sommet du Millénaire, organisé par les Nations Unies en 2002 et par le Forum mondial de l'éducation de Porto Alegre et ses prolongements régionaux. Le programme du Millénaire a posé le défi d'une éradication de l'analphabétisme et d'une scolarisation des tous les enfants du monde, y compris des filles, en 2015. Le mouvement altermondialiste refuse de considérer l'éducation comme une marchandise ou même comme un service, fût-il public, et la pose comme un droit humain prioritaire et inaliénable pour toute la vie. De la même façon que s'ébauche un mouvement écologique pour sauver la planète et préserver la bio-diversité, pourrait naître un mouvement éducationnel pour solidariser l'espèce humaine, tout en respectant « l'humano-diversité ». Sur cette base seraient redéfinis la forme scolaire, les méthodes d'apprentissage, les contenus enseignés et intégrées les nouvelles technologies.

Ce n'est qu'un songe, mais l'Histoire a montré que les songes disent parfois mieux le futur de l'humanité que le « réalisme »...

BIBLIOGRAPHIE

- BARROSO J. (org.) (2006) : *A Regulação das políticas públicas de Educação*, Lisbonne, EDUCA/UIDCE.
- CANÁRIO R. (org.) (1992) : *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisbonne, EDUCA.
- CHARLOT B. (1987) : *L'École en mutation*, Paris, Payot.
- CHARLOT B. (coord.) (1994) : *L'École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.
- CHARLOT B. (2005) : *Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*, Porto Alegre, ARTMED.
- CHARLOT B. (2006) : « Éducation et Globalisation », in BEILLEROT J. et MOSCONI N., *Traité des Sciences et des Pratiques de l'éducation*, Paris, Dunod.
- CORRAGIO J.L., TORRES R.M. (1997) : *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de suas propuestas y métodos*, Buenos-Aires, Miño e Dávila SRL.
- HIRT N. (2000) : *Les Nouveaux Maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Bruxelles, EPO.
- LAVAL C., WEBER L. (coord.) (2002) : *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse.
- UNESCO (2002) : *Education for All: Is The World On Track?*, Paris, UNESCO.
- WEBER L. (2003) : OMC, AGCS. *Vers la privatisation de la société?*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse.