

# LES POLITIQUES NATIONALES D'ÉDUCATION ENTRE LE GLOBAL ET LE LOCAL

**Annie VINOKUR**

*Centre d'Études et de Recherche en Économie du Développement  
Université de Paris-X-Nanterre, France*

## **Résumé**

*Depuis le milieu du XX<sup>e</sup> siècle, les politiques d'éducation sont considérées comme un facteur déterminant des performances macro-économiques, et donc étroitement liées aux transformations économiques du monde. Après une période où ces politiques, nationales, étaient axées sur la croissance et le développement, les systèmes éducatifs sont entrés dans les années 1980 dans une zone de turbulence qui reflète les nouveaux enjeux économiques et sociaux de la compétitivité dans un monde « globalisé ». D'un côté, les stratégies de capitaux concentrés et mobiles qui génèrent une nouvelle division internationale du travail et une demande de main-d'œuvre compétente et flexible dont ils peuvent désormais s'exonérer de la charge de la formation. De l'autre, les aspirations des populations à plus de liberté de choix et d'autonomie locale. L'apparente convergence de ces deux mouvements tend à affaiblir le rôle des États dans le pilotage des systèmes éducatifs, à faire passer l'instruction du statut d'institution à celui de service banalisé, ouvert à la pénétration des capitaux. Mais, dans des espaces où les inégalités de revenus s'accroissent, l'extraversion et la segmentation des systèmes éducatifs qui en résultent menacent une « cohésion sociale » qu'il s'agit pourtant de mobiliser au service de la compétitivité des territoires. D'où un effort, encore timide, pour réhabiliter l'éducation comme « bien public » relevant de l'intérêt général et donc du débat politique dans des espaces qui pour-*

raient ne plus être ceux des États-Nations. Mais la tendance la plus forte actuellement paraît aller dans le sens de la construction, sur les ruines des systèmes éducatifs nationaux, d'un système éducatif « global », polarisé et hiérarchisé sur le modèle des firmes-réseaux multinationales, et limité à la force de travail directement utile à l'accumulation, le reste des populations relevant des programmes d'éducation dans le cadre de la « lutte contre la pauvreté ».

**Mots-clés :** Politiques d'éducation, Politiques économiques, Mondialisation, Service public, Capitalisme, Inégalités.

## 1. Introduction

Entre les années 1960 et 1980, les politiques éducatives des gouvernements étaient essentiellement nationales et axées sur la croissance économique. Depuis, ces politiques visent principalement la compétitivité internationale et s'efforcent de gérer les tensions entre pressions externes et internes en redistribuant largement entre niveaux supra- et infra-nationaux leurs prérogatives antérieures en matière de décision, de financement et de contrôle de l'éducation.

C'est donc à un processus généralisé d'*ajustement structurel* de l'éducation aux nouvelles conditions économiques mondiales que nous assistons. Mais ces nouvelles conditions ont pour caractéristiques l'incertitude et le court-termisme, tandis qu'une politique d'éducation ne peut se concevoir qu'à l'horizon de la reproduction biologique et sociale, c'est-à-dire à l'échelle du long et du très long terme. S'ensuit, dans le discours des organisations internationales, le remplacement du terme *politique* par celui de *management* de l'éducation, qui véhicule l'idée que l'éducation relève moins du débat public et contradictoire sur les fins que de la gestion, rationnelle et neutre, des moyens en vue de l'adaptation flexible de cette *industrie* aux besoins de l'économie.

Étant donné la rapidité de transformation actuelle (bien qu'à petit bruit) des systèmes éducatifs et le foisonnement des réformes entamées ou projetées, et compte tenu de l'ombre portée que ces mouvements projettent sur le futur de nos sociétés, il n'est peut-être pas inutile de tenter de dégager et d'articuler les enjeux qui se nouent autour des systèmes éducatifs dans le processus contemporain d'accumulation à l'échelle mondiale.

Ainsi, la dynamique de globalisation a des effets sur toutes les variables économiques d'environnement des systèmes éducatifs : les contraintes macro-économiques, l'emploi (quantitatif et qualitatif), la répartition des revenus, les migrations, la fiscalité et les dépenses publiques, la technologie, etc. Elle diffuse également une idéologie et une doctrine politique adaptées aux « impératifs » de la compétitivité. Mais la façon dont les stratégies nationales d'éducation s'y ajustent dépend aussi, dans une large mesure, des rapports de pouvoir locaux, plus précisément de la place de certains groupes sociaux dans les réseaux globaux et de leur utilisation à usage interne de l'idéologie « globale ». La doctrine internationale dominante favorise, en effet, d'autant plus cette utilisation qu'elle occulte les conflits sociaux dont l'éducation est l'enjeu.

Nous caractériserons, dans un premier temps, les manifestations de la globalisation à travers les « contraintes macro-économiques » et les pressions sur les gouvernements, les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail, et enfin la pénétration du capital dans le secteur de la production de services éducatifs. Nous analyserons ensuite le poids des idées, via les concepts de « responsabilité individuelle » et de « gouvernance ». Nous nous interrogerons enfin sur le devenir des politiques nationales d'éducation dans ce contexte de la globalisation.

## **2. Le choc des faits : les dynamiques globales et l'éducation**

Ce que l'on désigne généralement sous le terme de globalisation est une étape dans la dynamique de l'accumulation à l'échelle mondiale, permise dans les années 1980 par la conjonction de facteurs technologiques (baisse des coûts de transport et explosion de l'industrie de l'information) et surtout politiques (ouverture des frontières à la libre circulation des capitaux financiers, des marchandises, des services). En réduisant les obstacles principaux à la parfaite fluidité des capitaux dans l'espace, ce mouvement favorise la domination du capital financier sur le capital productif, et par conséquent engendre à la fois une compétition accrue et une concentration très rapide des capitaux, une nouvelle division internationale du travail et l'émergence d'un nouveau front de guerre économique.

Sous la menace de leur retrait, les capitaux financiers concentrés (en particulier les fonds de pensions) peuvent faire prévaloir l'intérêt des actionnaires sur ceux des entreprises (dirigeants et employés) qu'ils contrôlent (Montagne, 2001). En imposant à celles-ci des taux de rentabilité élevés, ils intensifient leur compétition dans la recherche de nouvelles sources de profit. Où trouver ces nouvelles sources ? D'abord dans la conquête de nouveaux débouchés : soit par la création de nouveaux produits, soit par la pénétration de secteurs de production qui jusque-là échappaient à la logique du profit. La première stratégie relève de la recherche-développement et de la prise de brevets ; renvoyant à la notion de « société de connaissance », elle concerne essentiellement les pays les plus développés, qui concentrent déjà 90 % d'une recherche de plus en plus coûteuse (donc hors de portée pour beaucoup de pays). La seconde stratégie relève de la pénétration des secteurs non capitalistes : soit, de manière classique, par la destruction des formes de production traditionnelles pré-capitalistes là où il en reste ; soit par la conquête des formes modernes de production non capitalistes (entreprises publiques et services publics non marchands) dont la dérégulation et la privatisation leur ouvrent l'accès.

Une deuxième source d'accroissement des profits réside dans la réduction des coûts de production que permet une nouvelle division internationale du travail en réseaux intégrés. La baisse des coûts de transport autorise les firmes multinationales à instaurer une organisation d'emblée globale d'implantation et de spécialisation de leurs unités de production en fonction des caractéristiques locales. C'est ainsi que près du tiers du commerce international est actuellement un commerce intra-firmes. La compétition entre les nations porte donc désormais moins sur la vente des produits que sur celle des *territoires* : il s'agit d'attirer, ou de retenir, des capitaux hautement volatils<sup>1</sup>. Les principaux indicateurs de « compétitivité des territoires » publiés par les instituts spécialisés sont : le faible degré de syndicalisation et le bas coût de la main-d'œuvre, son haut niveau de compétence, une faible pression fiscale sur les profits, un faible rapport dépenses publiques/ PIB, et la qualité de l'infrastructure (bonne administration, systèmes bancaire,

---

1. À titre d'exemple : au cours des deux dernières années, 280 000 emplois ont disparu du Mexique avec la fermeture de 350 *maquiladoras*, ces ateliers de production pour l'exportation délocalisés des USA, et maintenant re-délocalisés en Asie ou dans l'Europe de l'Est, qui proposent des salaires encore moins élevés (G. Thompson, *New York Times*, 29 juin 2002).

légal et judiciaire efficaces, sécurité, information, moyens de transport, etc.)

Mais la mobilité et la rentabilisation rapide des capitaux dans un espace mondial hétérogène supposent l'information sur la qualité des inputs (pour déterminer les localisations), la normalisation des produits (pour étendre les marchés), la standardisation des règles (comptables, juridiques, linguistiques, etc.). Dans la mesure où les firmes multinationales gardent un fort lien avec leurs bases nationales, un nouveau front de guerre économique est ainsi ouvert entre les pays économiquement dominants pour étendre leurs propres règles et standards. Les agences de régulation, l'assistance technique, les conditionnalités de l'aide au développement, les instituts de normalisation et de certification, etc., sont largement utilisés dans ce but.

Luttes entre les capitaux, compétition entre les territoires, tendances simultanées à l'unification et à la différenciation à l'échelle mondiale dessinent actuellement un paysage économique chaotique, contradictoire et mouvant pour la reproduction des sociétés et la socialisation des nouvelles générations.

Entre le nouveau régime d'accumulation du capital et l'éducation, trois médiateurs principaux peuvent être identifiés (voir schéma) : les « contraintes macro-économiques » et les pressions sur les gouvernements ; les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail ; la pénétration du capital dans le secteur de la production de services éducatifs.

### ***2.1. Les contraintes macro-économiques et les pressions sur les gouvernements***

Sur le marché international hautement compétitif des territoires, attirer des capitaux volatils suppose une surenchère dans l'offre de conditions favorables à leur implantation :

- une fiscalité favorable sur les revenus du capital et l'absence d'obstacles à ses mouvements ;
- la réduction des dépenses publiques hors défense (marché important) et hors soutien des capitaux<sup>2</sup>, i.e. la baisse en priorité des dé-

---

2. Le coût fiscal de la crise bancaire mexicaine de 1980-1982 a été de 55,3 % du PIB (Caprio et Klingebiel, 1996), à un moment où les dépenses publiques d'éducation représentaient environ 4 % du PIB par an (World Bank, 1996). En France, d'après le

penses sociales, et en particulier des dépenses publiques d'éducation, premier budget civil dans la plupart des pays ;

- la privatisation du domaine public (entreprises et services collectifs) ;
- la dérégulation des marchés du travail (salaire minimum, droit du travail et du licenciement, protection sociale...) et la limitation du pouvoir syndical ;
- la subordination du droit national et des décisions publiques aux intérêts des capitaux étrangers. Vont dans ce sens les négociations portant sur l'AMI (accord mondial sur les investissements) ou l'AGCS (accord général sur le commerce des services), conduites dans le cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce.

La tendance générale est donc au désengagement des pouvoirs publics de la reproduction de la force de travail (salaires, conditions de travail, protection sociale), et en particulier de l'instruction des jeunes générations.

Mais l'éducation demeure, dans les théories économiques, l'investissement principal des sociétés à la recherche de compétitivité. Mieux, il découle des théories dites « de la croissance endogène » qu'un effort accru d'éducation doit être consenti pour atteindre le seuil du processus cumulatif de croissance. Les gouvernements sont donc pris dans un « *double-bind* » : accroître la dépense totale d'éducation tout en réduisant les dépenses publiques qui y sont affectées. Les réponses varient selon la place de chacun dans la division internationale du travail :

Dans les pays du « centre » le problème principal est celui de la *compétitivité*, c'est-à-dire de la promotion et du soutien public des capitaux nationaux. Sans nécessairement réduire les dépenses publiques d'enseignement (voire en les augmentant), ce qui est en jeu, c'est leur redéploiement vers les secteurs les plus sensibles de la guerre économique : l'enseignement supérieur et la recherche débouchant sur la prise de brevets. Aussi, dans plusieurs pays, les subventions publiques à la recherche universitaire sont subordonnées à un partenariat avec les firmes ; en Europe, le nouveau programme de recherche de l'Union va réunir, sur financement communautaire, des laboratoires publics et des

---

rapport de la Cour des Comptes, le coût pour le contribuable du sauvetage du Crédit Lyonnais, du Crédit Foncier et du Comptoir des Entrepreneurs a été de 140 milliards de FF, soit l'équivalent de 5 années de RMI.

firmes privées dans des « réseaux d'excellence », centrés sur une production de brevets susceptible de concurrencer celle des États-Unis.

À l'autre extrême, dans les territoires de la « périphérie » où la présence d'un secteur traditionnel encore important permet des coûts du travail très bas, c'est dans *l'attractivité* des industries de main-d'œuvre routinisées qu'est recherché l'avantage comparatif. L'instruction de masse est d'autant moins un enjeu économique pour les capitaux que le travail des enfants est mobilisé. L'enseignement supérieur long est principalement l'objet de stratégies d'émigration, alors que se développent les écoles supérieures courtes destinées à former les cadres intermédiaires et sédentaires du capital, en particulier dans les domaines de la gestion.

Partout, cependant, on observe une tendance au report de la *responsabilité* et du financement de l'instruction aux niveaux infranationaux, par la dérégulation, la décentralisation ou la dévolution aux collectivités locales, aux communautés religieuses ou ethniques, aux associations et aux familles.

## **2.2. Les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail**

Dans les pays industriels développés, au début de l'ère dite « fordiste » de l'après seconde guerre mondiale, la main-d'œuvre qualifiée était rare. Les grandes firmes, produisant principalement pour le marché intérieur, avaient besoin, d'une part, d'une main-d'œuvre abondante et stable, disciplinée et finement hiérarchisée pour s'insérer dans la structure pyramidale des qualifications ; d'autre part, de débouchés nationaux régulièrement croissants. Dans ces conditions, les syndicats ont pu négocier des relations suffisamment stables entre diplômes, salaires et promotions de carrière pour susciter la demande d'instruction scolaire. Grâce à un partage des gains de productivité relativement favorable aux salaires, les firmes bénéficiaient ainsi d'une classe moyenne de consommateurs nécessaire pour tirer vers le haut, par la demande, la croissance économique. La stabilité de l'emploi permettait aux entreprises de rentabiliser la formation sur le tas des jeunes sortis de l'école. Les rendements (privés et sociaux) élevés et sûrs de l'investissement éducatif favorisaient l'expansion et une relative démocratisation des systèmes éducatifs. Par ailleurs, cette croissance cumulative (par un effet « boule-de-neige ») de la production d'éducation tendait

en permanence à fournir aux employeurs le surplus de formés nécessaire pour faire pression sur les salaires et les conditions de travail.

Avec le processus de globalisation, les grandes firmes ne dépendent donc plus principalement du marché national, ni pour leur approvisionnement en main-d'œuvre, ni pour leurs débouchés. Des salaires stables et relativement élevés ne sont plus nécessaires, que ce soit pour élargir le marché intérieur des produits, ou pour susciter une demande d'éducation qui répond moins à une logique de taux de rendement de l'investissement éducatif qu'à une logique de sécurité contre les risques de chômage et de précarité. La priorité, pour les firmes multinationales qui peuvent exploiter les gisements de main-d'œuvre qualifiée de l'espace international, est désormais dans l'abaissement des coûts du travail, soutenu par le chômage et le sous-emploi.

Simultanément, la volatilité des capitaux financiers, le court-termisme des décisions de production et la rapidité des changements techniques et organisationnels ne favorisent pas la stabilité de la main-d'œuvre dans les stratégies de gestion des ressources humaines. L'ancien modèle du travailleur, « qualifié », fidèle, discipliné et expérimenté par la formation sur le tas, a été remplacé par celui du « compétent », flexible, autonome, responsable, répondant rapidement aux signaux (du marché ou de la machine). Ce changement répond également à l'écrasement des lignes hiérarchiques, qui exige des compétences plus larges aux échelons inférieurs. La nature de la mobilité fait la différence dans les revenus du travail : entre le *knowledge worker* « nomade » qui circule dans l'espace économique global, et le travailleur « précarisé » vendu avec le territoire, l'éventail des rémunérations s'est considérablement élargi. La polarisation des revenus, entre capital et travail, d'une part, et à l'intérieur du travail, d'autre part, s'accroît aux extrêmes de la distribution ; dans le même temps, les classes moyennes du diplôme, issues du salariat administré, tendent à être laminées.

La fluidité des capitaux dans les (dé)localisations productives implique pour les firmes la nécessité de disposer de moyens d'évaluer rapidement la qualité des forces de travail disponibles, et d'influer sur le contenu des savoirs pour les adapter à leurs besoins. En découle la mobilisation des pouvoirs publics des pays de rattachement et des organisations internationales pour :

- unifier les tests et standards de compétences scolaires (organisations internationales, agences d'évaluation et de certification) ;

- développer des moyens d'information sur l'ensemble des qualités de la main-d'œuvre (les projets de « cartes de compétences » informatisées, par exemple), dans la mesure où les savoirs « efficaces » tendent de plus en plus à s'acquérir hors système scolaire, et en particulier dans les firmes performantes ;
- influencer sur les contenus : assistance technique, évaluation et *benchmarking* internationalisation des fournisseurs d'enseignement.

### **2.3. La pénétration du capital dans le secteur de l'éducation**

Dans les premières phases de l'accumulation du capital industriel en Europe au XIX<sup>e</sup> siècle, tout comme actuellement dans les pays nouvellement industrialisés, le coût du travail pour l'industrie se limite au seul entretien de la force de travail employée. La reproduction hors travail de la main-d'œuvre est pour l'essentiel (éducation, invalidité, chômage, vieillesse) supportée par le secteur traditionnel qui, par ailleurs, bénéficie temporairement de cette articulation avec l'industrie : moindre pression démographique sur les exploitations familiales et débouchés accrus dans la consommation des salariés. Dès le moment où l'expansion capitaliste a détruit ce secteur traditionnel de production familiale, se pose le problème de le remplacer dans ses fonctions reproductives. Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, dans les nations industrialisées où cette destruction était pratiquement achevée, s'est donc progressivement construit un substitut, *socialisé dans le cadre national*, des fonctions de reproduction humaine, à travers le paternalisme d'État ou le salariat administré ; des fonctions qui sont indispensables, au même titre que les infrastructures, à l'ensemble des capitaux nationaux, ces derniers étant contraints d'y contribuer dans un système de péréquation sur base territoriale.

Dans la logique de la globalisation, les capitaux « hors sol » n'ont plus besoin, pour en bénéficier, d'en assumer les coûts qu'ils peuvent faire supporter par les travailleurs eux-mêmes, individuellement ou via la fiscalité salariale. En revanche, les secteurs de l'infrastructure et de la reproduction de la force de travail sont des terrains potentiels de valorisation des capitaux. Les premiers secteurs privatisés ont été les entreprises publiques (énergie, transports et communications, information) ; sont actuellement en cours de pénétration capitaliste la protection sociale (à travers la « capitalisation » au détriment de la « répartition »), la santé et l'éducation.

Dans le cas de l'éducation, cette pénétration est freinée, certes, par le poids du secteur public, mais aussi par le fait que ce sont des activités de service à forte intensité en travail, dans lesquelles les progrès techniques n'engendrent que difficilement des économies d'échelle et des gains de productivité. Les stratégies que l'on peut observer sont donc pragmatiques et mouvantes.

Première possibilité : s'installer à la périphérie de la production du service éducatif. Les firmes transnationales de l'industrie de l'enseignement choisissent de réaliser des profits en sous-traitance, en partenariat ou en complémentarité avec le secteur public : fourniture d'expertise, de matériels pédagogiques, industrie des tests, gestion en sous-traitance des établissements publics ou des districts scolaires, enseignement en ligne en *joint venture* avec les établissements publics, industrie du soutien scolaire (Bray, 1999), etc. Outre ces industries directement liées à l'enseignement, les firmes entrent dans les écoles par la porte de la « *macdonaldisation* ». Les jeunes constituant un important débouché, actuel et potentiel, pour les biens de consommation, il suffit que le financement public des établissements scolaires soit réduit (ou insuffisant par rapport aux besoins d'écoles concurrentielles) pour que, si la législation le permet, les firmes y pénètrent : financement d'une partie des coûts d'équipement, dons de matériel et de manuels en échange d'activités publicitaires, « étudiants-sandwich » financés par des firmes ou des banques, ou encore fourniture de produits de consommation à la clientèle captive des écoles moyennant versement de royalties à l'établissement (Hirtt, 2001).

Deuxième possibilité : rechercher des économies d'échelle en s'installant en amont de la production directe du service éducatif. Des établissements privés, mais aussi des établissements publics autorisés à fonctionner en « universités entrepreneuriales », créent des réseaux transnationaux d'établissements à but lucratif, en succursales ou en franchisage. Ils perçoivent des royalties en échange de programmes, de matériel pédagogique, et surtout de la certification de la maison-mère (Didou Aupetit, 2002).

Troisième possibilité, la plus importante à terme : industrialiser la production des services éducatifs, en substituant du capital matériel (ordinateurs, logiciels pédagogiques, multi-média, interactif...) et du travail gratuit (élèves, familles et bénévoles) au travail rémunéré des enseignants. C'est en particulier le projet des *Learning Management Sys-*

*tems*, dont l'objectif est de concentrer le savoir enseignant en « granules » incorporables par les TIC.

Mais le marché potentiel considérable que visent ces stratégies ne peut être conquis que sur la base de quelques pré-requis :

- l'individualisation de l'instruction, favorisée par la baisse de qualité des écoles, et surtout par le développement de l'éducation « tout au long de la vie » ;
- l'homogénéisation des contenus de l'instruction, permettant l'élargissement des débouchés (extension des standards) et le développement d'un marché libre de la certification ;
- la libéralisation des échanges de services éducatifs (en cours à l'OMC dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services) ;
- la diffusion d'une idéologie adaptée au passage de l'éducation comme *institution* collective à l'éducation comme *service* individuel banalisé.

### **3. Le poids des idées : responsabilité individuelle et gouvernance**

L'enjeu actuel est double. Dans les sociétés où la reproduction hors travail relève encore massivement du secteur traditionnel, il s'agit d'élever le niveau de compétence, sans pour autant développer des formes socialisées de reproduction qui accroîtraient les dépenses publiques et élèveraient le coût d'une main-d'œuvre dont le bas prix est le principal avantage comparatif territorial. Dans les sociétés développées, il s'agit de réduire le poids de l'État et « libérer » la main-d'œuvre des sécurités socialisées : à un capital de plus en plus mobile et concentré doit correspondre une force de travail également mobile mais atomisée. Cela supposerait de déconstruire les sécurités légales et conventionnelles qui s'opposent à la parfaite fluidité de la force de travail : âge minimum d'entrée sur le marché du travail et obligation scolaire, âge de la retraite, législations du contrat de travail, du licenciement, des conditions de travail et de la sécurité, salaire minimum, protection sociale, etc. ; et dans toute la mesure du possible, cela nécessiterait de reporter les risques sur les *individus*. Ce double projet implique un nouveau cadre idéologique, et pour les individus et pour les gouvernants.

### **3.1. Responsabilité individuelle et bonne gestion du « portefeuille »...**

Un article publié en 1999 dans la revue *Source* de l'UNESCO (n° 113, juin) sous le titre « Se lancer dans les affaires grâce au micro-crédit » présente deux photos d'enfants se livrant au petit commerce et au portage dans le secteur informel de Lima. Il n'y a guère, ces photos auraient illustré une vigoureuse dénonciation du travail des enfants ; elles sont ici proposées pour illustrer le projet d'un système de prêt aux enfants sur le modèle de celui de la Grameen Bank :

« Un jeune pauvre n'a, la plupart du temps, pas de temps à consacrer à l'apprentissage. Même si l'école est gratuite, il n'ira qu'une fois résolu le problème de l'alimentation quotidienne. Ce n'est qu'après qu'on peut éveiller en eux le besoin d'éducation, parce qu'ils vont vouloir apprendre davantage, du marketing par exemple, pour améliorer leur activité économique ».

Dans son best-seller *The Stakeholder Society*, Bruce Ackerman (1999) propose que le gouvernement donne une subvention unique de 80 000 \$US à tout jeune américain, libre à lui de l'utiliser comme il l'entend : financer son éducation, lancer une affaire, acheter un portefeuille de valeurs mobilières, ou acquérir une BMW turbo. Si certains perdent leur mise à Las Vegas ou à Wall Street, c'est leur affaire et le prix à payer pour la liberté : « nous voulons construire une culture de liberté... le principal obstacle est le paternalisme ».

Ces deux exemples reflètent la vision de l'individu qu'il conviendrait de promouvoir. Il s'agirait :

- de supprimer les frontières des âges de la vie progressivement instituées par le salariat pour protéger la reproduction humaine. L'obligation scolaire, l'âge minimum de travail sont autant d'obstacles à la liberté individuelle. On trouve le même mouvement à l'autre extrémité (la liberté de choisir l'âge de la retraite comme corollaire du financement des pensions par capitalisation, qui fait supporter au salarié les risques du capital), et en cours de vie de travail (l'effacement de la frontière instituée entre un « temps pour soi » et un « temps pour le patron »).
- de revenir sur les notions de subordination économique et juridique qui fondent le droit du travail. Le travailleur est vu comme un petit chef d'entreprise investisseur, propriétaire d'*actifs humains* (son « ca-

« capital » de compétences) et d'*actifs non humains* (son patrimoine matériel et financier), vendant, non sa force de travail, mais des « services-marchandises ». A lui, comme à tout capitaliste, petit ou grand, de gérer au mieux ce « portefeuille » et donc de supporter les risques d'une mauvaise gestion ou des aléas (Gaullier, 1977).

- de ramener la justice sociale au seul projet d'« égalisation des chances » de départ. Pour le reste, l'individu ne peut être libre que s'il est tenu pour responsable.

Ainsi se met en place un *projet pédagogique total* qui ne passe plus par un contenu d'instruction, mais par la mise en œuvre de nouvelles conditions d'accès à l'instruction et aux moyens d'existence ; sous couvert de liberté, elles soumettent toutes les décisions individuelles, à tout âge, aux signaux des marchés. Ce qui sous-tend ce projet n'est pour autant pas le modèle paisible de la *concurrence* parfaite des classiques et des néoclassiques, mais celui de la *compétition*, c'est-à-dire de la *guerre* : que le meilleur gagne et malheur aux vaincus. C'est la généralisation du darwinisme social<sup>3</sup> qui légitimait par la lutte pour la vie et les lois de la sélection naturelle les méthodes musclées employées par les *robber barons* au cours de la période de concentration accélérée du capital de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>4</sup>.

### **3.2. Rationalisation publique et bonne gouvernance**

Le terme de « bonne gouvernance » est d'abord apparu au niveau micro-économique pour désigner les principes de bonne gestion des entreprises, dont le fonctionnement interne est non marchand, au service des intérêts des actionnaires : transparence, efficacité, responsabilité. Il a été transposé au niveau macro-économique après les échecs de plans d'ajustement structurel, imputés non à la mauvaise qualité des modèles qui les fondaient, mais aux obstacles que rencontrait leur mise en œuvre du fait du mauvais fonctionnement des organisations non marchandes, et plus particulièrement des gouvernements. Les organisations internationales n'ayant pas le droit de s'im-

3. Dont l'enseignement fut imposé dans les années 1880 à l'Université de Chicago par J. D. Rockefeller qui la finançait.

4. « La rose *American Beauty* ne peut se déployer dans toute sa splendeur et son parfum qu'en sacrifiant les premiers boutons qui poussent autour d'elle. Ceci n'est pas une tendance mauvaise du monde des affaires. C'est seulement le jeu d'une loi de la nature et d'une loi divine » (Jones, 1965, p. 217-218).

miscer dans les affaires politiques internes des États, la solution a été trouvée dans la technicisation du politique sous la forme apparemment neutre et universelle de la « bonne gestion ». On peut choisir entre des politiques et les critiquer, mais il ne peut y avoir qu'une bonne gestion : qui est contre la bonne gestion ? « *We take 'good' governance to mean (in general terms) a broad array of practices which maximize the common/public good* » (Manor, 1999). L'intérêt général n'est plus défini au niveau du politique, mais doit résulter des « bonnes pratiques ».

Cela suppose des pratiques acceptables par tous. La bonne gouvernance repose donc sur un certain nombre de postulats :

- Tout ce qui peut être confié au marché (transparent, efficace et juste) doit l'être. Relèvent de l'action publique les seules fonctions indispensables au marché que celui-ci ne peut remplir, i.e. la fourniture des biens publics purs, c'est-à-dire non rivaux (la consommation d'un bien par un individu n'empêche pas sa consommation par un autre) et non exclusifs (personne n'est exclu de la consommation de ce bien qui est à la disposition de tous). Ce sont les fonctions régaliennes (législation, défense nationale, justice), mais aussi les phares et balises, la recherche fondamentale lorsqu'elle n'est pas brevetable, l'infrastructure routière ou un feu d'artifice. La collectivité doit financer ces services qui autrement ne seraient pas fournis, mais pas nécessairement les produire, l'entreprise privée étant supposée plus efficace que l'administration (bureaucratique, inefficace et corrompue). Pour les services, comme l'éducation, qui sont divisibles, mais générateurs de bénéfices pour la collectivité, qui ne peuvent rentrer dans le calcul individuel (comme l'instruction de base qui n'est pas rentable pour les individus) ou dont la production serait sous-optimale en raison de l'insuffisance des revenus des ménages, la collectivité doit corriger les « défaillances » du marché. L'OCDE (2001) préconise, par exemple, que l'enseignement supérieur soit payé par les étudiants à son vrai prix, mais que soit mis en place un marché des capitaux permettant aux moins aisés d'y accéder.

- L'intérêt général n'est pas le monopole de l'État :

*« The tendency in common usage (is) to identify the term 'government' with the institutions of the state that control and regulate the life of a territorial community. Governance – that is, the control of an activity by some means such that a range of desired outcomes is attained – is, however, not just the province of the state. Rather, it is a function that can be performed by a wide variety of public and private,*

*state and non-state, national and international, institutions and practices* » (Hirst et Thompson, 1995, p. 422).

Ce principe a deux conséquences. La première est que la « société civile », conçue comme l'ensemble des intérêts privés, marchands et non marchands, produit du bien commun au même titre que l'État : la démocratie *représentative* est donc un principe insuffisant de légitimité, qui doit être complété par la démocratie *participative*, à savoir par *l'empowerment* (l'octroi de droits) à ses membres. La seconde est que les modalités de décision appropriées à cette nouvelle organisation des pouvoirs sont le contrat, la convention et le partenariat en réseau<sup>5</sup>. Le principe du pouvoir ne relèverait donc plus de la verticalité des hiérarchies politiques, mais de l'horizontalité d'accords mettant sur un pied d'égalité un État et une ONG, une firme multinationale et une école, des organismes publics et privés, des parents d'élève et des administrations, des organisations internationales et des entreprises, etc.

La doctrine de la bonne gouvernance est donc l'extension aux rapports non marchands des principes d'égalité qui sous-tendent le marché « parfait ». Dans les deux cas, l'inégalité des rapports de pouvoir dans l'échange est niée. Or, dans le cas des réseaux contractuels, cette inégalité construit des rapports de dépendance durables susceptibles de contribuer à une « féodalisation » des rapports sociaux (Supiot, 2001). Alors que dans le discours elle se présente comme garante de la transparence et de la responsabilité, la bonne gouvernance confère un statut normatif à l'opacité de décisions décentralisées qui échappent au débat public. Si la bonne gouvernance ne rencontre guère jusqu'ici d'oppositions que marginales, on peut supposer que c'est parce qu'elle semble répondre aux mêmes désirs des individus et des groupes d'échapper au pouvoir des « institutions », et à leur aspiration à la même « culture de liberté » qui modèle le nouveau travailleur « gestionnaire de son portefeuille de compétences ». Pour reprendre la

---

5. Dans un discours prononcé devant le Parlement européen le 15 février 2000, Romano Prodi, Président de la Commission Européenne, déclarait : « nous devons cesser de penser en termes de pouvoirs hiérarchisés, séparés par le principe de subsidiarité, et commencer à imaginer plutôt *une mise en réseau* dans laquelle les différents niveaux de gouvernance œuvrent conjointement à l'élaboration, à la proposition, à la mise en œuvre et au suivi des politiques... Il est temps de réaliser que l'Europe n'est pas administrée que par les institutions européennes, mais aussi par les autorités nationales, régionales et locales, ainsi que par la société civile ».

formule de M. Carnoy (1999), « c'est avant tout sur un cheval idéologique que la globalisation pénètre dans l'éducation ».

#### **4. Peut-il y avoir encore des politiques nationales d'éducation ?**

Le modèle théorique du bon management de l'éducation proposé par les organisations internationales repose sur plusieurs principes.

La liberté de choix individuelle prime. Non seulement elle est un principe généralement admis (comme le montre le développement du « consumérisme scolaire »), mais elle est économiquement efficace :

- L'individu (le ménage) gérant rationnellement ses actifs investira dans l'éducation une somme telle que le rendement escompté (différentiel de rémunération attendu rapporté au coût) soit au moins égal au rendement des placements alternatifs. La durée et le choix des études sont donc commandés par les salaires du marché qui expriment les raretés relatives sur le marché du travail.
- Si les services d'enseignement sont produits par des entreprises concurrentes, les individus choisiront le fournisseur qui offre le meilleur rapport qualité/prix, contraignant ainsi les établissements à rationaliser leurs méthodes de production.

En l'absence d'*externalités*, le modèle ne débouche sur un équilibre satisfaisant que si les individus ne sont pas rationnés par leur revenu personnel ou familial dans leur accès aux moyens de financer l'instruction. Un système de prêt constitue le meilleur moyen, non seulement d'égaliser les chances individuelles, mais aussi de contraindre les individus à un calcul économiquement rationnel dans la mesure où ils devront rembourser.

L'existence d'*externalités* de l'éducation implique que l'optimum d'investissement ne peut être atteint sans une contribution de leurs bénéficiaires. Théoriquement, cet optimum serait atteint si, à l'investissement individuel initial, s'ajoutaient successivement et dans l'ordre (principe de subsidiarité) les investissements rationnels des familles, des communautés, des entreprises, des collectivités locales et de l'État. Dans la mesure où le jeu des effets de substitution l'interdit, on s'en approchera de la façon suivante :

- Le financement, la décision et le contrôle doivent être aussi décentralisés que possible, de manière à mobiliser davantage de ressources

en faveur de l'éducation, à ajuster au plus près des besoins de l'économie la fourniture d'instruction, et à stimuler par un contrôle de proximité l'efficacité des établissements.

- Dans la mesure où l'on admet que les principales externalités de l'éducation procèdent de l'enseignement de base, le financement public doit se limiter à ce niveau. Les autres doivent être financés par les individus (familles, entreprises, etc.), et cela d'autant plus que ce sont les couches sociales les plus aisées qui, en tout état de cause, bénéficient des niveaux supérieurs d'éducation.
- Dans la mesure où le financement public doit être fixé en premier, ses modalités ne doivent pas limiter la contribution des autres agents (*vouchers*).
- L'intervention publique ne doit pas empêcher la libre concurrence entre les établissements (« quasi-marchés » britanniques, financement normatif par élève, etc.).

Pour fournir l'information indispensable au libre jeu concurrentiel, il faut qu'une instance fixe des standards de performance permettant aux individus de comparer les prestations des établissements. Simultanément, ces standards doivent servir d'indicateurs comparatifs de compétitivité des territoires et de stimulant à l'effort interne d'élévation du niveau de performance des élèves. Cette fonction doit être de préférence assurée par des organismes indépendants de la puissance publique : agences internationales ou instances de régulation.

L'éducation est un secteur de production de services qui peut et doit être rationalisé par l'application des techniques de management des entreprises. Si on peut montrer que des économies<sup>6</sup> peuvent être réalisées sans conséquences sur la qualité du produit, elles doivent être mises en œuvre, directement ou via les mécanismes du marché.

Ce modèle est politiquement « neutre », en ce sens qu'il ne fournit que les techniques qui devraient permettre aux systèmes éducatifs de se libérer des contraintes de bureaucraties centralisées et de s'adapter rapidement, de manière efficace et flexible, à des « besoins » que l'on ne

---

6. Réduction des salaires des enseignants et accroissement de leur charge horaire, augmentation du ratio élèves/maitres, substitution de matériel « *low cost - high efficiency* » au travail « *high cost - low efficiency* ».

peut ni ne doit connaître, autrement dit, sur lesquels le politique doit s'abstenir de se prononcer et d'agir. En répartissant les pouvoirs de décision entre le global et l'infra-national, il participe de l'entreprise qui vise à cantonner l'État-nation dans un rôle de bailleur de fonds et de partie prenante dans les contrats conclus avec des instances, publiques et privées, non étatiques.

Mais ce sont les gouvernements nationaux qui sont appelés à mettre en œuvre ce modèle, de même que ce sont eux qui, en libérant de toute entrave la circulation des capitaux, ont permis la globalisation. La question est donc de savoir si on assiste à la convergence structurelle des systèmes éducatifs. Et si oui, dans quelle mesure s'impose-t-elle *d'en haut* aux États, ou son adoption procède-t-elle, *d'en bas*, de conflits internes ?

#### **4.1. Convergence ou différenciation des systèmes éducatifs ?**

L'expérience montre que la greffe de formules étrangères pour résoudre un problème particulier ne peut prendre que si les « tissus » du receveur et du donneur sont compatibles. Plus spécifiquement, un système éducatif ne peut être isolé de l'ensemble particulier, historiquement construit, que constitue la combinaison institutionnelle de la société qu'il reproduit. Non seulement il n'y a pas, et ne peut y avoir, de « *one best way* », mais on constate que c'est cette spécificité des combinaisons institutionnelles qui nourrit la compétitivité des territoires. On observe ainsi, dans les pays capitalistes développés, non pas une convergence, mais au contraire une diversification des trajectoires d'ajustement, fondée sur la différenciation des combinaisons institutionnelles (Hancké, 1999 ; Boyer, 2002). C'est la *complémentarité* des articulations entre éducation, recherche, relations industrielles, structures de financement et modes d'intervention de l'État qui rend compte d'une spécialisation nationale accrue, et non réduite, depuis les années 1980. Dans la compétition entre territoires, cette constatation appelle moins à l'alignement qu'à la recherche de l'« avantage institutionnel comparatif ».

Dans les pays qui, dans leurs réformes éducatives, recherchent avant tout la compétitivité, on constate que l'ajustement structurel diffère des recommandations des organisations internationales. Les pays développés (exceptés les USA et le Royaume-Uni), plusieurs NPI, ainsi que le Brésil et le Chili depuis 1990, appliquent certaines des

recettes de la Banque Mondiale pour accroître la productivité du secteur, mais combinées avec un accroissement des dépenses publiques d'éducation et une intervention directe accrue de l'État pour améliorer la qualité. Dans l'ensemble, la rémunération des enseignants a plutôt augmenté, et les ratios élèves/maîtres diminué (Carnoy, 1999).

Dans les pays où les réformes ont essentiellement pour but de réduire les dépenses publiques d'éducation, l'application du modèle gestionnaire est légitimée par sa prétention à améliorer les résultats pour un coût moindre. Mais les résultats jusqu'ici ne sont pas vraiment probants (Carnoy, 1999) :

- la concurrence entre écoles améliore les résultats des élèves plus par son effet de sélection à l'entrée que par l'accroissement de la productivité, toutes choses égales d'ailleurs ;
- la privatisation des établissements engendre l'apparition d'une nouvelle race d'écoles privées dont la qualité est inférieure à celle des anciennes ;
- combiné avec le libre choix de l'établissement, le financement normatif par élève tend à engendrer un processus cumulatif d'accroissement des inégalités entre les établissements ;
- la décentralisation tend à accroître l'inégalité régionale et ne contribue à l'amélioration du service que si les autorités locales possèdent à la fois capacité financière et expertise technique ;
- les méthodes incitatives de gestion du personnel importées des entreprises ont moins d'efficacité sur la qualité de l'enseignement que la formation des maîtres et la fourniture de matériel pédagogique ;
- les tests standardisés, s'ils sont destinés à fournir aux usagers un indicateur de choix sur le marché ou à fonder une politique de rémunération, favorisent la polarisation qualitative des établissements et les comportements de « *teach to the test* ». Ils ne contribuent pas à l'amélioration de la qualité générale de l'enseignement s'ils ne sont pas assortis de mesures d'aide aux établissements en difficulté. Ainsi, les tests réalisés par l'UNESCO en Amérique Latine en 1998 ont montré que les meilleurs résultats étaient obtenus à Cuba, pays socialiste très autoritaire, centralisé et parmi les plus pauvres, cependant que les meilleurs élèves de la Banque Mondiale du sous-continent réussissaient moins bien.

On observe cependant partout une triple tendance :

- à la transformation du secteur éducatif en terrain d'expérimentation grandeur nature de toutes sortes d'innovations organisationnelles ;
- à la fragmentation des systèmes éducatifs ;
- et au retrait de l'État d'une fonction qu'il est seul à pouvoir assurer : celle de garantir le statut de bien public de l'instruction (Dale, 1999).

#### **4.2. Enjeux internes et globalisation**

La socialisation des jeunes générations est au plus profond de l'intimité des sociétés. Les déclarations solennelles des gouvernements sur l'égalité de tous les enfants devant l'éducation ne peuvent recevoir un début de mise en œuvre volontariste que si les solidarités fondamentales sont elles-mêmes nationales. Or celles-ci ont souvent été, péniblement et vigoureusement, construites historiquement autour d'enjeux de pouvoir, politiques ou économiques, qui peuvent disparaître. Plus ces solidarités sont récentes et/ou fragiles, plus l'impact des phénomènes liés à la globalisation économique peut contribuer à les dissoudre ou les fragmenter.

Les conflits internes autour de l'éducation procèdent principalement de la répartition des revenus et des solidarités infra-nationales (ethniques, linguistiques, religieuses, etc.).

##### 4.2.1. La répartition des revenus

On constate que les pays qui tendent à appliquer le plus fidèlement le modèle dominant de management du système éducatif sont ceux où l'inégalité des revenus est la plus forte. L'impact de la globalisation sur la répartition des revenus est réel, dans la mesure où elle accorde une prime souvent considérable (en particulier dans les pays à PIB per capita faibles) aux détenteurs de capital financier et aux détenteurs de capital intellectuel élevé. Mais dans de nombreux pays (en Afrique, la Russie), la polarisation des revenus est principalement imputable à des rapports de force internes.

Quelle qu'en soit l'origine, si l'inégalité s'accroît dans la répartition des revenus, les groupes les plus riches peuvent financer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants (sur place ou à l'étranger) et refuser de participer à l'instruction des autres. C'est en particulier le cas lorsque cette richesse est de nature rentière. Toutes choses égales par ailleurs, on tendra vers une forte segmentation du système scolaire, que dérégulation et décentralisation ne peuvent que favoriser. Dans le premier cas,

un riche secteur privé coexistera avec un pauvre secteur public ; dans le second, un secteur public riche pour les riches et un secteur privé ou public pauvre pour les pauvres, le coût d'accès à une bonne école publique étant principalement représenté par le coût du logement dans son voisinage. Pour reprendre la formule employée par les Russes : « la vie d'un enfant est déterminée par son lieu de naissance ».

Si les différentiels de rémunération correspondant aux niveaux d'éducation qu'ils peuvent prétendre atteindre dans des écoles démunies ne sont pas suffisants ou très aléatoires, les enfants des couches moyennes et inférieures seront découragés de poursuivre leur scolarité si celle-ci devient coûteuse. Dans ce cas, un système de prêts endettant fortement les familles ne peut que favoriser l'inégalité d'accès au lieu de la réduire. Le déséquilibre des qualifications risque de s'accroître au point de compromettre durablement la capacité du pays à attirer les capitaux étrangers (hors exploitation des richesses naturelles), et donc de renforcer la tendance à l'extraversion des élites.

Dans la mesure où l'enseignement de base ne permet, ni d'accéder aux niveaux supérieurs (pour des raisons de qualité ou de coût) ni d'améliorer les moyens d'existence, le « refus de l'école », même gratuite, peut s'étendre dans les populations appauvries, en particulier lorsque le travail des enfants est nécessaire à la survie.

Les groupes dominants accueilleront favorablement toute assistance extérieure susceptible de favoriser leurs stratégies d'extraversion et de migration. Ils pourront, comme dans certaines régions d'Afrique, considérer avec satisfaction la disparition (faute de moyens) des universités nationales au profit de succursales d'universités et d'écoles de commerce et de management étrangères.

Il y a donc de fortes chances pour que ces groupes influents utilisent l'alibi de la globalisation et de ses contraintes pour promouvoir, à leur profit, les recettes de la bonne gouvernance du système éducatif.

#### 4.2.2. Les solidarités infra-nationales

Des sous-groupes nationaux peuvent désirer avoir la maîtrise de leur propre système éducatif, pour des raisons de solidarité ou d'ambition régionale, linguistique, religieuse ou ethnique. Ce peut être le fait d'inégalités économiques régionales (les plus prospères agissant alors comme les groupes de revenus élevés), ou de stratégies de repli ou d'opposition à la globalisation économique et idéologique.

Ces tendances sont renforcées par la globalisation économique dans la mesure où celle-ci contribue à l'accroissement des inégalités de revenus entre groupes culturels et à la différenciation des territoires infra-nationaux, dont certains sont à même d'accéder directement, sans passer par le gouvernement central, à l'économie mondiale. Mais elles peuvent aussi bien en être indépendantes. Dans l'un ou l'autre cas, il est clair que ces communautés d'intérêts ou de valeurs exercent, parfois paradoxalement, des pressions internes sur les pouvoirs publics nationaux (désengagement, décentralisation, dérégulation) pour appliquer un modèle dont la logique libérale est avant tout au service de la fragmentation des espaces politiques, de la pénétration des capitaux et de la subordination, économique et culturelle, des élites locales.

### **5. En conclusion, va-t-on vers un système éducatif mondial ?**

Entre le global et le local, les systèmes éducatifs nationaux tendent à se décomposer. Ce qui conduit à s'interroger sur l'émergence possible d'un système éducatif « global », répondant aux besoins de la nouvelle division internationale du travail sur le modèle de la structure des firmes multinationales en réseaux. Ce système serait homogénéisé par la diffusion des standards, mais polarisé comme les capitaux, structuré de manière à drainer les cerveaux de l'espace mondial vers la *knowledge society*, différencié selon les territoires pour les travailleurs sédentaires, et flexible pour s'ajuster aux besoins immédiats des capitaux dans les différents espaces. Il combinerait dans des formes hybrides industries de l'enseignement et financements publics. Mais il ne concernerait que la force de travail dont l'instruction serait directement nécessaire à l'accumulation. L'éducation du reste de la population serait traitée dans le cadre des politiques (internationales et nationales) dites de « lutte contre la pauvreté et l'exclusion », qui ont remplacé les politiques de développement.

Mais cette polarisation présente des dangers sociaux et politiques susceptibles de nuire à la compétitivité. D'où l'intérêt croissant pour les notions de « cohésion sociale » et de « capital social » comme facteurs de mobilisation des sociétés dans la guerre économique, et l'appel à l'éducation pour réparer un tissu social élimé. Diverses stratégies sont en cours de mise en œuvre ou envisagées : confier l'éducation des populations « débrayées » au « contrôle social » traditionnel des reli-

gions<sup>7</sup> et des organisations locales ou ethniques, ou faire miroiter par « l'éducation du berceau au tombeau » la perspective de réintégrations individuelles. Timidement, cependant, revient l'idée de la nécessité de refonder un « intérêt général », débattu dans l'espace politique public, sur des solidarités territoriales larges qui ne sont plus assurées par l'État,

« réduit, dans la pensée et les visions des agents économiques, politiques et du grand public, à celui d'un vaste système d'ingénierie juridique, bureaucratique et financière, mis au service de la performance commerciale de l'entreprise. L'État n'est plus l'expression politique de l'intérêt public collectif ; il devient un acteur parmi d'autres, chargé de créer les conditions les plus favorables à la compétitivité des entreprises. L'intérêt général se résume ainsi à celui des firmes géantes se disputant les marchés mondiaux » (Petrella, 1995).

### Références bibliographiques

- ACKERMAN, Bruce A., et Anne ALSTOTT (1999), *The Stakeholder Society*, New Haven et Londres, Yale University Press.
- BOYER, Robert (2002), « Reorganising training systems: Motives and modalities », contribution à la 4<sup>e</sup> conférence du Saint-Gobain Training Centre for Economic Research, « *Education, Training and Employment* », Paris, 20-21 juin 2002.
- BRAY, Mark (1999), *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*, IPE/UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation », n° 61, Paris.
- CAPRIO, G., et D. KLINGEBIEL (1996), *Bank Insolvencies: Cross Country Experience*, World Bank Policy Research Working Paper 1620, Washington D.C.
- CARNOY, Martin (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, IPE/UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation », n° 63, Paris.
- DALE, Roger (1999), « The State and the governance of education: An analysis of the restructuring of the State-education relationship », dans : Halsey *et al.*, éd., *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, p. 273-282.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (2002), *Transnationalisation de l'enseignement supérieur au Mexique et assurance de qualité* (<http://www.u-paris10.fr/foreducation>).
- DORFMAN, J. (1934), *Thorstein Veblen and his America*, The Viking Press, New York.
- GAULLIER, Xavier (1977), « La pluriactivité à tout âge », dans : P. Boisard *et al.*, éd., *Le travail, quel avenir ?*, Paris, Gallimard, p. 244 et 266.

---

7. Exemple des États-Unis, où les services sociaux et les écoles qui desservent les groupes les plus pauvres sont, dans le cadre du « *compassionate conservative agenda* », progressivement confiés à la gestion des Églises.

- HANCKE, Bob (1999), « Varieties of capitalism revisited: Globalisation and comparative institutional advantage », *La Lettre de la régulation*, n° 30.
- HIRST, P., et J. THOMPSON (1995), « Globalization and the future of the Nation State », *Economy and Society*, vol. 24, n° 3, p. 408-442.
- HIRTT, Nico (2001), *L'école prostituée : l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Bruxelles, Labor/Espace de libertés.
- JONES, P. d'A. (1965), *Consumer Society*, Pelican.
- MANOR, James (1999), *Civil Society and Governance: A Concept Paper*, Working paper, Institute of Development Studies, University of Sussex.
- MONTAGNE, Sabine (2001), « De la *pension governance* à la *corporate governance* : la transmission d'un mode de gouvernement », *Revue d'économie financière*, n° 63, p. 53-65.
- OCDE (2001), « L'investissement en capital humain via l'enseignement et la formation postobligatoires », *Perspectives économiques de l'OCDE*, vol. 2001/2, n° 70.
- PETRELLA, Ricardo (1995), « Critique de la compétitivité », *Futuribles*, n° 198, p. 71-80.
- SUPIOT, Alain (2001), « La contractualisation de la société », *Le Courrier de l'Environnement*, n° 43 (mai).
- VINOKUR, A., et al. (2001), *Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie*, IIEP/UNESCO, Paris.
- WORLD BANK (1996), *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*, Washington D.C.