

Critique et utopie, ou une pédagogie de la possibilité dans la construction de politiques d'éducation démocratiques

António Teodoro

Résumé

Dans les dernières deux décennies du XXe siècle, on a assisté à l'affirmation d'une nouvelle acception commune dans le discours et dans les politiques publiques d'éducation, basée sur une réduction des concepts de démocratie aux pratiques de consommation, de citoyenneté à un individualisme possessif et d'égalité au ressentiment et à la peur de l'autre. Le centre de la construction de ce discours se trouve dans le transfert vers le marché - et non, comme auparavant, dans les politiques démocratiques - de la véritable sphère de la liberté. Dans ce texte, nous essayons de répondre à la question centrale qui se pose de nos jours où l'on cherche une alternative théorique et pratique à la globalisation néolibérale: Est-il possible, actuellement, d'édifier les bases d'une nouvelle acception commune, capable d'aider à formuler un programme éducatif d'un nouveau bloc social intéressé à promouvoir (et à réaliser) des politiques progressistes de paix, justice sociale, bonheur et liberté? Dans la réponse, nous faisons appel à des concepts de Jurgen Habermas, Ulrich Beck et Boaventura de Sousa Santos pour analyser un autre programme politique et sa base sociale d'appui, capable de donner espoir et capacité à l'édification d'un autre monde possible.

Mots-clés:

politiques d'éducation; globalisation cosmopolite; utopistic; cosmopolitisme méthodologique; État cosmopolite; Europe.

Crítica e utopia, ou uma pedagogia da possibilidade na construção de políticas de educação democráticas

Resumo: Nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à afirmação de um novo senso comum nos discursos e nas políticas públicas de educação, baseado numa redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo e de igualdade ao ressentimento e medo do outro. O centro da construção desse discurso encontra-se na transferência para o *mercado* – e não, como antes, nas políticas democráticas – da verdadeira esfera da liberdade. Neste texto, ensaiamos responder à questão central que se põe nos nossos dias quando se procura uma alternativa teórica e prática à globalização neoliberal: *É possível, atualmente, edificar as bases de um novo senso comum capaz de ajudar a formular um programa educativo de um novo bloco social interessado em promover (e em realizar) políticas progressistas de paz, justiça social, felicidade e liberdade?* Na resposta, fazemos apelo a conceitos de Jurgen Habermas, Ulrich Beck e Boaventura de Sousa Santos para analisar um outro programa político e a sua base de apoio, capaz de dar esperança e capacidade de edificação de *um outro mundo possível*.

Palavras-chave: políticas de educação; globalização cosmopolita; *utopística*; cosmopolitismo metodológico; Estado cosmopolita; Europa

Critique and utopia, or a pedagogy of possibility in the building of democratic educational policies.

Abstract: In the last two decades of the twentieth century, we saw the emergence of a new common sense in speeches and public education policies, based on a reduction of the concepts of democracy to consumption practices, of citizenship to possessive individualism and of equality to resentment and fear of the other. The center of the construction of this discourse is in the transfer to the market - and not, as before, in democratic politics - to the true realm of freedom. In this paper, we try to answer to the main question that arises in our days when looking for a theoretical and practical alternative to neoliberal globalization: *Can we presently build the foundations of a new common sense which can help formulate an educational program for a new social group interested in promoting (and hold) progressive policies of peace, social justice, freedom and happiness?* In the answer, we appeal to the concepts of Jurgen Habermas, Ulrich Beck and Boaventura de Sousa Santos to analyze another political program and its base of support, able to give hope and capacity to build another possible world.

Keywords: educational policies; cosmopolitan globalization; utopistics; methodological cosmopolitanism, cosmopolitan State; Europe.

Crítica y Utopía o una pedagogía de la posibilidad en la construcción de políticas de educación democrática

Resumen: En las últimas dos décadas del siglo XX, se asistió a la afirmación de un nuevo sentido común en los discursos y en las políticas públicas de educación basado en una reducción de los conceptos de democracia a prácticas de consumo, de ciudadanía a un individualismo posesivo y de igualdad a resentimiento y miedo al otro. El centro de construcción de ese discurso se encuentra en la transferencia para el mercado -y no como antes, a las políticas democráticas- la verdadera esfera de libertad. En este texto, ensayamos responder a la cuestión central que se coloca y procura en nuestros días una alternativa teórica y práctica a la globalización neoliberal: *¿es posible, actualmente, edificar las bases de un nuevo sentido común capaz de ayudar a formular un programa educativo de un nuevo bloque social interesado en promover (y en realizar) políticas progresistas de paz, justicia social, felicidad y libertad?* La respuesta, la ensayaremos a partir de los conceptos de Jurgen Habermas, Ulrich Beck y Boaventura de Sousa Santos para analizar otro programa político y su base de apoyo, capaz de dar esperanza y capacidad de edificación de otro mundo posible.

Palabras claves: políticas de educación; globalización cosmopolita; utopia; cosmopolitismo metodológico; estado cosmopolita; Europa.

Quand je pense à l'histoire, je pense au possible – car l'histoire est le temps et l'espace du possible. (...) En faisant l'histoire, nous choisissons et nous réalisons des possibilités. Et en faisant l'histoire nous commençons par être faits par l'histoire.

Paulo Freire (1989)¹

Né de la confluence du projet des Lumières et de l'affirmation et de la construction de l'État-nation, et de ceux-ci avec le capitalisme en tant que mode d'organisation de production, les systèmes scolaires ont représenté un des éléments centraux de la construction de la modernité². Malgré de multiples difficultés pratiques et différents rythmes d'expansion, l'école s'est assumée très tôt comme un *localisme globalisé*, en reprenant le concept de Boaventura de Sousa Santos (2001), qui s'est développé, sur une grande échelle et en de multiples aspects, par isomorphisme dans le monde moderne.

Tout au long des XIXe et XXe siècles, d'abord en Europe, puis dans les autres espaces mondiaux, l'école s'est transformée en une institution fondamentale pour l'homogénéisation linguistique et culturelle, l'invention de la citoyenneté nationale et l'affirmation de l'État-nation. Comme ne cessent de le souligner les auteurs qui adoptent la perspective du système mondial moderne, l'expansion de l'école est intimement liée à la construction de cette nouvelle communauté indispensable au nouvel état de l'économie monde capitaliste, l'État-nation: "L'école de masse devient l'ensemble central d'activités à travers lesquelles se forment les liens réciproques entre les individus et les nations-états" (Ramirez & Ventresca 1992, 49-50).

Ce long processus a impliqué l'expansion progressive à toutes les couches et groupes sociaux, fruit autant du besoin historique de ce nouveau stade de l'économie monde capitaliste que de puissantes luttes sociales pour avoir accès à l'école, en tant que droit de citoyenneté auquel tous les membres d'une communauté doivent avoir accès en conditions d'égalité.

Le développement de l'école pour tous, surtout après la Deuxième Guerre mondiale, a été basé sur la concrétisation, bien que limitée, de l'idéal social-démocrate (ou libéral-démocrate, dans la tradition nord-américaine) d'égalité des chances. La construction d'une école ouverte à tous, indépendamment de la condition sociale et économique, du groupe ethnique ou de la différence culturelle, donnant à tous des chances de promotion sociale, professionnelle et culturelle, a été assumée comme priorité des politiques publiques.

Dans cette perspective, l'école était comprise, au delà de sa dimension modernisatrice et de pilier du *développement*, comme une instance d'intégration et d'ascension sociale, même si, comme l'ont montré de nombreux travaux de sociologie de l'éducation, ses effets n'ont pas été précisément ceux-là. Recourant

aux catégories de Habermas, ces politiques combinaient le principe régulateur et l'affirmation d'un principe émancipateur, héritier du projet des Lumières de construction d'un *homme nouveau* et de l'idéal égalitaire de la Révolution française. Le concept de *démocratisation de l'enseignement* (et les politiques publiques qui lui sont associées) a bien représenté ce consensus qui a été dominant dans le discours public et politique jusqu'à la fin des années 1970.

Eduquer à droite, ou une alliance conservatrice qui se rend hégémonique au final du XXe siècle

Cependant, dans les dernières deux décennies du XXe siècle, on a assisté à l'affirmation d'une nouvelle acception commune dans le discours et dans les politiques publiques d'éducation, basée sur une réduction des concepts de démocratie aux pratiques de consommation, de la citoyenneté à un individualisme possessif et de l'égalité au ressentiment et à la peur de l'autre. Michael W. Apple, qui a consacré l'essentiel de ses travaux au combat contre cette façon d'*éduquer à droite*, défend que le cœur de la construction de ce discours se trouve dans le transfert vers le *marché* – et non, comme auparavant, dans les politiques démocratiques - de "la véritable sphère de la liberté" (Apple, 2000: xiii). Ce qui, pour Apple (2000: 17), "n'est rien moins que le conflit récurrent entre les *droits de propriété* et les *droits de la personne*, qui a constitué la tension centrale dans notre économie".

Les conséquences de ce transfert de centre du discours politique sont bien présentes dans le programme hégémonique des politiques publiques d'éducation contemporaines. Premièrement, dans une claire association entre, d'un côté, un investissement public minoré et la privatisation d'importants secteurs des services publics et, de l'autre, un fort contrôle de l'État. "Une étrange combinaison d'une emphase sur les marchés et sur le 'choix' (État faible), d'une part, et une augmentation interventionniste des instruments régulateurs (État fort), centrés sur des curriculums nationaux, sur des *standards* nationaux, et sur des épreuves nationales, de l'autre", comme le dit Apple (2000: xxv-xxvi). Deuxièmement, conséquence première de la *peur de l'autre* – compris ici aussi bien dans sa dimension sociale que culturelle –, dans la matérialisation de nouvelles formes d'exclusion, bien présentes dans la préoccupation systématique de transformer tous les processus d'évaluation en *rankings*, ou dans le retour à des conceptions méritocratiques qui font table rase des contributions que les sciences sociales, en particulier, la sociologie de l'éducation, ont donné ces dernières décennies pour comprendre les processus de reproduction sociale et culturelle.

Partant d'une analyse du contexte nord-américain, Michael Apple défend que ce nouveau bloc social hégémonique est constitué d'une alliance de quatre groupes principaux (Apple, 2000, 2001). Dans le premier, les *néolibéraux* représentent les élites politiques et économiques qui essaient de "moderniser" l'économie et les institutions qui sont directement à leur service. Pour ce groupe, qui, en général, assume la direction de cette alliance, le "marché" est l'unique solution aux problèmes sociaux, assumant comme affirmation de référence que ce qui est privé est bon et fonctionne bien et ce qui est public fonctionne mal et est "dépensier".

Dans le second groupe, les *néoconservateurs* défendent, sur la base d'une vision nostalgique et quelque peu romancée du passé, le retour aux (hauts) "niveaux de qualité", à la discipline, à la préoccupation de la "connaissance" et à la sélection des meilleurs, qui marquait l'école avant sa massification. Ce groupe se préoccupe particulièrement du curriculum et des méthodes pédagogiques, responsabilisant les "fils de Rousseau" (et les sciences de l'éducation en général) de la faible "qualité" de l'école actuelle, due à une pédagogie centrée sur l'intérêt de l'élève et non sur la "connaissance" des disciplines scientifiques. Ses batailles principales se situent dans la définition d'un curriculum central de base et d'un renforcement du "pouvoir disciplinaire" des professeurs.

Dans le troisième groupe, les *populistes autoritaires* ont comme préoccupations principales la question des valeurs comme la sécurité, la famille, la sexualité, ou la morale religieuse, qu'ils considèrent mises à l'écart (ou perverties) dans l'école publique. Ce groupe, particulièrement représentatif aux USA, mais aussi dans autres pays comme au Brésil, éprouve une forte méfiance envers l'État, a un sentiment communautaire aigu et une grande participation politique, normalement à travers des groupes évangéliques. En général, ils appuient les néolibéraux et les néoconservateurs dans leur bataille pour "moins d'État" et leur opposition à "l'humanisme séculaire" qui, selon eux, envahit l'école publique.

Le quatrième et dernier groupe, est composé d'une fraction importante de la *nouvelle classe moyenne professionnelle*. Bien que parfois en désaccord avec les programmes des autres groupes, en particulier sur le plan idéologique, car ils assument généralement des positions plus modérées et libérales, pour des raisons d'intérêt, d'idéologie professionnelle et de mobilité sociale, ce groupe est profondément associé aux solutions techniques et gestionnaires des dilemmes de l'éducation de ce programme hégémonique. *Accountability, performance, management, school choice* sont des mots-clés qui font partie de leur capital culturel propre, qu'ils mettent au service de cette alliance, que

Apple (2000, 2001), dans les distinctions anciennes mais toujours présentes, désigne comme *right wing*.

Les moyens que cette "alliance de droite" possède et a utilisé pour construire son hégémonie idéologique et politique sont incontestables, d'autant plus qu'ils font partie de ce processus global que l'on désigne sous le nom de *globalisation néolibérale*. Mais, loin de vouloir prétendre relativiser la force de ce processus, on peut aussi admettre qu'il a été facilité "à gauche". Luc Boltanski et Ève Chiapello notent que *l'affaiblissement de la critique*, à un moment où "le capitalisme connaît une forte restructuration dont l'incidence sociale ne pouvait donc pas passer inaperçue" (Boltanski & Chiapello, 1999: 36), a contribué à la construction de cette hégémonie idéologique, significativement à un moment où les "sources d'indignation" ne manquent pas (idem, p.37). De son côté, Boaventura de Sousa Santos préfère souligner, à propos de la consécration de la *gouvernance* comme mode de régulation dominante, "l'échec de la théorie critique, tant sur le plan social que sur le plan politique" (Santos, 2006: 377). Avec un grand sens (auto)critique envers les intellectuels et les éducateurs critiques, Michael Apple (2000: 166) souligne: "Je pense qu'une grande partie du discours auquel nous avons participé a été véritablement un criticisme négatif. Le travail négatif est sûrement important comme forme de 'comportement vigilant' contre l'oppression, mais très souvent il ne donne pas aux gens le sens du possible".

Contribution pour un programme éducatif d'un nouveau bloc social

Mais la question centrale que nous désirons poser et à laquelle nous essaierons d'apporter une contribution (provisoire) est la suivante: ***est-il possible, actuellement, d'édifier les bases d'une nouvelle acception commune, capable d'aider à formuler un programme éducatif d'un nouveau bloc social intéressé à promouvoir (et à réaliser) des politiques progressives de paix, justice sociale, bonheur et liberté?***

Les points de départ peuvent, provisoirement, être au nombre de trois pour cette construction d'un programme éducatif capable de produire de nouvelles acceptions communes mobilisatrices d'espoir et d'action humaine transformative.

Le premier, particulièrement important dans la formation de *ceux qui font partie* des sociétés du Premier-monde et des *privilégiés* du Tiers-monde, peut s'exprimer dans la conviction que *nous sommes tous citoyens du même monde* et que la lutte pour le bien-être, le bonheur et la sécurité des uns, est intimement liée au combat contre la faim, la pauvreté, les causes de l'injustice et de l'exclusion sociale aussi bien au plan des sociétés nationales qu'à celui des

relations internationales. Cela implique de rechercher des solutions et des propositions, non dans un strict cadre national mais plutôt dans ce que l'on peut appeler *globalisation cosmopolite*, au sens que Boaventura de Sousa Santos (2001) lui donne, ou de *régime cosmopolite*, comme Ulrich Beck (2005) préfère le désigner.

Le second point de départ peut représenter l'antidote à la *peur de l'autre*, qui justifie de nombreuses politiques de l'actuel programme hégémonique. Il s'agit, selon encore Boaventura de Sousa Santos (2003), de matérialiser des politiques inter/multiculturelles où le principe d'égalité aille de pair avec le principe de la reconnaissance de la différence: *nous avons le droit d'être égaux quand la différence nous inferiorise; nous avons le droit d'être différents quand l'égalité nous dépersonnalise*. Matérialiser ce principe dans des politiques et dans la pratique pédagogique signifie, probablement, la recherche d'une heureuse synthèse entre le principe d'égalité des chances, dominant dans les politiques éducationnelles de nature social-démocrate de la période qui a suivi la Deuxième Guerre mondiale, et celui du dialogue interculturel, c'est-à-dire, un dialogue, non seulement entre différents savoirs mais entre des univers de sens différents, dans une certaine mesure incommensurables.

Le troisième point de départ peut être exprimé dans la tentative de matérialisation de la consigne *une école d'excellence pour tous*, dans le sens d'une réponse (et d'une alternative) à la critique que les néoconservateurs font à la baisse de qualité de l'enseignement et aux pédagogies de l'école actuelle. António Magalhães et Stephen R. Stoer (2002, 2003) pensent trouver cette alternative en construisant un *continuum* heuristique entre pédagogie et performance, rappelant que si la pédagogie sans performance n'est « rien », comme le défendent les néoméritocrates les plus radicaux, il n'y a pas non plus de performance sans pédagogie, car, la connaissance a beau être mécanique, elle est toujours « véhiculée », c'est-à-dire, portée par un processus pédagogique.

Pour une *nouvelle alliance* radicalement démocratique et de gauche

La modernisation conservatrice a cherché (et a réussi, en grande partie) à remodeler radicalement l'acceptation commune de la société quant au programme éducatif, synthétisé dans le triptyque réformiste que l'OCDE - principal *think tank* mondial et agent privilégié de la globalisation hégémonique - assume comme fortement consensuel: la décentralisation, la différenciation des enseignements au sein de l'école obligatoire (mais aussi dans les enseignements secondaire et supérieur) et le libre choix de l'école par les familles

(Mons, 2007), politiques basées sur un mode renouvelé de régulation, fondé sur une évaluation des résultats et sur la comparaison permanente à travers de grandes enquêtes statistiques internationales (TIMSS, PISA, PIRLS, TALIS).

La droite a obtenu cette hégémonie parce qu'elle a réussi à créer une unité décentralisée, où chaque groupe a sacrifié une partie de son projet particulier pour entrer dans les domaines qui se relient entre eux (Apple, 2001). **Peut-on, symétriquement, construire une alliance forte qui, par des efforts systématiques et persistants, reconstruise une autre acception commune hégémonique, mettant au premier plan les dimensions émancipatrices du processus éducatif?**

Déterminer les points de départ possibles pour élaborer un programme éducatif alternatif à celui de la droite a une importance et une signification inéquivoques. Mais, simultanément, il faudra aussi que l'action politique procède à un effort de signalisation des groupes sociaux et professionnels capables de s'intéresser (et de construire) cet autre programme, pour devenir le centre d'une gouvernance à gauche.

Un premier groupe social capable d'intégrer cette forte alliance peut être désignée - peut-être de façon peu rigoureuse sur le plan sociologique - par *basse classe moyenne*, c'est-à-dire ces couches sociales émergentes dans la vie publique qui valorisent (encore) l'éducation comme une promesse d'ascension sociale, d'accès à un emploi qualifié et à un *statut* social supérieur pour leurs enfants. Ces couches sociales ont en général des préoccupations en ce qui concerne l'accès à l'éducation et à la qualité des formations reçues par leurs enfants, et l'articulation de ces dernières avec le marché de l'emploi. L'école pour tous doit répondre aux mêmes exigences de qualité que lorsqu'elle était réservée à quelques-uns.

Un second groupe peut être représenté par les *mouvements sociaux* qui représentent les travailleurs et luttent contre les nouveaux (et vieux) modes d'exclusion sociale. C'est leur place ici non seulement les plus anciens mouvements sociaux, dont le plus éminent et influent est sûrement le mouvement syndical, mais aussi ces nouveaux mouvements sociaux constitués par des organisations nationales et internationales des droits de l'homme, de la défense de l'environnement et de l'équilibre écologique, de solidarité avec les peuples opprimés, de représentation et d'affirmation des droits culturels des minorités ethniques, des citoyens handicapés physique ou mentaux, de mouvements féministes et des droits au choix sexuel, d'associations de développement local, de mouvements littéraires, artistiques et culturels alternatifs, qui luttent contre la *pensée unique* et les formes hégémoniques de la dénommée culture globale. Dans ce groupe hétérogène et pluriel, il existe cependant une préoccupation commune dans le monde éducatif: souligner le possible (et souhaitable) rôle de

conscientisation de l'école (et de la vie) - utilisant le concept de Paulo Freire, un des auteurs de référence de la généralité des organisations et des mouvements qui intègrent ce groupe -, ce qui valorise les processus et les façons d'agir, la *pédagogie*.

Le troisième groupe peut être constitué par les *professionnels de l'éducation et de la science*, en particulier les professeurs, éducateurs et chercheurs, qui constituent aujourd'hui le groupe le plus nombreux de travailleurs intellectuels de notre planète bleue, la Terre, et qui, dans de nombreux pays, jouissent d'un grand prestige social et ont une intervention forte et organisée sur le plan social et le plan politique. En général, de par leur propre mission sociale, les professeurs et éducateurs ont joué historiquement un rôle moteur de démocratisation de l'accès à l'éducation et des relations de pouvoir à l'intérieur de l'école, des universités et des systèmes éducatifs. Le problème politique central dans la mobilisation sociale de ce groupe professionnel sera, éventuellement, celui de savoir intégrer la lutte pour de meilleures conditions de vie, de travail et de formation, fortement dégradées sur une grande partie de la planète, dans un projet politique qui assume l'éducation et la science comme des facteurs les plus importants de *l'empowerment*, des individus et des communautés.

Le quatrième groupe, particulièrement décisif dans les sociétés démocratiques des pays centraux et même de la semi-périphérie du système mondial, par son poids électoral et auprès des médias, peut être désigné comme *nouvelle classe moyenne*. Ce groupe, caractérisé par le sociologue Basil Bernstein comme la classe sociale qui va chercher ses sources de revenu et son pouvoir social dans son propre capital culturel et scolaire (vide la synthèse de Power & Whitty, 2002), en est venu à assumer une influence déterminante sur le programme public de l'éducation depuis le dernier tiers du XXe siècle et au moins pour une importante fraction, comme le montre Apple (2001), a participé à l'alliance conservatrice. Gagner ce groupe social pour une politique à gauche implique de se préoccuper sérieusement d'articuler l'école pour tous avec l'excellence académique, c'est-à-dire, savoir (ou pouvoir) développer, en parallèle, des politiques sur deux fronts décisifs: (i) celui de la résolution de l'accès et de la réussite scolaire des groupes sociaux et culturels les plus défavorisés et (ii) celui de l'exigence et de l'importance des parcours scolaires, notamment aux niveaux secondaire et supérieur, éléments particulièrement sensibles pour ce groupe.

La construction d'une *alliance forte*, sur le plan social et le plan politique, permettant à gauche de valoriser plus ce qui l'identifie que ce qui la divise, condition pour l'affirmation de nouvelles acceptions communes alternatives à celles que la droite a réussi à rendre hégémoniques, implique le règlement de ce que nous nommons *traumas* profonds qui marquent les relations de méfiance mutuelle

entre quelques-unes de ses principales composantes. Le premier trauma est celui de la forte tentation néolibérale qui marque les programmes et, surtout, les pratiques de gouvernement des partis socialistes et sociaux-démocrates, et également de partis à base populaire comme le Parti des Travailleurs (PT) du Brésil. Le second implique le règlement par les (post)communistes et radicaux de gauche du concept jacobin d'État, considéré en général dans leurs analyses (en ce cas, peu marxistes) comme presque l'unique source de répartition et d'égalité.

Éventuellement, cette *forte alliance* passera par l'exercice de l'élaboration d'un programme qui soit capable d'établir une synthèse dynamique entre le renforcement (i) de l'*autonomie et de la responsabilité individuelle*, objectif encore incomplet de la modernité, (ii) de l'affirmation de la *communauté* comme un espace central non seulement dans la construction d'identités mais aussi de la gestion de la chose publique, et (iii) de la *réforme de l'État*, le rapprochant des citoyens et rendant transparente l'action politique, par l'incitation à la participation populaire et la démocratisation de l'espace public.

Repères méthodologiques

Les sociétés contemporaines traversent une période de changements profonds, où l'*espace-temps national* en est venu à perdre, graduellement depuis les années 1970, la primauté en relation à l'importance croissante des *espaces-temps global et local*, conduisant à la crise du *contrat social* national, qui a été à la base du développement moderne des États centraux, en tant que paradigme de légitimité de gouvernance, de bien-être économique et social, de sécurité et d'identité collective.

Il faut, donc, repenser le projet qui a été au centre de la construction de la (première) modernité. La première contribution est de nature méthodologique, à la suite d'Ulrich Beck (1999, 2005): à un *nationalisme méthodologique* qui a comme *conteneur* l'espace de l'État-nation (1999) et où l'on persiste «dans l'idée que le méta-jeu politique mondial est et continue d'être un jeu de dames national»(2005:31), il faut opposer un *cosmopolitisme méthodologique*. «Qui, dans le méta-jeu mondial, jouera seulement la carte nationale, perdra», ajoute Beck (2005:38-39), qui propose une inversion de perspective: «le contre-pouvoir des États se développe par la transnationalisation et la cosmopolitisation de ces mêmes États» (Beck, 2005: 39). Et, nous ajoutons, non seulement des États, mais aussi des mouvements sociaux et de la société civile organisée.

La perspective cosmopolite révèle des espaces et des stratégies d'action que la perspective nationale occulte. C'est en synthèse, la thèse de Beck (2005: 82-83) pour une théorie critique qui interroge les «contradictions, les dilemmes

et les effets secondaires non désirés et non perçus d'une modernité en voie de cosmopolitisation», tirant de là son pouvoir de définition critique de la tension entre l'auto-description politique et son observation sociologique.

Il n'existe pas de légitimité démocratique sans justice sociale, elle-même transformée en principe conservateur de celle-là, nous rappelle Habermas (1999, 2001). Et, comme le souligne Beck (2005: 68-71), les inégalités sociales sont légitimées au moins par deux principes: celui de la *performance* et celui de l'État national. Si le principe de la *performance* permet une légitimation *positive* des «petites» inégalités (nationales), le principe de l'État national conduit à une légitimation *négative* des grandes inégalités (mondiales).

«La redistribution sociale est le problème le plus sérieux qui se présente à nous dans ce début du XXI^e siècle», défend Boaventura de Sousa Santos (2006: 382), qui ajoute: «Ce n'est pas le seul. Depuis la décennie de 1980, au problème de redistribution est venu s'ajouter le problème de la reconnaissance de la différence». La réponse que Beck donne à ces deux défis majeurs de ce début de siècle, de même qu'à la globalisation et à son côté hégémonique, le néolibéralisme, est celle de l'*État cosmopolite* fondé sous le régime des droits de l'homme, régime qu'il considère comme le *dogme* de la modernité cosmopolite (Beck, 2005: 536).

S'assumant comme une réponse politique aussi bien à la globalisation néolibérale qu'au défi de la lutte contre les inégalités et pour la reconnaissance des différences, l'*État cosmopolite* de Beck (2005) repose sur le principe de l'*indifférence nationale* de l'État, de façon à permettre la cohabitation des identités nationales grâce au principe de la tolérance constitutionnelle.

Ainsi comme la paix de Westphalie a mis fin aux guerres civiles religieuses du XVI^e siècle grâce à la séparation de l'État et de la religion, on peut penser - c'est ma thèse - qu'une séparation de l'État et de la nation puisse répondre aux guerres (civiles) mondiales de nature nationale que le XXI^e siècle a connues. De la même façon, ce n'est qu'avec l'État areligieux que la pratique de différentes religions devient possible, l'État cosmopolite devra garantir la cohabitation des identités nationales grâce au *principe de la tolérance constitutionnelle* (Beck, 2005: 189).

Dans ce contexte, l'Europe peut représenter un espace institutionnel d'expérimentation d'une signification et d'une importance énormes sur le plan mondial³. Comme le souligne Goran Therborn (2002), l'Europe peut être considérée, non seulement comme un centre commercial mondial, englobant 40% des exportations mondiales, mais aussi comme une *normative area*, pionnière d'un système légal transnational.

À travers le Tribunal européen des Droits de l'Homme et du Tribunal de Justice et à travers les poursuites judiciaires relatives aux plaintes du Conseil de l'Europe relatives aux droits sociaux, les citoyens individuellement et les organisations non gouvernementales peuvent intenter une action contre les États-nation qui traditionnellement ont autorité sur eux, et dont émanent même leurs passeports. (Therborn, 2002:15).

Dans cette *fabrication* de l'Europe (Nóvoa & Lawn, 2002), l'éducation se trouve, au moins depuis 2000, au centre de ce processus. Roger Dale (2008) argumente que l'Union européenne (UE) est, non seulement en train de construire un Espace européen d'éducation, dont elle détient le contrôle, mais surtout, en train de former une nouvelle version de l'Europe pour l'éducation, avec des implications qui vont, probablement, au-delà.

La dynamique des différents processus de globalisation, si ambigus et contradictoires soient-ils, a annoncé la fin de la domination globale de l'État-nation comme modèle d'organisation politique (Habermas, 2001). Pour cette raison, l'État-nation, et le marché aussi, ne sont pas en condition de répondre à la situation ambiguë de légitimité dans laquelle nous vivons. Cette légitimité doit être recherchée, selon Habermas (2001), dans une solidarité cosmopolite construite à partir d'une souveraineté populaire effective, basée sur des réseaux transnationaux de communication, dans la prolifération de sphères publiques interconnectées, dans la coopération d'organisations non-gouvernementales, ou dans des mouvements politiques populaires avec une vision globale, auxquels on peut ajouter des États subalternes (ou de la semi-périphérie) qui luttent pour des relations internationales (et sociales) plus justes et équilibrées, ou même l'État dans sa transformation en tant que *très nouveau mouvement social* (Santos, 1998)⁴.

C'est aussi notre *utopistic*, au sens que Wallerstein (1998:1-2) lui attribue:

(...) une évaluation sérieuse des alternatives historiques, l'exercice de notre jugement face à une rationalité substantive d'une alternative possible de systèmes historiques. C'est la sobre, rationnelle et réaliste évolution des systèmes sociaux humains, avec les contraintes de leur contexte et les zones ouvertes à la créativité humaine. Non la face du parfait (et inévitable) avenir. C'est plutôt un exercice, simultanément, dans les domaines de la science, de la politique et de la morale.

Dans le domaine spécifique de l'éducation (et des sciences sociales) il existe un programme de recherche extrêmement riche, qui peut (et va) poursuivre le projet que nous sommes sur le point de conclure, au moins dans la partie portugaise avec son financement institutionnel. Nous rappelons seulement, à titre d'exemple, quelques-uns:

- i. (i) la construction d'indicateurs privilégiant l'équité et l'inclusion et pouvant être utilisés en Éducation comparée (notre présupposition est que le niveau de «civilisation» des peuples se mesure par la façon dont sont traités les plus faibles) et dans l'évaluation des politiques publiques;
- ii. (ii) la nécessité d'approfondir les impacts de la /des globalisation(s) dans le travail des enseignants;
- iii. (iii) la construction d'un programme d'éducation qui corresponde à la construction d'une *nouvelle culture politique* (Santos, 2006), capable de donner une signification de possibilité à des concepts comme ceux de *solidarité cosmopolite* (Habermas, 1999) ou de régime cosmopolite (Beck, 2005);
- iv. (iv) le rôle de l'Europe, en tant que *normative area* (Therborn, 2002), dans la construction de politiques d'éducation inclusives et démocratiques;
- v. (v) l'élaboration de contributions solides et conséquentes pour que l'on puisse répondre à ces questions qui traversent toute la pratique éducative: *est-ce que l'école peut être autre chose? Un autre modèle scolaire, une autre grammaire de l'école répondant simultanément à la lutte pour l'égalité et pour la reconnaissance de la différence peuvent-ils être généralisés?*

Nous vivons un temps de transition et de lutte, de bifurcation, selon l'expression de Wallerstein (2003), qui semble être, en de nombreux aspects, chaotique, mais d'où, très probablement, sortira un «ordre nouveau». Mais, comme le souligne l'auteur, en faisant référence spécifiquement aux structures de la connaissance, mais généralisable à l'ensemble de l'action humaine, *cet ordre n'est pas déterminé, mais déterminable*: «la chance, nous ne pourrions l'avoir que si nous la saisissons» (p.123).

Notas

- ¹ Petite citation d'un discours du pédagogue brésilien Paulo Freire, faire le 12 Mai 1989, au moment de l'attribution du doctorat *honoris causa* à la Claremont Graduate University, cité par Antonia Darder, au préface du livre *Reinventing Paulo Freire*, Boulder & Oxford, UK: Westview Press, 2002, p. x.
- ² Cet article est une actualisation d'arguments publiés en autres textes, en portugais, anglais et espagnol. Voir, e.g.: Teodoro, A. (2003). É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política. *Revista Lusófona de Educação*, 2, 43-51; Teodoro, A. (2007). Educational Policies and the Sense of Possibility. A Contribution to Democratic Education in a Progressive Age. In A. C. A. Torres & A. Torres (Eds). *Critique and Utopia. New Developments in the Sociology of Education in the Twenty-First Century* (pp. 87 - 96. Lanham & New York: Rowman & Littlefield; Teodoro, A. (2007). Es posible una política de la educación a la izquierda? Una reflexión sobre la posibilidad y la esperanza en la acción política. In A. C. Scocuglia (Ed.). *Paulo Freire en el tiempo presente* (pp. 15-25). Valencia: Denes Editorial/Ediciones del CreC.
- ³ Beck, citant David Held et al., exprime cette possibilité à travers l'image suivante: «l'Europe doit faire son «rêve américain»: tu peux devenir un autre, tu n'es pas déterminé par ton origine, ton statut social, la couleur de ta peau, ta nation, ta religion, ton sexe». (Beck, 2005, p.196)

- ⁴ Boaventura de Sousa Santos donne la définition suivante: «L'État comme très nouveau mouvement social est un état qui articule et qui, n'ayant pas le monopole de la gouvernance, garde cependant le monopole de la méta-gouvernance, c'est-à-dire, le monopole de l'articulation à l'intérieur de la nouvelle organisation politique» (Santos, 1998, pp. 67-8)

Références bibliographiques

- Apple, M. (2000). *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (2^a ed.). New York & London: Routledge.
- Apple, M. (2001). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. New York & London: Routledge.
- Beck, U. (1999). *O que é Globalização. Equívocos do Globalismo, respostas à Globalização*. São Paulo: Paz e Terra.
- Beck, U. (2005). *Pouvoir et contre-pouvoir à l'heure de la mondialisation*. Paris: Flammarion/Champs [Ed. Or., 2002].
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 13-30.
- Habermas, J. (1999). *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (2001). *The Postnational Constellation. Political Essays*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Magalhães, A. & Stoer, S. R. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, 25-40.
- Magalhães, A.M. & Stoer, S.R. (2003). Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a new mandate for European education policy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(1), 41-66.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- Nóvoa, A. & Lawn, M. (Eds.) (2002). *Fabricating Europe. The Formation of an European Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ramirez, F. O. & Ventresca, M. J. (1992). Building the Institution of Mass Schooling: Isomorphism in the Modern World. In B. Fuller. & R. Rubinson (Ed.). (1992). *The Political Construction of Education. The State, School Expansion, and Economic Change* (pp. 47-59). New York: Praeger.
- Santos, B. de S. (1998). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. de S. (2001). Os processos da globalização. In B. de S. Santos (Dir.). *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* (pp. 31-106). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2003). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In B. de S. Santos (Org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. "Um Discurso sobre as Ciências" revisitado* (pp. 735-775). Porto: Afrontamento.
- Santos, B. de S. (2006). *A Gramática do Tempo. Por uma nova cultura política*. Porto: Afrontamento.
- Theborn, G. (2002). Foreward. Space and Learning. In A. Nóvoa & M. Lawn (eds.). *Fabricating Europe. The Formation of an European Space* (pp. 15-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopistics or Historical Choices of the Twenty-First Century*. New York: The New Press.

Wallerstein, I. (2003). As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer?. In B. de S. Santos (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. 'Um Discurso sobre as Ciências' revisitado* (pp. 117-123). Porto: Afrontamento.

António Teodoro

Centre d'Etudes Interdisciplinaires en Education
et Développement (CeIED)
Université Lusophone d'Humanités et Technologies
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisbonne
a.teodoro@netvisao.pt

Correspondência

Universidade Lusófona
Antonio Teodoro,
Director do Instituto de Educação
Campo Grande, 376
1749-034- Lisboa

Data de Submissão: Outubro de 2013

Data de Avaliação: Dezembro 2013

Data de Publicação: Abril 2014