

# L'école au défi de la mondialisation

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils

---

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/trema/3030>

DOI : [10.4000/trema.3030](https://doi.org/10.4000/trema.3030)

ISSN : 2107-0997

**Éditeur**

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 1 - 3

ISSN : 1167-315X

**Référence électronique**

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'école au défi de la mondialisation », *Tréma* [En ligne], 40 | 2013, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/3030> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3030>

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

Trema

---

# L'école au défi de la mondialisation

François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils

---

## Présentation

- 1 Ce numéro de Tréma consacré à l'école et à la mondialisation s'ouvre par un entretien de Mamadou Diouf. Nous avons eu la volonté de placer notre réflexion collective sous son égide. La pensée de Mamadou Diouf est de concevoir la mondialisation en substituant à l'universel unilatéral issu des Lumières, qui concède à l'Occident le contrôle absolu des valeurs - la laïcité, l'humanisme, la modernité - un universel réel respectueux du récit alternatif proposé par chaque civilisation. Sur le plan éducatif, le projet colonial sous-tendait le projet éducatif à l'extérieur de la métropole comme le projet national le sous-tendait à l'intérieur. Le maître était alors pensé comme détenteur des valeurs, en mission pour arracher les élèves à leurs communautés d'origine. La sortie du paradigme national-colonial implique aujourd'hui une "décolonialisation" de l'imaginaire éducatif. L'Universel abstrait, sur lequel se sont appuyés la plupart des concepteurs de l'éducation nationale française - de Condorcet à Jules Ferry -, serait progressivement remplacé par l'idée de « Relation » qu'Édouard Glissant définit comme la quantité finie de toutes les particularités du monde (Glissant, 1997). La part du relatif serait ainsi réhabilitée, dans le cadre d'une éducation à la relation et par la relation. Chaque élève, à partir de son lieu, recèle une parcelle originale du monde.
- 2 Mamadou Diouf décrit ainsi l'étudiant du temps du monde, celui à qui il enseigne à l'université Columbia à New York où il dirige l'Institut d'études africaines : l'étudiant « essaie d'entrer dans une relation dans laquelle il est capable de montrer qu'il a lu ce qu'on lui a dit de lire, qu'il sait de quoi il parle. Avant de venir en classe, mes étudiants me disent ce qu'ils ont lu et le type de questions sur lesquelles nous pouvons discuter. C'est ce que l'élève américain apprend tôt. Ce n'est pas ce que j'ai appris. Je le constate aussi avec mon fils. Je me rappelle lui avoir dit un jour d'apprendre ses tables de multiplication. Il m'a regardé, il m'a dit : « Pourquoi apprendre les tables de multiplication ? J'ai une machine. » Dans le même temps, Mamadou Diouf pose les limites de cette

mondialisation éducative, estimant que le secteur le moins touché par la globalisation est précisément l'éducation, et ce pour une raison simple : « La plupart des sociétés considèrent que le citoyen se forme dans le secteur éducatif - c'est la thèse de Jules Ferry. C'est là que la nation s'apprend. C'est là que le récit de la nation est appris et inculqué. »

- 3 Cette tension autour de l'éducation, entre des forces centripètes originelles - qui placent l'école dans le giron de la nation - et des forces centrifuges - qui l'ouvrent au Tout-monde -, traverse l'ensemble des contributions des auteurs de ce numéro. D'emblée, Sylvain Genevois estime que les technologies numériques réinterrogent les finalités civiques et culturelles de l'École dans un contexte de mondialisation. Il affirme que la mondialisation contribue, à travers la société mondiale de l'information qu'elle met en place, à construire une citoyenneté plus active et tournée vers le « vivre ensemble ». Du constat à la proposition, Sylvain Genevois estime qu'il conviendrait d'élargir l'éducation civique à une véritable Éducation à la citoyenneté mondiale (ECM). S'il semble peu réaliste d'ajouter une « éducation au numérique » à des systèmes éducatifs qui ont déjà multiplié les formes d' « éducation à » (éducation au développement durable, etc.), il lui paraît souhaitable d'élargir l'éducation à la citoyenneté à une éducation à la citoyenneté numérique prenant en compte les transformations de la citoyenneté à l'heure d'Internet (communication ouverte, partage de connaissances, etc.).
- 4 La mondialisation a également renforcé, notamment dans les années 1990, la préoccupation relative au niveau d'éducation comparé des populations. Élisabeth Chatel étudie l'évaluation externe quantifiée qui est entrée dans les systèmes éducatifs. Son ambition est d'en connaître les résultats par la mesure des acquis des élèves. Elle estime que ce phénomène, qui s'effectue dans un contexte de mondialisation des sociétés et des économies, contribue incontestablement à une mise en visibilité mutuelle des systèmes éducatifs. Pour autant, il n'aboutit pas selon elle à une homogénéisation internationale des contenus enseignés, des pratiques pédagogiques ou des types d'organisation éducatives jugés les plus efficaces. Au contraire, les contextes nationaux continuent d'influer, notamment au niveau de l'interprétation des chiffres.
- 5 Maurice Tardif, qui analyse le mouvement de professionnalisation en cours depuis une trentaine d'années, aboutit à des conclusions similaires. Il n'y aurait pas d'évolution linéaire allant dans le sens d'une uniformisation de la « professionnalisation » sous l'effet de convergences internationales, et notamment d'un modèle « états-unien » hégémonique. Les évolutions ne se font pas au même rythme dans tous les États-nations, et des formes anciennes cohabitent avec les formes contemporaines. Les références au « métier » et à la « vocation » restent notamment prégnantes en Amérique latine. La mondialisation n'aboutirait donc pas à une transition évidente entre l'âge du « métier » et l'âge de la « profession », ainsi qu'en témoignent les formes de résistances chez les enseignants dans de nombreux pays. Étudiant plus particulièrement le cas français, avec les « Écoles supérieures du professorat et de l'éducation », Guy Lapostolle s'interroge sur leur création récente, en tâchant de déterminer si cette dernière s'inscrit ou non dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants. Quelle place pour l'héritage « national » des IUFM quand les réformes - de la masterisation aux ESPE - sont animées par la volonté de faire

converger la formation vers un modèle supranational (universitarisation de la formation, ancrage sur le terrain de la pratique etc.) ?

- 6 Y a-t-il un effet de la mondialisation sur les contenus d'enseignement ? La mondialisation elle-même s'introduit-elle dans les programmes comme un objet d'enseignement ? Alain Beitone choisit de questionner l'introduction du concept de mondialisation dans les programmes de Sciences économiques et sociales de l'enseignement général en France. S'agissant de la mondialisation, les concepteurs des programmes ont opté pour la lecture de la science économique. L'originalité du texte de Beitone est d'analyser l'« enseignabilité » du concept de mondialisation.
- 7 Le monde étant un objet extraordinairement complexe, il faut pour le comprendre une haute maîtrise de savoirs théoriques et conceptuels. Deux propositions sont en conclusion de son texte, pour faciliter l'ambition légitime de compréhension du monde.
- 8 L'approche de Christine Delory-Momberger passe par une analyse des processus de biographisation, notamment de construction du sujet au sein d'une Cité qui s'est mondialisée du fait des métissages issus de la diversité du monde. Pour que l'école puisse (re)trouver sa fonction d'intégration à l'échelle de la Cité (que Delory-Momberger différencie de l'appartenance nationale), il faut qu'une autre conception de l'éducation se fasse jour et qu'elle prenne le pas sur « l'universalisme communautaire » caractéristique de l'école républicaine. Il faut en particulier qu'émerge l'idée que l'objet premier de l'éducation consiste dans la formation et l'accomplissement de chaque sujet comme « être singulier ». Pour elle, la pluralité des cultures, comme celle des individus, offre un défi commun à tous les systèmes éducatifs, et rend nécessaire les échanges entre ces systèmes.
- 9 Enfin, la dernière contribution de ce numéro (de Béatrice Mabilon-Bonfils et François Durpaire) envisage le « tournant global » comme une rupture dans l'histoire des politiques d'éducation, dont l'origine coïncide - sans s'y fondre totalement - avec le fait national. Ne plus pouvoir penser l'éducation comme un pur produit de la nation, ne signifie le passage immédiat à une école « déterritorialisée ». Les supports mobiles (des tablettes aux smartphones) peuvent conduire en théorie à la fin de l'école comme « lieu », et à l'émergence d'une « école extensive » - qui ferait fi de frontières, et plus généralement de toutes limites physiques. Mais le passage à cette « école-monde », pour aboutir, nécessiterait d'être soutenu par un projet d'éducation, porteur de nouveaux paradigmes.
- 10 Ce que dit l'ensemble de ces contributions, c'est que l'intrusion du monde au sein des systèmes éducatifs est observable partout, au Nord comme au Sud de la planète, qu'elle touche à la fois les publics (du fait des brassages de populations, de la démocratisation de l'école etc.), les outils (technologies numériques etc.), la gouvernance (évaluation comparée des systèmes éducatifs, modèle supranational de professionnalisation etc.) et les contenus d'éducation. Cependant, il apparaît que cette intrusion du monde n'est pas à concevoir comme un mouvement continu et inéluctable, celui qui aboutirait de manière inexorable vers une communauté éducative globale. Cette « mise en monde » de l'éducation est aléatoire, inégale selon les pays, et au sein même des pays, entre les régions. La part de la nation demeure, même si elle cohabite désormais avec d'autres échelles, de compréhension et d'action. Si ce début de XXI<sup>e</sup> siècle dessine les prolégomènes d'une éducation cosmopolitique, celle à même de former le citoyen planétaire, il n'indique donc pas la fin de l'échelle nationale, qui fut à l'origine de la manière et de la forme scolaire d'éduquer.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Glissant, (Édouard). , Traité du Tout-Monde, Paris, Gallimard, 1997.

## AUTEURS

### **FRANÇOIS DURPAIRE**

Maître de conférences en sciences de l'éducation, EMA, Université de Cergy-Pontoise

### **BÉATRICE MABILON-BONFILS**

Professeur d'université en sociologie, directrice du Laboratoire EMA (Écoles, Mutations, Apprentissages), Université de Cergy-Pontoise