

Nico Hirtt

Enseignant de mathématiques français, chercheur marxiste
membre fondateur de l'APED (Appel pour une École Démocratique)
rédacteur en chef de la revue « L'école démocratique »

(2000)

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

L'enseignement européen sous la coupe des marchés

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"

Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf., .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
[LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES](#).

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de :

Nico HIRTT

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE. L'enseignement européen sous la coupe des marchés.

Bruxelles-Paris : EPO/VO Éditeur, 2000. Réédition, ADEN, Bruxelles, 2005, 160 pp. Texte de l'édition 2000.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur le 11 août 2008 de diffuser cette œuvre dans Les Classiques des sciences sociales.]



Courriel : nico.hirtt@ecoledemocratique.org

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 12 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 19 août 2008 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.



L'AUTEUR



Encore un scientifique en politique ! Bénéfique aussi, ce prof de maths. Par sa rigueur pour démontrer que l'enseignement joue un rôle si essentiel pour reproduire et protéger les clivages sociaux, pour nous coincer dans l'idéologie dominante afin de protéger les intérêts dominants.

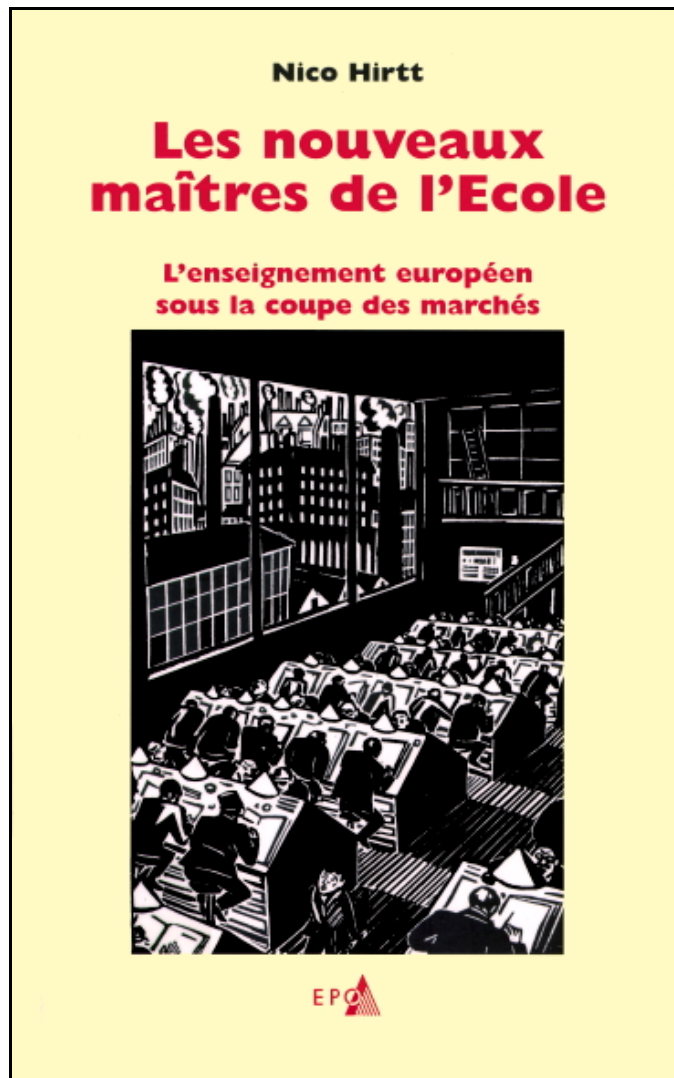
C'est Nico Hirtt qui a le premier et le plus clairement tiré la sonnette d'alarme : l'école est en voie de privatisation totale et d'annexion par les multinationales. Comment riposter ? Il anime l'Association pour une École Démocratique, organisme de réflexion et de formation permanente pour profs.

Source : Michel Collon. [\[EN LIGNE\]](#). Page consultée le 19 août 2008.

Nico Hirtt

Enseignant français, chercheur marxiste
membre fondateur de l'APED (Appel pour une École Démocratique)
rédacteur en chef de la revue « L'école démocratique »

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE. **L'enseignement européen sous la coupe des marchés.**



Bruxelles-Paris : EPO/VO Éditeur, 2000. Réédition, ADEN, Bruxelles, 2005,
160 pp. Texte de l'édition 2000.

Table des matières

[Quatrième de couverture](#)

[INTRODUCTION](#) : LES SYSTÈMES EDUCATIFS SUR LA SELLETTE

1. [À LA CHARNIERE DE DEUX ÉPOQUES](#)

[Une massification sans démocratisation](#)
[Adapter l'enseignement à une économie en crise](#)
[La nouvelle donne du marché de l'emploi](#)
[« Marchandisation » de l'enseignement](#)
[Le vrai visage de l'austérité budgétaire](#)

2. [TOUS COMPETITIFS](#)

[L'École au service de la guerre économique](#)
[L'ère de la flexibilité](#)
[La « logique » du marché](#)
[L'employabilité crée-t-elle de l'emploi ?](#)

3. [COMPÉTENCES REQUISES](#)

[L'adaptabilité avant tout chose](#)
[Adieu aux connaissances](#)
[Éduquer le travailleur](#)
[La place centrale des technologies de l'information](#)
[Mystification pédagogique](#)
[Un faux désintéressement](#)

4. [EMPLOYABLE À VIE](#)

[Aux sources de la qualification](#)
[L'employabilité : un concept flou](#)
[Vers une certification modulaire](#)
[Apprendre tout au long de la vie...](#)

5. **MENACES SUR L'ÉCOLE PUBLIQUE**

Adapter les structures
De la dérégulation à la privatisation
« L'École libérée »
Les objectifs de la décentralisation

6. **DÉRÉGULER POUR COLLER AU MARCHÉ**

Flexibiliser l'enseignement
La pression de la concurrence
Seul face à l'École
Carte de compétences

7. **L'ÉCOLE « MARCHANDISÉE »**

Le temps des « sponsors »
Des parents en quête de qualité
Le catalyseur NTIC
Quand la pédagogie stimule les ventes
À quoi sert la commission européenne

8. **SOUS L'EMPRISE DU PATRONAT**

Alternance et apprentissage
Le modèle allemand
Droit d'ingérence patronal dans les programmes

9. **UN ENSEIGNEMENT ENCORE PLUS INÉGAL**

Diversifier et hiérarchiser les formations
Quand les qualifications s'étirent
La fin d'une certaine massification
Davantage de sélection
Moins d'École !
Le retour de la théorie des « dons »
Faire accepter la hiérarchie des filières
« Revaloriser » la filière professionnelle

POUR CONCLURE : UN VASTE COMLOT ?

Quatrième de couverture

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

[Retour à la table des matières](#)

Les systèmes éducatifs européens sont soumis à un feu roulant de réformes. Lentement mais sûrement, on abandonne les structures d'enseignement centralisées, qui avaient porté la massification des années 50-70, et on y substitue des réseaux d'établissements autonomes, diversifiés, en situation d'intense concurrence mutuelle.

Derrière le double alibi de la lutte contre l'échec scolaire et de la promotion de l'emploi se cachent des motifs moins avouables: à l'aube du troisième millénaire, les milieux patronaux exigent un enseignement rationalisé et dérégulé. L'École doit fournir les travailleurs flexibles que réclame la concurrence économique. Elle doit répondre rapidement aux mutations technologiques. Elle doit s'adapter à un marché du travail dualisé et instable. Elle doit transmettre moins de savoirs mais davantage de compétences adaptables. Elle doit, plus qu'hier encore, sélectionner, diviser, hiérarchiser les jeunes. Enfin, comme le montrent les débats dans l'OMC sur le Cycle du Millénaire, l'École est appelée à s'ouvrir à un secteur privé en quête de nouveaux marchés.

Ce livre démonte les mécanismes qui sont à l'oeuvre derrière le démantèlement de l'École publique. Avec une postface réactualisée sur la triple marchandisation de l'enseignement sous les directives des accords de Bolonge, ce livre est un appel à résister. Non par nostalgie. Mais pour défendre le droit à l'instruction de ceux qui n'ont que l'École pour accéder aux armes du savoir.



Nico Hirtt, enseignant, est l'un des initiateurs de l'Appel pour une école démocratique. Il a publié précédemment *L'école sacrifiée* (EPO 1996) et *Tableau Noir* (avec Gérard de Selys, EPO 1998).

Nico Hirtt

Enseignant français, chercheur marxiste
membre fondateur de l'APED (Appel pour une École Démocratique)
rédacteur en chef de la revue « L'école démocratique »

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE. L'enseignement européen sous la coupe des marchés”.

Bruxelles-Paris : EPO/VO Éditeur, 2000. Réédition, ADEN, Bruxelles, 2005,
160 pp. Texte de l'édition 2000.

Introduction

Les systèmes éducatifs sur la sellette

[Retour à la table des matières](#)

L'onde de choc de la « rénovation » des systèmes éducatifs européens a secoué la France en 98-99. Certains n'y ont vu que l'opposition entre un ministre socialiste moderniste, mais à la maladresse de pachyderme, et des enseignants désespérément accrochés à leurs privilèges et aux mythes de l'École républicaine. Claude Allègre, il est vrai, ne s'est pas privé de taxer ses opposants de « corporatistes » et de « réactionnaires ». N'est-ce pas un peu court ? Est-on forcément rétrograde lorsqu'on s'oppose à une réforme particulière ? Tout ce qui se donne pour « moderne » est-il nécessairement progressiste ? Contre l'immobilisme, le mouvement, n'importe quel mouvement et à tout prix ?

Pour y voir plus clair, un peu de recul n'est pas inutile.

Depuis le milieu des années 80, les systèmes d'enseignement des pays industrialisés – et au premier rang ceux des pays européens – sont pris dans un tourbillon de critiques et de plans de réformes. Au nom, tantôt de la « lutte contre l'échec scolaire », tantôt de la « dé-bureaucratization », tantôt encore de

« l'adaptation aux exigences de la société post-industrielle », les milieux politiques et économiques stigmatisent les systèmes d'enseignement centralisés et uniformes issus des années 50-70, ces systèmes qui avaient pourtant rendu possible une massification menée au pas de charge.

De Rome à Stockholm, de Londres à Vienne, des réformes profondes, touchant les différents niveaux d'enseignement, se succèdent sans désespérer. Entre les projets d'Allègre et les réalisations, en Belgique, de son homologue flamand Van den Bossche, entre le *Décret sur les missions de l'enseignement* de la ministre belge francophone Onkelinx et le rapport *Excellence in school* concocté par le britannique Blunkett, entre l'École nouvelle à la sauce hollandaise et les projets de la ministre allemande Bulmahn, entre le *Plan d'action pour la réforme de l'éducation* de la québécoise Pauline Marois et les réalisations d'Elisabeth Gehrler en Autriche, il y a bien plus que des similitudes.

Au-delà des particularités nationales, on retrouve, sur les axes essentiels des politiques éducatives menées dans les pays industrialisés, des orientations largement convergentes.

Premièrement, tous ces plans annoncent des « déréglementations » du système éducatif, prônent une large « autonomie » des établissements scolaires et mettent en avant « l'indispensable décentralisation » des lieux de décision et de gestion.

Deuxièmement, tous disent vouloir privilégier l'acquisition par les jeunes de « compétences réelles », plutôt que l'accumulation de « connaissances formelles » ; partout on « allège » les programmes ou on les rend plus « souples ».

Troisièmement, dans tous ces pays, des mesures prises parfois au nom de la lutte contre l'échec scolaire, creusent pourtant les inégalités sociales devant l'accès réel aux savoirs. Parallèlement, des dispositions sont prises qui renforcent la différenciation et la hiérarchisation des formations. Le discours formel sur l'égalité des chances camoufle de plus en plus mal l'augmentation réelle de la sélection sociale.

Quatrièmement, au moment même où les budgets publics consacrés à l'enseignement connaissent une cure d'austérité généralisée, on investit des sommes considérables dans l'équipement des établissements scolaires en ordinateurs, logiciels éducatifs et connections au réseau Internet.

Enfin, cinquièmement, on observe une présence et un impact croissants des milieux patronaux dans les centres de décision de l'enseignement.

Ni le hasard, ni des effets de mode ne peuvent évidemment expliquer une si forte convergence des politiques éducatives. Plusieurs années d'investigations dans les textes de l'OCDE, de la Commission européenne ou de la Table Ronde des Industriels européens (*European Round Table of Industrialists*, ERT), la lecture de dizaines de discours ministériels et de rapports d'organismes patronaux ou gouvernementaux ont forgé la position soutenue dans ce livre : derrière les « réformes » et le paravent du discours qui les accompagne, se profile une mutation radicale des systèmes d'enseignement. En période de crise, les savoirs et les compétences sont plus que jamais des armes dans la compétition économique. Or, les conditions de cette compétition ont été profondément et durablement bouleversées par la crise même. Voilà pourquoi l'école, le collège, le lycée, l'athénée, le *gymnasium*, la *comprehensive school* ou la *grundskole* sont, eux aussi, invités à changer.

Faire de l'École une machine à couler les jeunes dans les moules du marché : telle est la stratégie, à peine cachée, du patronat européen. Une stratégie que le présent livre se propose de dévoiler et d'expliquer, dans l'espoir d'aider à mieux la combattre.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 1

À la charnière de deux époques

Une massification sans démocratisation

[Retour à la table des matières](#)

La prolongation massive de la durée des études après la Deuxième Guerre Mondiale n'est pas tombée du ciel. Elle ne fut pas davantage le produit d'un brusque sursaut moral, d'une soudaine « prise de conscience » du droit à l'éducation. Elle trouve plus modestement son origine principale dans les conditions économiques de l'époque. Durant les années 45-75, sous la double pression d'une croissance exceptionnelle et d'innovations technologiques et industrielles sans précédent – électroménager, transports, nucléaire, industrie chimique – le marché du travail a connu une forte croissance en volume ainsi qu'un glissement vers des emplois nécessitant des niveaux de qualification de plus en plus élevés. À son tour, cette évolution a alimenté une demande croissante en formation et en instruction. En France, moins de la moitié des jeunes de 14 ans étaient scolarisés en 1946. Cinquante ans plus tard, plus d'un jeune sur deux est en cours d'études à l'âge de 20 ans. La part de bacheliers dans une génération est passée de 4 % en 1946 à plus de 60 % aujourd'hui. ¹ En Belgique, le taux de participation à l'enseignement chez les jeunes de 16-17 ans a doublé entre 1956 et 1978, passant de 42 % à 81 %. ²

¹ INSEE-Première, n° 488, septembre 1996.

² Anne Van Haecht, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, éditions de l'ULB, Bruxelles 1985.

Les États, déjà chargés de la mise en place d'une vaste infrastructure de développement économique – ports, aéroports, centrales électriques, chemins de fer, télécommunications – prirent naturellement sur eux la mission de généraliser l'accès à l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, à l'enseignement supérieur. On vit se développer de vastes réseaux d'enseignement secondaire, généralement publics ou financés par l'État. Dans la foulée, les dépenses d'enseignement augmentèrent considérablement, passant de quelque 3 % à plus de 5 % du PNB, parfois même 7 %. La massification s'est donc également appuyée sur la situation budgétaire relativement favorable qui prévalait dans la plupart des pays industrialisés.

Insistons sur le terme : c'est bien de massification qu'il convient de parler et non de démocratisation de l'enseignement, bien que le discours officiel se plaise à confondre les deux concepts. Si le niveau d'accès à l'enseignement s'est effectivement élevé pour les enfants de toutes catégories sociales, les inégalités relatives n'ont pas décliné pour autant. Ainsi l'Institut National de Statistiques (INSEE), a-t-il démontré qu'en France la mobilité sociale n'avait guère changé : la probabilité pour un enfant de cadre d'obtenir un diplôme supérieur à celui d'un enfant d'ouvrier est toujours d'à peu près huit chances sur dix, aujourd'hui comme il y a trente ans.³ Dans la Communauté flamande de Belgique, pour ne citer qu'un autre exemple, les chercheurs du *Centrum voor Sociaal Beleid*, ont également observé « un écart inchangé entre la participation à l'enseignement supérieur des enfants de familles fortement ou faiblement scolarisées ».⁴

Adapter l'enseignement à une économie en crise

[Retour à la table des matières](#)

La crise économique qui éclate au milieu des années 70 marque, un peu partout en Europe, un coup d'arrêt brutal au mouvement de croissance des investissements dans l'enseignement. Au début, la plupart des États se contentent de me-

³ *INSEE-Première*, n° 469, juillet 1996.

⁴ Barbara Tan, *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, CSB-Berichten, Antwerpen, mai 1998.

sures d'austérité budgétaire « en attendant la sortie du tunnel ». Ils ne remettent pas tout de suite en cause l'essence de la politique passée, à savoir la volonté de poursuivre la massification de l'enseignement. Leur discours ne changera que petit à petit, lorsque grandira la conscience que cette crise n'est ni locale ni passagère. Il faut attendre le milieu des années 80 pour que les économistes admettent enfin que nous traversons la période de bouleversement et d'instabilités la plus profonde (des taux de chômage et de faillites qui dépassent largement ceux des années 30), la plus étendue (puisqu'elle est planétaire) et la plus durable (déjà près de trente ans maintenant) que le capitalisme ait connu.

En 1989, le groupe de pression patronal de la *Table Ronde des Industriels européens* (en anglais : *ERT, European Round Table*) publie son premier rapport sur l'enseignement, clamant que « l'éducation et la formation sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise ». Dès lors, « le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes ». ⁵

D'autres rapports suivront, tout au long des années 90, précisant les « recommandations » patronales quant à « la manière d'adapter globalement les systèmes d'éducation et de formation permanente aux défis économiques et sociaux ». ⁶ Les lignes directrices de ces rapports seront reprises dans les analyses de l'OCDE, les « livres blancs » de la Commission européenne et diverses publications gouvernementales ou patronales locales. Que disent tous ces textes ? Essentiellement ceci : pour mieux adapter l'enseignement aux exigences actuelles de l'économie, il faut en finir avec les lourdes structures éducatives héritées de l'ère de la massification, avec leurs cursus immuables et uniformes. En lieu et place, il faut des réseaux flexibles d'« initiatives éducatives », des « lieux de formation » diversifiés et différenciés, des institutions souples et en situation de forte concurrence mutuelle.

⁵ ERT, *Éducation et compétence en Europe*, Bruxelles, février 1989.

⁶ ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruxelles, juin 1995.

Par la double action des mutations technologiques et de la crise, c'est-à-dire de luttes concurrentielles plus acerbes, la vie industrielle est désormais marquée par une incroyable instabilité, un rythme de changement effréné. L'obsolescence rapide des savoirs enseignés par l'École conduit les décideurs à suggérer que le système d'enseignement se contente d'apporter aux jeunes les quelques compétences limitées (calcul, lecture, utilisation d'une interface informatique) qui leur permettront de s'adapter facilement aux changements de postes et d'environnement de travail. Pour le reste, l'École doit surtout leur inculquer les « savoir être », les comportements qui feront d'eux des travailleurs disciplinés et des citoyens respectueux des institutions en place. Ils devront être adaptables et autonomes, capables de se recycler par eux-mêmes et à leurs propres frais (ce que l'on appelle hypocritement : « apprendre tout au long de la vie »). Ils seront également « souples » sur le plan des relations sociales : dévoués à leur entreprise et disposés à conformer leurs horaires de travail aux exigences de la production. Tout cela compte beaucoup plus que les connaissances générales – en histoire, en sciences ou en littérature par exemple – que l'École apportait traditionnellement aux jeunes. Il s'agit désormais, comme le recommande en 1997 le Conseil européen réuni à Amsterdam, « d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail ». ⁷ Au nom de « l'allègement des programmes » et par une espèce de détournement habile du discours pédagogique anti-élitiste, l'École est amenée à abandonner sa mission centrale d'instruction au profit de la formation et d'une certaine conception de l'éducation. Les connaissances cèdent la place aux compétences et à la citoyenneté. En même temps, le concept flou « d'employabilité » se substitue à la vieille notion de qualification et, par là même, tout ce qu'elle impliquait de réglementation et de protections sociales est mis au rancart.

Dans certains métiers, une formation technique pointue reste évidemment nécessaire. Mais puisque l'École est incapable de suivre cette évolution technologique, on préconisera, là où c'est possible, une formation professionnelle en entre-

⁷ *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM(97)563 final

prise, par exemple sur le modèle du système allemand d'enseignement « en alternance ».

Parallèlement, sur le plan des structures, les établissements scolaires eux-mêmes sont appelés à devenir davantage flexibles, afin de s'adapter plus facilement (par l'autonomie) et plus rapidement (par la pression de la concurrence) aux évolutions rapides du marché de l'emploi. Voilà pourquoi, comme le souligne Claude Allègre, « le centralisme c'est du passé ». ⁸ Lorsqu'il dit vouloir « moderniser l'appareil éducatif », le ministre français entend, premièrement, en flexibiliser l'organisation et, deuxièmement, en alléger et déréguler les contenus. Le rapport 98 de l'OCDE conclut avec une rare clarté : « la mondialisation - économique, politique et culturelle - rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle "l'École" et en même temps qu'elle, "l'enseignant" ». ⁹

La nouvelle donne du marché de l'emploi

[Retour à la table des matières](#)

Du point de vue de la démocratisation de l'enseignement, les conséquences de cette dérégulation sont désastreuses. L'autonomie et la concurrence libèrent la tendance naturelle au développement inégal, donc au renforcement des hiérarchies sociales entre établissements. L'abandon d'objectifs cognitifs au profit des seules compétences liées à l'employabilité prive surtout les enfants d'origine populaire de l'accès à des savoirs généraux qui donnent force pour comprendre le monde, donc pour le changer. L'adéquation École-entreprise signifie davantage de sélection et un fossé croissant entre les filières d'enseignement.

Mais qu'à cela ne tienne, on peut bien abandonner maintenant certains discours trompeurs sur l'École démocratique, ces discours qui avaient accompagné la massification pendant plus de trente ans. Pour la simple raison qu'on n'a plus

⁸ Discours de clôture de Claude Allègre, Colloque « Lycées », Lyon, 29 avril 1998.

⁹ OCDE, Analyse des politiques d'éducation, Paris 1998.

besoin de massifier comme on l'a fait jusque là. La situation sur le marché de l'emploi a totalement changé. D'une part, l'Europe connaît un taux de chômage officiel qui n'a guère de chances de descendre rapidement et durablement sous la barre des 10 % (le taux réel, épuré des falsifications statistiques, est deux fois plus élevé). D'autre part, la crise et la dérégulation du travail ont donné naissance à une foule de « petits boulots », d'emplois précaires ne nécessitant guère de qualification pointue ni un niveau de savoirs généraux très élevé. Aux Etats-Unis, le rapport FAST II sur l'emploi a montré qu'on trouve en tête des professions au taux de croissance le plus fort : les nettoyeurs, suivis des aides-soignants, des vendeurs, des caissiers et des serveurs. Le seul emploi à composante technologique, celui de mécanicien, arrive en vingtième et dernière position.¹⁰ Voilà pourquoi un minimum de compétences de base suffisent pour un grand nombre de jeunes. Après trente années d'élévation générale des niveaux de formation requis par le marché du travail, le monde industrialisé est entré dans une ère d'étirement de ces niveaux. Oui, on réclame des ingénieurs et des techniciens aux qualifications toujours plus élevées et plus pointues, mais en même temps, on exploite une masse croissante de main d'œuvre « à tout faire » : assez compétente et flexible pour être productive, assez nombreuse et privée d'instruction pour être peu exigeante.

« Marchandisation » de l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

Une autre évolution se dessine petit à petit. La crise économique entraîne une formidable quête de nouveaux marchés. Une fois le tiers monde épuisé, les pays de l'Est conquis, les télécommunications, les transports publics, l'énergie avalés par le capital privé, que reste-t-il encore pour assouvir la soif du monstre ? L'enseignement ! Pour l'ensemble des pays membres de l'OCDE, celui-ci représente le dernier grand marché, un fabuleux pactole de 875 milliards d'euros par an, soit autant que le marché mondial de l'automobile.

¹⁰ Le Monde Diplomatique, 1 janvier 1995.

C'est là qu'entrent en scène les « nouvelles technologies de l'information et des communications » (NTIC). Elles vont faire office de « cheval de Troie » dans l'assaut contre l'École publique. L'informatique, le multimédia et Internet nous sont présentés comme la nouvelle panacée, capable de résoudre d'un coup de baguette magique les problèmes de pédagogie, d'échec scolaire, de motivation et de manque d'encadrement. La vérité est plus prosaïque, mais on peut la trouver noir sur blanc dans des textes plutôt confidentiels émanant de la Commission européenne : « On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché (des multimédia) si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse. » ¹¹ Aveu cynique, mais qui s'en étonnera ? Les milliards d'investissements de France Télécoms, Deutsche Telekom ou Belgacom dans la connexion des Écoles au réseau Internet n'ont évidemment rien du mécénat à vocation pédagogique...

Le vrai visage de l'austérité budgétaire

[Retour à la table des matières](#)

Adéquation École-entreprise, hiérarchisation renforcée, marchandisation : cette triple stratégie est souvent accompagnée d'une politique d'austérité budgétaire. La pression constante sur l'emploi contribue à stimuler la concurrence entre établissements, entre réseaux, donc leur adaptation aux exigences du marché. Le manque de moyens financiers pousse les établissements à recourir aux « sponsors » externes. Les maigres enveloppes budgétaires encouragent le remplacement des enseignants par des ordinateurs et des didacticiels. La contrainte de rationalisation conduit à abandonner les cours « moins importants », c'est-à-dire ceux qui ne répondent pas directement aux demandes du marché de l'emploi (entendez : des employeurs) et qui sont souvent spontanément relayées par les parents. Le

¹¹ Commission européenne, Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation « Accomplir l'Europe par l'Éducation et la Formation », Résumé et recommandations, décembre 1996.

« coût excessif de l'échec scolaire » stimule des mesures diverses – telle l'interdiction administrative des redoublements ou, au contraire, des politiques d'orientation plus stricte – mais qui toutes conduisent en définitive à renforcer la sélection sociale. La baisse de qualité de l'enseignement, consécutive au dé-financement, pousse les parents à chercher pour leurs enfants des formes alternatives d'enseignement : écoles privées mais aussi CD-ROM ludo-culturels, livres, didacticiels, cours à distance sur Internet. Bref, tout concourt à la privatisation de l'enseignement. L'austérité budgétaire devient l'alibi d'une politique qui abandonne ouvertement le droit à une instruction de haut niveau pour tous et qui cède l'École au Capital afin que ce dernier puisse en soutirer un double profit : la vente lucrative du savoir et le contrôle direct des connaissances, compétences et comportements inculqués aux futurs travailleurs et consommateurs.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 2

Tous compétitifs

L'École au service de la guerre économique

[Retour à la table des matières](#)

L'approvisionnement de l'industrie et des services en travailleurs adaptés aux exigences de la production moderne est devenu, au fil des années, de loin la plus importante des multiples fonctions attribuées à l'enseignement. « Parmi les facteurs historiques de la croissance économique – la terre, le capital, le travail – le capital humain est devenu le plus important » note le secrétaire général de l'OCDE, Donald J. Johnston.¹² Cette prépondérance du rôle économique de l'enseignement a crû au rythme des progrès technologiques et de l'explosion des savoirs. Mais elle est devenue encore plus cruciale depuis que la crise économique et sa mondialisation ont décuplé la violence des guerres concurrentielles. Comme le disait Jürgen Rüttgers, qui fut ministre de l'Instruction dans le gouvernement d'Helmut Kohl, « L'industrie, les technologies et la société sont entraînées dans un tourbillon de mutations qui ne peuvent être maîtrisées qu'avec des forces de travail hautement qualifiées. Ces dernières constituent dès lors un facteur déterminant dans la compétition internationale. »¹³

¹² Donald J. Johnston, *L'apprentissage à vie pour tous*, L'Observateur n° 214, octobre-novembre 1998.

¹³ Jürgen Rüttgers, *Neue Ausbildungsberufe schaffen neue Ausbildungsplätze*, Communiqué BMBF, Bonn, 6 janvier 1998

Dans ces conditions, patronat et dirigeants politiques sont tous d'accord : la tâche primordiale de l'École européenne est de soutenir l'entreprise européenne. Pour ce faire, la première devra se conformer aux injonctions de la seconde. « C'est en s'adaptant aux caractères de l'entreprise de l'an 2000, dit la Commission européenne, que les systèmes d'éducation et de formation pourront contribuer à la compétitivité européenne et au maintien de l'emploi. » ¹⁴

On assiste dès lors à un glissement du langage, où l'École n'est plus, même en paroles, une institution publique, mais un fournisseur de « capital humain » aux entreprises. « La démarche de qualité », disent les penseurs de la Commission européenne, « suppose une meilleure prise en compte du destinataire du service, qui doit être replacé au centre des préoccupations ». ¹⁵

L'ère de la flexibilité

[Retour à la table des matières](#)

La Commission précise ce que le « destinataire du service », c'est-à-dire l'employeur, attend des systèmes éducatifs et de formation : « ils doivent former aux métiers les plus demandés, donc être au courant de cette demande, considérer leur vitesse de renouvellement, donner les compétences clés transversales permettant d'en changer, augmenter le niveau de compréhension technologique, donner les bases de l'interculturalité qui permettra de se mouvoir dans un environnement international. » ¹⁶

Dans ce mini-cahier de charges émanant du « destinataire du service d'enseignement », l'élément réellement neuf est l'importance accordée à la « vitesse de renouvellement » des métiers. En effet, de toutes les attentes formulées à l'adresse de l'École, c'est cette exigence de flexibilité qui est aujourd'hui la plus lourde de réformes radicales. A l'image du tissu économique lui-même, le système éducatif est invité à abandonner tout ce qui ressemble un peu trop à des « rigi-

¹⁴ Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op.cit.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

dités rétrogrades ». À travers ses structures, son mode de gestion, ses pratiques pédagogiques et ses programmes, l'enseignement est sommé de privilégier la capacité de changement et d'adaptation. La sienne propre et celle des travailleurs et des consommateurs qu'il fournit au « destinataire du service ».

« Le savoir, explique madame Cresson, est devenu, dans nos sociétés et nos économies en évolution rapide, un produit périssable. Ce que nous apprenons aujourd'hui sera dépassé voire superflu demain. Il nous faut renouveler et mettre à jour nos connaissances en permanence, afin de suivre – ou même d'accélérer – le rythme du changement, au lieu d'être submergé par lui. » ¹⁷

Le caractère éphémère des savoirs est évidemment à mettre en lien avec l'instabilité des emplois. Aujourd'hui, dans un pays comme la France, l'emploi précaire concerne plus de 70 % des jeunes au début de leur vie active. Au cours des dernières années, les emplois précaires n'ont cessé d'augmenter. Pour la seule année de 1994-1995, le nombre de contrats à durée déterminée a presque doublé. ¹⁸

On nous répète donc invariablement qu'à l'avenir les travailleurs seront appelés à passer périodiquement d'un emploi à un autre au cours de leur vie active. « Il n'est pas rare » note Jürgen Rüttgers, « de voir des gens apprendre un nouveau métier jusqu'à trois fois durant leur vie ». Et c'est pourquoi, ajoute le ministre allemand, l'apprentissage à vie est « aussi important que le pain quotidien ». ¹⁹ De son côté, la Commission européenne estime également que les travailleurs « devront évoluer et s'adapter de plus en plus pour acquérir de nouvelles compétences » et que « cette stratégie d'amélioration des compétences est pour l'Union

¹⁷ Discours d'Edith Cresson, Putting our knowledge to work: a second chance for young people, Harrogate, 5 mars 1998.

¹⁸ *L'insertion professionnelle des jeunes lycéens*, Note d'information ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 18 juin 1998, ISSN 1286- 9392, situation au 1er février 1997.

¹⁹ Lebenslanges Lernen : so wichtig wie das tägliche Brot, Communiqué BMBF, 9 juillet 1997.

la seule manière de relever les défis posés par l'adaptation au nouvel environnement ». ²⁰

La « logique » du marché

[Retour à la table des matières](#)

On attribue souvent la disparition des « emplois à vie » à l'accélération des mutations technologiques. Mais la technologie a bon dos. L'exigence de flexibilité apparaît plutôt comme un double produit de la crise où se débat l'économie capitaliste.

D'une part, celle-ci accélère le rythme des mutations industrielles, des restructurations, des fusions, des rationalisations, qui engendrent licenciements ou déplacements de personnels. D'autre part, la concurrence exacerbée pousse les employeurs à relever leurs exigences afin d'exploiter plus intensément, plus efficacement la force de travail qu'ils achètent : emplois à temps partiel ou à durée déterminée, travail temporaire, production à la demande, travail de nuit, travail de week-end. Ils le font d'ailleurs d'autant plus volontiers que la menace du chômage contraint les travailleurs à plier devant le diktat de la flexibilité.

On pourrait très bien imaginer, sous d'autres conditions de fonctionnement de l'économie, que le progrès technologique, libérant le travailleur d'une partie de son labeur, lui permettrait d'avoir davantage de loisirs, de s'engager dans la vie politique, sociale ou culturelle. Ou de se recycler, de se maintenir à niveau, de suivre l'évolution des savoirs au lieu d'y renoncer. Il pourrait alors conserver son emploi, tout en améliorant ses conditions de vie et de travail et tout en élevant son niveau d'instruction.

Mais dans le cadre des rapports de production existants, cela relève de la rêverie utopique. Ici et aujourd'hui, la technologie n'est mise en œuvre que dans la mesure où elle permet d'accroître le profit de ceux qui la financent : les détenteurs

²⁰ Rapport sur l'emploi 1997, Un ordre du jour pour l'emploi à l'horizon 2000: enjeux et politiques, Commission européenne, 1997

de capitaux. Produire davantage et à moindres frais, pour « descendre » un concurrent (ou ne pas se faire descendre par lui), voilà l'unique considération qui ait cours sous la loi du marché capitaliste. Produire avec le moins d'ouvriers possible, afin de rafler des parts de débouchés aux adversaires et les contraindre ainsi à licencier à leur tour des travailleurs : voilà l'absurde logique qui est à l'œuvre. Voilà pourquoi les uns doivent être flexibles au travail pendant que les autres font preuve d'une extrême flexibilité dans la recherche d'un nouvel emploi.

Et quand, sous la pression de la mondialisation et de la crise, cette logique s'accélère et s'emballe, quand toutes les ressources de la technologie ultramoderne sont mobilisées au profit de cette folle dynamique, on a beau jeu de prétendre que « le progrès technique exige flexibilité et adaptabilité ». En réalité, les formes spécifiques du progrès ne font qu'aviver les contradictions propres au mode de production capitaliste ; elles ne les créent pas. En d'autres mots, ce ne sont pas les systèmes de lecture optique des codes barre qui contraignent les caissières des grands magasins à des horaires démentiels et à un rythme de travail débilitant ; ce sont la concurrence et la recherche de profit, c'est-à-dire le fonctionnement « normal » de notre économie.

L'employabilité crée-t-elle de l'emploi ?

[Retour à la table des matières](#)

Avant d'aller plus loin, il faut répondre d'emblée au principal argument par lequel on tente de justifier l'adaptation étroite de l'enseignement aux « besoins » de l'environnement économique. Cet argument massue c'est bien évidemment le chômage. « La principale stratégie préventive » contre le chômage, affirme l'OCDE, « consiste à veiller à ce que les jeunes aient acquis, à l'issue de leur scolarité, les compétences, les connaissances et les comportements qui font qu'un travailleur est productif et employable. » ²¹ La Table Ronde européenne des In-

²¹ OCDE, *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*, réunion du comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales, au niveau ministériel, Château de la Muette, Paris, 14 et 15 octobre 1997, ocde/gd(97).

dustriels, le plus puissant groupe de pression patronal du Vieux Continent, va même jusqu'à affirmer que « les causes du fort taux de chômage en Europe, ou tout au moins de son accroissement, (...) sont à rechercher dans l'inadéquation et l'archaïsme de ses systèmes de formation ». ²²

Cette affirmation ne tient pas la route. Certes, les mieux diplômés ont de meilleures chances que les autres dans la course à l'emploi. Mais lorsque cent travailleurs se trouvent en compétition pour l'occupation de quatre-vingt emplois, vous pouvez former, éduquer, instruire tant que vous voudrez, il en restera toujours vingt sur le carreau. Les statistiques illustrent bien cette arithmétique simple. Avec la prolongation continue de la durée moyenne des études, c'est dans les catégories des actifs ayant eu une longue scolarité que le chômage croît désormais le plus rapidement. En France, le taux de chômage des titulaires d'un « Bac +2 » est passé de 7 % à 8,2 % entre 1993 et 1997. Chez les titulaires d'un diplôme du deuxième ou du troisième cycle de l'enseignement supérieur la croissance est plus forte encore : de 5,9 % en 1993, on est passé à 7,3 % de chômeurs en 1997. ²³

Tout au plus peut-on espérer, par une meilleure adéquation École-entreprise, introduire une rotation plus rapide entre les périodes d'activité et les périodes de chômage des individus. Mais lorsqu'on prétend que la diminution du nombre de jeunes sortant de l'École sans diplôme serait le meilleur moyen de combattre le chômage de longue durée, on omet habituellement de préciser que cela augmenterait du même coup la durée moyenne du chômage pour les autres travailleurs...

Certains objecteront encore qu'il existe tout de même une pénurie de main d'œuvre qualifiée dans certains secteurs. Certes, dans une économie entièrement gérée par les lois du marché, il n'est pas étonnant d'observer des écarts entre l'offre et la demande de main d'œuvre. Ces écarts sont d'ailleurs, en bonne orthodoxie libérale, le moteur même de la recherche d'un nouvel équilibre. Quand *Les Echos* ²⁴ chiffrent à 10.000 le nombre d'ingénieurs manquant sur le marché fran-

²² ERT, Une éducation européenne, Vers une société qui apprend, Bruxelles, juin 1995.

²³ *INSEE-Première*, n° 530, juin 1997.

²⁴ *Les Échos* n° 17587, 17 février 1998.

çais début 1998, quand l'Union Wallonne des Entreprises clame de son côté qu'elle cherche en vain à recruter 5.220 informaticiens et 3.270 ingénieurs ²⁵, ce ne sont bien sûr pas des mensonges. Mais cela appelle deux remarques. Premièrement, il s'agit généralement de pénuries qui ont un caractère accidentel, local ou temporaire. Par exemple, le manque systématique d'informaticiens vers 1998 et 1999 fut pour une large part imputable aux difficultés liées au passage à l'euro et au changement de millénaire (le fameux « bug » de l'an 2000). D'autre part, il ne faudrait pas perdre de vue la réalité des chiffres : les quelques dizaines de milliers d'emplois d'informaticiens et d'ingénieurs que l'on pourrait (peut-être) créer ne pèseront pas bien lourd face aux vingt millions de chômeurs que compte l'Europe.

Si l'on excepte ces pénuries réelles mais ponctuelles, le discours sur le « manque de main d'œuvre qualifiée » témoigne bien plus souvent d'une élévation des exigences patronales en période de crise. L'existence même d'un taux de chômage important incite les employeurs à imposer des conditions de plus en plus sévères à l'embauche. Quand des dizaines d'universitaires viennent postuler un emploi de simple rédacteur, pourquoi se contenterait-on d'un diplômé de l'enseignement secondaire ? Et pourquoi embaucherait-on un jeune sans diplôme comme caissier dans un grand magasin, alors que des milliers de bacheliers sont prêts à occuper le poste ?

Mais si d'aventure les candidats expérimentés, compétents, polyglottes, dûment diplômés et au profil psychologique adéquat tardent quelque peu à se présenter, le patronat crie à la « pénurie de main d'œuvre qualifiée ». Non qu'il craigne de ne pas trouver la perle rare, mais parce qu'il a peur, si elle devient trop rare, de devoir la payer trop cher. Il faut maintenir, selon l'expression de Marx, une « armée de réserve » afin de faire pression sur les salaires et les conditions de travail. Or, le travailleur sous-qualifié ou inadéquatement formé n'entre plus en compte pour cette armée de réserve. Quand le patronat européen affirme qu'il faut « instruire pour lutter contre le chômage », apprenons à décoder, il veut dire : « formons davantage pour empêcher la hausse des salaires ».

²⁵ *L'Écho*, Bruxelles, 29 août 1997.

L'adaptation de l'École aux exigences patronales permet-elle au moins d'espérer un gain de compétitivité pour « nos » entreprises et, par voie de ricochet, des créations d'emplois ? « Nos » entreprises ? Lesquelles ? Les Françaises ? Les Belges ? Les Allemandes ? Les Américaines ? À partir du moment où, notamment sous la pression d'organismes comme l'OCDE, tous les pays développés poursuivent la même démarche de « rénovation » des systèmes éducatifs, afin de se mettre en conformité avec les attentes des entreprises, on voit mal comment un pays particulier pourrait en tirer un profit durable sur le plan de l'emploi...

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 3

Compétences requises

L'adaptabilité avant tout chose

[Retour à la table des matières](#)

Quelles exigences la flexibilité du travail impose-t-elle au contenu des savoirs enseignés par l'École ? Quels sont les connaissances, les savoir-faire et les savoir être que réclame le « destinataire du service » ?

Une main d'œuvre flexible c'est une main d'œuvre polyvalente, mobile et recyclable. La vitesse des mutations technologiques, le rythme des restructurations industrielles et les « exigences » de la compétitivité amèneront le travailleur à changer fréquemment d'emploi ou d'environnement de travail. Une innovation technologique, la mise en route d'une nouvelle machine, une réorganisation de l'entreprise, la fermeture d'une unité de production, un changement d'emploi ou de poste de travail, le lancement d'un nouveau produit : le travailleur moderne est confronté à d'incessants bouleversements. Qui plus est, en raison des contraintes concurrentielles imposées par la crise et la mondialisation, il devra à chaque fois s'intégrer très rapidement à ces nouveaux environnements, y être le plus rapidement possible rentable. Pas question de postposer trop longtemps une innovation ou une restructuration pour attendre que les travailleurs soient prêts. Les concurrents, eux, n'attendent pas. Dès lors, l'entreprise réclame du système éducatif qu'il développe précisément les compétences qui favorisent cette souplesse, cette capacité d'adaptation du travailleur.

Cette priorité est désormais parfaitement intégrée dans les préoccupations des responsables de l'enseignement. Ainsi une *Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel*, rédigée par la Communauté française de Belgique en 1998, explique-t-elle que « la formation doit être pensée essentiellement en terme de polyvalence favorisant l'adaptabilité » et que « préparer à l'adaptation devient progressivement un objectif prioritaire de la formation ». ²⁶

En Grande Bretagne, le travailliste Nicholas Tate, dirigeant de la *Qualifications and Curriculum Authority*, soulignait récemment que « le monde de l'entreprise doit nous aider à revoir les programmes afin qu'ils s'adaptent aux besoins d'une économie en mutation rapide ». ²⁷

Adieu aux connaissances

[Retour à la table des matières](#)

D'un autre côté, l'accélération du progrès scientifique et technique, mais également la nature éphémère des emplois que le capitalisme en crise peut encore offrir aux travailleurs, font que les connaissances et les qualifications dispensées par l'École deviennent très vite obsolètes. Tout au moins dans le contexte professionnel.

C'est pourquoi le patronat, le « commanditaire » du système éducatif, attache désormais moins d'importance aux savoirs transmis par l'École qu'à la capacité du travailleur d'acquérir de nouvelles connaissances en fonction de ses besoins. Aujourd'hui, « aucune formation générale ne peut se dispenser de préparer à une compétence professionnelle » décrète le rapport du *Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation* mis en place par la Commission européenne. ²⁸

²⁶ Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, Communauté française de Belgique, 1998

²⁷ Richard Hatcher, Profiting from schools : business and Education Action Zones, in *Éducation and social justice*, Vol. 1, n°1, automne 1998.

²⁸ Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.

Progressivement mais irrésistiblement, sous des prétextes tantôt pédagogiques, tantôt éducatifs, au nom de l'emploi, de l'explosion des connaissances ou du développement équilibré de la personne, les objectifs cognitifs de l'enseignement se voient relégués à l'arrière-plan. En lieu et place, on invite les enseignants à inculquer aux jeunes les compétences réclamées par l'industrie, le commerce et les services marchands : la familiarisation du travailleur avec les environnements dictés par les nouvelles technologies, son adaptabilité, sa capacité à répondre rapidement aux ordres, à prendre des décisions et à s'auto-former. Moins de connaissances générales, moins de culture, davantage de savoirs instrumentaux et de compétences flexibles. Moins d'instruction, davantage de formation : voilà ce que dit en substance le monde économique à celui de l'enseignement.

« Caractérisée comme elle l'est par une concurrence de plus en plus féroce et par une extraordinaire flexibilité professionnelle, notre société a besoin de travailleurs plus adaptables et de plus en plus à même d'exercer différents types de tâches » explique un rapport rédigé par la cellule Eurydice de la Commission européenne. « Aujourd'hui, poursuit ce document, il ne suffit plus de savoir lire, écrire et compter, il faut en outre maîtriser les nouvelles formes de communication et d'accès à l'information, plusieurs langues étrangères, etc. Les connaissances évoluent à un rythme tel que les écoles sont contraintes de se borner à doter les élèves des bases qui leur permettront de développer par eux-mêmes leurs connaissances dans les domaines qui les intéressent - il est en effet impossible de "tout" leur enseigner dans un monde où la somme de connaissances et d'informations augmente de manière exponentielle ». ²⁹ Le volume même des connaissances est donc invoqué pour justifier le glissement de l'instruction vers la formation, des savoirs vers les compétences. Claude Allègre tient le même propos : « Avec cette explosion des connaissances, la méthode de l'empilement des connaissances, qui consiste à accroître les programmes, à augmenter les années d'étude sans cesse, ne fonctionne plus. Le millefeuille de l'érudition est saturé, il s'effondre, se répand, sous l'action de son propre poids. » ³⁰ La formule est jolie, mais elle ca-

²⁹ Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994), Eurydice.

³⁰ Discours de clôture de Claude Allègre, Colloque « Lycées », Lyon, 29 avril 1998.

moufle mal cette étrange contradiction : plus les savoirs sont volumineux, moins il faudrait en enseigner ! Etrange logique en vérité.

Qu'à cela ne tienne. Au nom, tantôt de l'allègement des programmes, tantôt de l'assouplissement du rythme scolaire, c'est bien le droit à l'instruction, le droit aux savoirs pour tous que l'on restreint.

L'employabilité, c'est-à-dire l'adaptation optimale du futur travailleur aux exigences des employeurs, ne réside donc plus dans une somme de savoirs théoriques ou dans des qualifications strictement codifiées. Elle consiste désormais en l'acquisition des compétences que réclame l'évolution du travail et de son organisation. « Ceci signifie, explique la Commission européenne dans le rapport *Une Europe de la Connaissance*, qu'il faut plus que jamais encourager, tout au long de la vie, la créativité, la flexibilité, l'adaptabilité, la capacité d'apprendre à apprendre et à résoudre des problèmes. C'est à ces conditions que nous éviterons l'obsolescence désormais rapide des qualifications. » ³¹

Alors que faut-il enseigner ? La Commission européenne distingue deux types de compétences à développer pour répondre aux besoins du nouveau contexte économique : « L'accent doit être mis sur une solide éducation générale de base ainsi que sur un faisceau de compétences favorisant l'innovation. » ³² L'éducation de base, telle qu'on l'entend ici, comprend essentiellement la lecture et le calcul. Quant aux « compétences favorisant l'innovation », il s'agit d'un ensemble d'aptitudes technologiques, sociales et organisationnelles qui doivent permettre au travailleur de s'adapter rapidement à tout changement d'environnement ou d'organisation du travail. Dans son *Livre blanc sur la croissance, la compétitivité et l'emploi*, la commission européenne précise : « la capacité de développer et d'agir dans un environnement complexe et hautement technologique, caractérisé, en particulier, par l'importance des technologies de l'information ; la capacité de communiquer, de nouer des contacts et d'organiser ; etc. Ces compétences incluent, en particulier, la capacité fondamentale d'acquérir

³¹ *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM(97)563 final.

³² Idem.

de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences, d'apprendre à apprendre tout au long de la vie. Les carrières des personnes se développeront sur base de l'extension progressive de leurs compétences. » ³³ Dans d'autres textes, on ajoute la pratique des langues, ainsi que les aptitudes nécessaires pour la création d'entreprises ou pour leur développement, notamment dans les petites et moyennes entreprises. ³⁴

L'OCDE, dans son rapport 1998 sur les politiques éducatives, va dans le même sens : « Il est plus important de viser (des) objectifs de formation de caractère général que d'apprendre des matières bien précises. Dans le monde du travail, il existe tout un éventail de compétences de base – qualités relationnelles, aptitudes linguistiques, créativité, capacité de travailler en équipe et de résoudre les problèmes, bonne connaissance des technologies nouvelles – qu'il devient aujourd'hui essentiel de posséder pour pouvoir obtenir un emploi et s'adapter rapidement à l'évolution des exigences de la vie professionnelle. » ³⁵

Le glissement de la transmission de savoirs vers l'acquisition de compétences favorisant l'adaptabilité explique sans doute la tendance, perceptible dans de nombreux pays européens, à alléger les contenus ou à assouplir les contraintes des programmes. Les matières enseignées sont désormais jugées moins importantes que les démarches d'apprentissage, fussent-elles vides de sens. La même évolution explique d'ailleurs la volonté générale de permettre aux professeurs d'enseigner un éventail de disciplines plus large, même en dehors de leur spécialisation. Bien sûr, le but est de réaliser des économies d'échelle en augmentant la mobilité du corps professoral. Mais si de telles économies sont possibles aujourd'hui, alors qu'elles étaient souvent jugées inopportunes il y a trente ans, ce n'est pas seulement sous la contrainte de difficultés budgétaires, mais aussi parce que le contenu des matières est désormais perçu comme secondaire par rapport aux compétences générales et « transversales » que devrait inculquer l'enseignant.

³³ White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century, Commission européenne, Bruxelles, 5 décembre 1993

³⁴ Pour une Europe de la connaissance. op. cit.

³⁵ OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998.

Éduquer le travailleur

[Retour à la table des matières](#)

Le travailleur ne doit pas seulement être *capable* de s'intégrer dans un environnement hyper-flexible, toujours changeant sur le plan technique et instable sur le plan social. Il doit aussi être *disposé* à s'y intégrer, *prêt* à accepter cette lourde contrainte. Ce n'est pas qu'une question de capacités. La volonté – ou la destruction de toute volonté ? – intervient également. Outre des compétences professionnelles, il faut donc inculquer également certains types de « compétences sociales », c'est-à-dire de comportements, d'attitudes. Comme le soulignait le Conseil européen, à l'occasion du lancement de la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle, le programme *Leonardo da Vinci* : « dans un monde en évolution rapide, notamment sous l'effet des changements technologiques et de la société de l'information, la frontière entre éducation et formation devient de moins en moins étanche ». ³⁶ Bref, les connaissances ne sont pas seulement évincées par les savoir-faire, mais aussi par les savoir-être.

Selon l'ancien ministre de l'Éducation de la Communauté flamande de Belgique, Luk Van den Bossche, « les technologies de l'information et des communications contribueront à modifier profondément l'avenir de l'enseignement et ces changements poseront aussi, en définitive, la question de la mission ultime de l'École ». Et quelle est cette mission ultime selon le ministre flamand ? « Non pas un monopole en matière de transmission des connaissances, mais la transmission de valeurs ainsi qu'une large socialisation culturelle des jeunes gens. » ³⁷ Sa collègue autrichienne, Elisabeth Gehrler, est plus précise : « Pour l'École, cela signifie qu'en plus de bonnes connaissances professionnelles, les jeunes gens doivent également acquérir des compétences de méthode, des compétences sociales et des

³⁶ Proposition de décision du Conseil, établissant la deuxième phase du programme d'action communautaire en matière de formation professionnelle *Leonardo da Vinci*, Commission européenne, 1998.

³⁷ Luc Van den Bossche, *Onderwijs ontgrendelt de toekomst*, De Standaard, 23 mai 1998.

compétences assurant l'autonomie. Au rang de ces compétences-là, également appelées "Soft-skills", on compte: le travail d'équipe, le dialogue, la gestion de conflits, la communication, la flexibilité, la pensée créative, le sens social, la disponibilité à la formation continuée et la motivation d'apprendre. » ³⁸ En Allemagne, lors d'un congrès préélectoral de 1998, le parti d'Helmut Kohl, la CDU-CSU, promettait que « nous devons adapter nos objectifs éducatifs au monde du travail de demain ». Et d'énumérer les types de comportements attendus : « autonomie, initiative, confiance en soi, capacité de jugement, sens de la coopération, flexibilité, créativité et capacité de synthèse ». ³⁹ Dans son projet de réforme de l'enseignement professionnel, la Communauté française de Belgique souligne de même que « le jeune doit acquérir la capacité à vivre au sein d'une équipe ». ⁴⁰

Le souci croissant de socialiser le futur travailleur rejoint un autre souhait des milieux dirigeants : celui d'utiliser davantage l'École comme lieu d'apprentissage de la « citoyenneté ». Une certaine conception de la citoyenneté, devrait-on dire. Celle qui repose sur le postulat du caractère démocratique des riches pays capitalistes. Celle qui affirme haut et fort leur supériorité, non seulement économique, mais aussi politique et morale sur toute autre forme de régime. Celle qui restreint les Droits de l'Homme aux seules libertés, à commencer par la liberté d'entreprendre, d'exploiter et de s'enrichir. Ainsi, pour la Commission européenne, « l'apprentissage de la citoyenneté active inclut l'accès aux capacités et aux compétences dont les jeunes auront besoin pour participer efficacement à l'économie dans un contexte de modernisation technologique, de mondialisation de l'économie, et, très concrètement, de marchés européens du travail transnationaux ». ⁴¹ En d'autres mots, les exigences de la flexibilité, qui sont au cœur de la reproduction économique, se concilient finalement assez bien celles de la reproduction politico-idéologique de notre société. Même avis à l'OCDE : « Les impé-

³⁸ *Die gesellschaftliche Entwicklung - Deregulierung und Eigenverantwortung, Berufsausbildung und Jugendbeschäftigung*, Discours d'Elisabeth Gehrter devant le *Nationalrat zum Nationalen Aktionsplan*, 12 mai 1998.

³⁹ Zukunftsprogramm. Vorlage des CDU-Bundesvorstandes an den 10. Parteitag der CDU Deutschlands vom 17-19 Mai 1998 in Bremen

⁴⁰ Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, Communauté française de Belgique, 1998.

⁴¹ *L'apprentissage de la citoyenneté active*, Commission européenne, 18 novembre 1998.

ratifs économiques, qui découlent des besoins de la société du savoir et du marché du travail, concordent avec la nécessité pour la collectivité de renforcer la cohésion sociale. La démarche de l'apprentissage à vie offre une solution crédible pour faire face à ces phénomènes économiques et sociaux. » ⁴² Dès lors, conclut la Commission européenne, « ces compétences ne sont pas seulement souhaitables pour quelques-uns, elles sont en passe de devenir essentielles pour tous ».

Ces compétences sociales, ces « valeurs », sont dites « transversales ». C'est-à-dire qu'elles ne sont pas inculquées dans le cadre d'un cours particulier, mais, comme l'explique l'OCDE, « au travers des différents programmes scolaires ». Leur développement « contribue de façon déterminante à l'accomplissement des diverses missions de l'éducation – faire de l'individu un bon citoyen, favoriser son épanouissement personnel, le rendre conscient de ses droits dans la société et de ses devoirs envers elle, assurer son employabilité ». ⁴³

On peut craindre qu'avec les réformes en cours les « bons citoyens » ne deviennent surtout des citoyens soumis. Le véritable esprit critique, celui qui permet de s'affranchir des dogmes de la pensée dominante, ne se nourrit pas de valeurs mais de savoirs. C'est par l'étude des sciences que l'on acquiert le mode de pensée qui libère des préjugés. C'est par la connaissance de notre environnement géographique, technologique et socio-économique que l'on peut saisir les potentialités qui s'offrent à l'homme et prendre toute la mesure du gâchis économique actuel. C'est par l'histoire que l'on apprend comment se font et se défont les sociétés, que l'on perçoit la force et les conditions de l'action politique et sociale. C'est par la littérature, la philosophie et les arts que l'on apprend à préciser, à exprimer et à défendre sa pensée. Au contraire, l'absence de rigueur, les savoirs mal structurés, les compétences pratiques sans assise théorique, l'adaptabilité sans réflexion, ne conduisent l'homme qu'à renoncer à comprendre, à accepter tout sans s'interroger sur rien. Tel est bien le « citoyen responsable » que l'École est chargée de procurer à la société marchande du XXI^e siècle.

⁴² OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998.

⁴³ Idem.

La place centrale des technologies de l'information

[Retour à la table des matières](#)

L'attention spéciale portée à l'informatique et aux nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) mérite un commentaire particulier. Quels que soient les rares arguments et les nombreux prétextes pédagogiques invoqués, l'engouement actuel pour ces technologies et l'ampleur des moyens qu'on y consacre trouvent bien évidemment leur explication ailleurs.

D'une part, il s'agit, dès le plus jeune âge, de familiariser le futur travailleur avec l'environnement informatique qu'il rencontrera sans doute sur le lieu du travail. Selon une étude du ministère allemand de la formation, deux tiers des emplois de l'an 2000 impliquent l'utilisation de technologies informatiques et 800.000 emplois outre-Rhin feront appel au télétravail. ⁴⁴

Mais former le producteur n'est pas tout. Ici, très clairement, il s'agit également de préparer le consommateur au nouvel environnement technologique. Il ne suffit pas de tracer des autoroutes de l'information, encore faut-il susciter, chez le citoyen, le besoin de s'en servir et lui en inculquer les moyens. Lors de la conférence d'Ottawa tenue en 1998 sur le thème *Un monde sans frontières*, conférence qui visait à « concrétiser le potentiel du commerce électronique mondial », le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (une organisation satellite de l'OCDE) a souligné « l'importance de l'éducation et de la formation pour la réalisation du potentiel du commerce électronique ». ⁴⁵ Il faut donc, pour reprendre les termes de Mme Edith Cresson que les institutions d'éducation et de formation aident les jeunes « à trouver leur place dans la société de l'information ». ⁴⁶

⁴⁴ Multimedia möglich machen - Die Informationsgesellschaft, site internet du BMBF, 1998.

⁴⁵ *L'innovation dans l'enseignement*, bulletin d'information, 1998/2.

⁴⁶ E. Cresson, R. Bangemann, *Apprendre dans la société de l'information, Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation (1996-98)*,

C'est également l'idée que devait avoir derrière la tête Jürgen Rüttgers, ancien ministre allemand de l'Education, lorsqu'il disait vouloir éviter à tout prix que la « société de l'information ne devienne une société à deux classes, avec une classe supérieure de gestionnaires de réseaux et une classe inférieure d'analphabètes informatiques ». ⁴⁷ Pour autant que l'on sache, monsieur Rüttgers ne s'était jamais inquiété, auparavant, des inégalités de classes en Allemagne. Celles-ci ne sont pourtant pas nées avec l'informatique. Son souci, pour l'heure, n'est évidemment pas d'éviter l'inégalité, mais de faire en sorte que tous, de l'ingénieur au maçon, du médecin à l'éboueur, deviennent demain d'ardents et fidèles consommateurs des services de la *Deutsche Telekom*. Le ministre allemand se découvre tout aussi soudainement une âme féministe. Constatant que seuls 10 % des utilisateurs d'Internet sont des femmes, il s'inquiète que « les femmes n'ont été jusqu'à présent que faiblement impliquées dans le développement de la société de l'information » et a donc donné ordre à son ministère de lancer une campagne fédérale en vue d'y remédier.

Le patronat, lui, peut s'autoriser un langage plus explicite. Pour la *Table Ronde des industriels européens*, l'introduction de ces nouvelles technologies à l'École « comme discipline fondamentale d'enseignement et de formation » doit assurer « 1. une culture informatique universelle dans la société de l'information naissante ; 2. l'émergence de concepteurs, de fournisseurs, d'opérateurs et d'utilisateurs compétents dans le domaine des technologies de l'information. » ⁴⁸ Si les « utilisateurs compétents » font référence aux travailleurs désormais plongés dans l'environnement des NTIC, alors la « culture informatique universelle » ne peut viser que « monsieur tout le monde » en tant que consommateur.

Le message a en tout cas été reçu cinq sur cinq par les gouvernements des pays européens, qui ont tous lancé de vastes projets pour l'équipement informati-

Communication au Parlement européen et au Conseil, au Comité Economique et Social et au Comité des Régions.

⁴⁷ J. Rüttgers, Deutschland bei Voraussetzungen für Informationsgesellschaft weltweit führend, Communiqué BMBF, Bonn, 27 août 1996.

⁴⁸ Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe, Un message des utilisateurs industriels, ERT, juin 1994.

que des écoles. Selon les estimations de la Commission européenne, la quasi-totalité des établissements scolaires de l'Union seront connectés au « net » d'ici l'an 2002, 2005 au plus tard.⁴⁹ En France, lors de la rentrée scolaire 1998, Claude Allègre s'est félicité de ce que 82 % des lycées et plus de 60 % des collèges sont d'ores et déjà « branchés ».

Ces investissements qui – nous y reviendrons plus loin – représentent des dépenses très importantes, voire étonnantes en période d'austérité budgétaire, sont consentis en invoquant le bénéfice pédagogique de l'utilisation des ordinateurs, du multimédia et de l'Internet en classe. « L'utilisation des ordinateurs dans les écoles devient de plus en plus courante, ce qui est logique si l'on connaît les possibilités infinies de ces nouveaux moyens de communication sur le plan de l'amélioration des connaissances. Ceci nécessite, dans un avenir proche, de procéder à une restructuration radicale du matériel didactique des écoles et à une adaptation des méthodologies. »⁵⁰ Cette citation provient de la cellule Eurydice de la Commission européenne, mais on lira la même profession de foi dans les écrits et les discours de tous les responsables nationaux ou européens du secteur de l'enseignement. Or, il se trouve qu'aucune étude sérieuse ne permet d'étayer de telles allégations. Nul ne conteste assurément que l'informatique et le multimédia puissent, en principe, être des outils pédagogiques fort utiles, au moins dans certaines matières. À condition toutefois que l'enseignant, dûment formé, soit amené à s'en servir dans des conditions d'encadrement convenables et en pouvant s'appuyer sur des connaissances de base réellement acquises par les élèves. Ce qui est loin d'être le cas. Par contre, on voit mal pourquoi l'investissement dans les NTIC serait plus productif (en termes d'efficacité pédagogique) que la diffusion gratuite de bonnes vidéos, l'aménagement de locaux plus accueillants, la formation continuée des maîtres et surtout la diminution de la taille des groupes classe. L'OCDE doit d'ailleurs platement l'admettre : « On affirme beaucoup de choses au sujet des méthodes pédagogiques et didactiques qui exploitent les technologies de l'information et de la communication à l'École or, contre toute atten-

⁴⁹ European Cooperation on School Education. Promoting the use of information and communication technologies in the field of school education, Commission européenne, 18 novembre 1998.

⁵⁰ Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne, op. cit.

te, on possède bien peu de témoignages solides et d'évaluations concrètes à l'appui des attentes que suscitent ces technologies. » ⁵¹

L'ampleur des dépenses consenties dans le domaine des NTIC trouve donc bien son explication ailleurs. Par moments la vérité filtre à travers les nuages de la mascarade pédagogique. Quand il s'agit de justifier que l'investissement dans le multimédia est « une des plus importantes missions d'avenir » du gouvernement fédéral, le ministère allemand de l'éducation explique : « il s'agit finalement d'utiliser toutes les opportunités de croissance et de création d'emplois qui s'offrent à l'Allemagne dans la compétition internationale. » ⁵²

Mystification pédagogique

[Retour à la table des matières](#)

Les arguments pédagogiques ne fleurissent pas seulement sur la route de l'informatisation. Pas mal d'enseignants et de pédagogues se laissent séduire par le discours patronal quand celui-ci réclame moins de connaissances et davantage de compétences. Une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine, apprendre à réfléchir au lieu de se contenter de mémoriser « bêtement » ... N'est-ce pas là un vieux combat de la pédagogie progressiste ?

En réalité, il s'agit ici de deux choses fort différentes. La réflexion pédagogique qui a fleuri dans les années soixante-dix contestait sans doute à juste titre un certain encyclopédisme et une coupure du réel qui marquaient encore trop souvent l'École traditionnelle. Nuançons immédiatement : les professeurs de mathématiques n'assénaient pas tous, à la tête de leurs élèves, des formules ou des règles dont ceux-ci ne percevaient ni l'origine ni l'intérêt ; les professeurs de français n'inculquaient pas tous la grammaire sans jamais faire lire ou écrire de textes, loin s'en faut. Mais il est vrai que certains demandaient aux étudiants d'emmagasiner des connaissances dont le sens leur échappait, des connaissances qui n'étaient pas

⁵¹ OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998.

⁵² Multimedia möglich machen - Die Informationsgesellschaft, site internet du BMBF, 1998.

fondées sur une pratique, ni destinées à y retourner ; des savoirs qu'on accumulait sans en mesurer suffisamment la portée et sans apprendre à s'en servir.

De telles pratiques pouvaient à la rigueur fonctionner, il y a plus de soixante ans, dans un enseignement réservé aux enfants d'origine favorisée. Ceux-ci apprennent, dès le plus jeune âge, à valoriser le savoir pour le savoir. On leur fait comprendre que le beau langage, la culture qu'on étale, l'érudition, valent par eux-mêmes. Ce sont des signes de reconnaissance sociale avant même d'être des instruments pour l'action. L'enfant issu de classes sociales supérieures ou de milieux intellectuels a intégré ce rapport au savoir et n'est pas dépaysé lorsqu'il le retrouve à l'École. Par contre, chez les enfants d'origine populaire, cet aspect des méthodes d'enseignement traditionnelles bute sur une conviction courante dans leur milieu et somme toute fort sensée : le savoir n'a d'intérêt que dans la mesure où il permet de résoudre des problèmes. La forme classique de la transmission des savoirs scolaires, coupée de toute pratique en amont et en aval, contribue dès lors à leur inculquer la conviction que l'École « ce n'est pas pour nous ».

Il ne faut pas s'étonner si la bourgeoisie la plus réactionnaire s'est longtemps opposée aux réformes imposées par la massification de l'enseignement dans les années 50-70. Si elle s'accrocha aux formations classiques ou à la mémorisation des dates en histoire, ce n'est pas d'abord par amour du latin ou de la chronologie, mais parce qu'elle pressentait bien que cette pédagogie traditionnelle favorisait ses propres enfants.

De même, lorsqu'une certaine bourgeoisie intellectuelle prône aujourd'hui l'abandon des formations classiques et l'allègement des programmes pour tous au nom de la pédagogie et du bien de l'enfant, elle peut difficilement nier que, dans un contexte économique qui ne pousse plus guère à l'élévation générale des niveaux d'instruction, c'est là un excellent moyen de maintenir l'inégalité, c'est-à-dire de mettre un ticket gagnant dans les poches de leurs propres enfants. Sans doute le calcul n'est-il pas toujours aussi froid, aussi conscient dans le chef des parents aisés. Mais lorsqu'ils acceptent l'École « light », en sachant que leurs fils et leurs filles trouveront toujours bien à compléter leurs lacunes ailleurs et en sachant aussi que d'autres n'auront pas cette chance, qu'est-ce donc, sinon une façon de préserver l'injustice ?

Permettre à l'enfant de découvrir la nécessité d'un savoir avant de le lui faire étudier ; lier l'acquisition de connaissances à des pratiques qui les fondent et vers lesquelles le savoir peut retourner afin d'y être mis en œuvre ; construire tant que faire se peut les concepts nouveaux, avec les élèves, sur des chantiers de problèmes plutôt que de leur servir la théorie toute faite : voilà autant de démarches louables et légitimes. Les générations d'enseignants qui nous précèdent n'ont d'ailleurs souvent pas attendu les recettes des pédagogues modernes pour mettre en œuvre ces stratégies. Leur but reste l'instruction, la transmission de savoirs, tout en prenant en compte la nécessité d'une pratique pour découvrir la connaissance, l'assimiler et l'utiliser. Dans cette optique, la maîtrise des savoirs implique automatiquement l'acquisition de compétences instrumentales ; l'instruction est aussi formation, au sens noble du terme.

Mais la réforme que les milieux économiques veulent actuellement impulser dans l'enseignement est d'une tout autre nature. Elle ne vise pas à lier théorie et pratique pour mieux faire assimiler les savoirs et les compléter au moyen de compétences. Il s'agit au contraire de substituer aux objectifs cognitifs généraux l'acquisition de compétences particulières : celles qui assurent la productivité du travailleur. D'un côté le savoir-faire, c'est-à-dire la pratique, comme source et comme prolongement indissociable du savoir ; de l'autre le repli sur des compétences limitées, amputées de leur base cognitive. D'un côté une méthode et des objectifs d'enseignement destinés à élargir le champ du savoir scolaire et à mieux y faire accéder les enfants du peuple ; de l'autre une volonté de restreindre ce champ à ce qui est utile pour l'employeur. D'un côté une volonté de démocratiser l'enseignement, de l'autre une nouvelle discrimination à l'encontre de ceux pour qui l'École reste souvent l'unique moyen d'accéder à la connaissance.

Quand il affirme qu'il faut « supprimer les cloisons entre la théorie et la pratique parce qu'il s'agit surtout, désormais, d'acquérir des compétences opérationnelles transdisciplinaires » ⁵³, l'ex-ministre Rüttgers entretient à dessein la confusion entre ces deux orientations irréductiblement opposées.

⁵³ J. Rüttgers, *Lebenslanges Lernen, so wichtig wie das tägliche Brot*, Communiqué BMBF, 9 juillet 1997.

Dans la plupart des pays européens, la substitution des compétences aux savoirs progresse à grands pas. En Belgique, le ministre francophone de l'Éducation, Laurette Onkelinx, s'est retranché derrière des arguments « pédagogiques » pour « remplacer la notion de respect d'un programme par celle de respect des socles de compétences ». ⁵⁴ Le gouvernement britannique a lui aussi répondu favorablement à la *Confederation of British Industry* qui réclamait d'urgence une « révolution des compétences » (*Skills Revolution*). ⁵⁵

Un faux désintéressement

[Retour à la table des matières](#)

Les chefs d'entreprise européens clament qu'il faut « éduquer des citoyens et non des robots » ⁵⁶ et que la mission de l'École ne peut pas être « réduite à la préparation des jeunes en vue d'occuper un poste immédiat dans le marché du travail ». ⁵⁷ Il ne faudrait pas se laisser prendre au piège de ce discours aux apparences humanistes. Quand la Table Ronde Européenne des industriels (ERT) affirme que « la mission fondamentale de l'éducation est d'aider chaque individu à développer tout son potentiel et à devenir un être humain complet, et non un outil pour l'économie », elle veut simplement dire que l'employeur n'a plus besoin du *même* « outil pour l'économie » que jadis. Désormais, l'outil doit être plus malléable, plus polyvalent et plus sensible à la compétitivité de « son » entreprise. Ou, pour reprendre les propres termes de l'ERT : « l'acquisition des connaissances et des compétences doit s'accompagner d'une éducation du caractère, d'une ouver-

⁵⁴ L. Onkelinx, Quarante propositions pour l'enseignement obligatoire. A la rencontre du désirable et du possible, Communauté française de Belgique, mars 1996.

⁵⁵ *National Targets for Education and Training*, site Internet du ministère britannique de l'Éducation, février 1996.

⁵⁶ ERT, Une éducation européenne, Vers une société qui apprend, Bruxelles 1995.

⁵⁷ Onderwijs in de kering - VEV-voorstellen en actieprogramma, Bruxelles, septembre 1997.

ture culturelle et d'un éveil à la responsabilité sociale. » ⁵⁸ La volonté de voir l'École former la main d'œuvre à l'image de ses desiderata n'a pas disparu du catalogue des ambitions patronales. Elle n'a pas subitement cédé la place au souci désintéressé d'assurer le développement intellectuel harmonieux de la jeunesse. Il se fait simplement qu'en ces temps de crise et de mutations rapides, la recherche de compétences générales, facilement transposables d'une situation à l'autre, est la forme même de l'adéquation École-entreprise, bien plus que la détermination de savoirs ou de qualifications précises. « La notion d'employabilité commence à prendre un sens plus large » explique l'OCDE. « La productivité, la confiance en soi, la capacité de prendre des décisions et le désir d'apprendre sont des qualités tout aussi importantes que des qualifications professionnelles spécifiques. » ⁵⁹

Comme le disait Michel Hansenne, le directeur général du *Bureau International du Travail*, lors d'une table ronde réunissant le patronat belge et les représentants de l'enseignement catholique : « La question à se poser n'est pas "qui peut répondre et définir l'adéquation formation-emploi ?", mais: "Comment allons-nous vivre dans l'incertain ?", " Comment nous organiser pour traiter les incertitudes ?" » ⁶⁰

⁵⁸ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation, Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 29 novembre 1995.

⁵⁹ OCDE, *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales au Château de la Muette, Paris, 14-15 octobre 1997, OCDE/GD(97)162.

⁶⁰ *Forum-actualités*, décembre 1995, 1 décembre 1995.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 4

Employable à vie

Aux sources de la qualification

[Retour à la table des matières](#)

Le glissement des savoirs vers les compétences est, au niveau de l'enseignement, le reflet d'une évolution parallèle dans l'organisation du marché du travail : l'abandon de la notion de qualification, au profit de celle « d'employabilité ».

Dans le rapport sur l'enseignement qu'il a rédigé à la demande de l'UNESCO, Jacques Delors soutient que la notion de qualification professionnelle est de plus en plus obsolète parce qu'elle est « trop imprégnée aux yeux des employeurs de l'idée de savoir-faire matériel ». ⁶¹ Il affirme également que la valorisation des compétences personnelles au détriment de savoirs standardisés serait le résultat de « l'emprise du cognitif et de l'informatif sur les systèmes de production » ainsi que du « développement des activités de services ». Je pense plutôt que si le système de qualification est aujourd'hui en voie d'être abandonné, c'est parce qu'il est un frein à la dérégulation des relations sociales. La flexibilité et la mobilité du facteur travail exigent la disparition ou l'assouplissement des protections légales et conventionnelles. Elles exigent également la primauté des compétences sur des savoirs qui sont trop vite périmés.

⁶¹ *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, présidée par Jacques Delors, éditions Odile Jacob, 1996.

Détaillons ces points.

Le mode d'adéquation École-emploi basé sur les qualifications trouve son origine, ou du moins son essor, dans la volonté de planifier la formation de main d'œuvre au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Elle est également, par certains aspects, une des conquêtes sociales de cette époque. La massification de l'enseignement secondaire a d'abord été une massification de l'enseignement professionnel et technique. Les jeunes d'origine populaire pour qui s'ouvraient enfin les portes de l'École secondaire ont été orientés en grand nombre vers les filières préparant à un métier ou à un savoir-faire technique. Mais encore fallait-il que ces filières répondent qualitativement et que la sélection réponde quantitativement aux besoins diversifiés et croissants de l'industrie et des services. C'est là qu'intervient la qualification. Celle-ci impliquait à la fois la détermination de programmes d'apprentissage précis et la fixation de barèmes salariaux garantis. Ce dernier point fut sans aucun doute une concession de la bourgeoisie, désireuse d'assurer la paix sociale et confrontée à une classe ouvrière forte et organisée au sortir de la guerre antifasciste. Mais ce fut aussi un moyen d'attirer suffisamment de jeunes vers des métiers et des formations dont le patronat avait un si grand besoin.

Le système de qualification était bien adapté à des conditions de production relativement stables ou prévisibles, des conditions où chacun avait un poste bien déterminé, auquel pouvait correspondre un diplôme assorti de droits précis. Dans le contexte actuel, marqué par des mutations rapides et chaotiques, où les travailleurs changent souvent de poste, voire d'emploi, où il s'avère définitivement impossible de planifier la production et, partant, les besoins en main d'œuvre, le système de la qualification apparaît comme un frein au développement.

D'autre part, si le système de qualification avait été utile au patronat en un moment de pénurie de main d'œuvre qualifiée, il le considère au contraire comme un luxe excessif et désuet en période de chômage massif. Quand il y a pléthore de diplômés, il n'est vraiment plus nécessaire d'offrir des garanties salariales ou autres en échange de la détention de ces diplômes.

L'employabilité : un concept flou

[Retour à la table des matières](#)

Dès lors, la référence aux qualifications perd du terrain au profit du concept d'employabilité, beaucoup plus flou. La qualification c'est un catalogue strict de capacités intellectuelles et techniques, qui donnent accès à un métier et à des droits précis. L'employabilité c'est, au contraire, l'accumulation de compétences vagues, sensées garantir la capacité d'occuper un emploi indéterminé, mais sans que cette capacité soit jamais reconnue ni assortie de droits.

Comme le fait remarquer Elizabeth Dugué, sociologue du travail au Conservatoire national des Arts et Métiers à Paris : « Le système de formation initiale et continue semble à la recherche de modalités nouvelles d'organisation des savoirs, puisqu'il faut dorénavant préparer les travailleurs non pas à exercer une spécialité mais à pouvoir se reconvertir en permanence. Les compétences ayant une valeur sociale sont celles qui sont "transférables". Ce qui est valorisé, ce n'est pas ce qui vous inscrit dans un métier, mais ce qui vous permet de passer sagement d'une spécialité à une autre. De ce fait les savoirs technologiques, les savoirs du travail sont peu à peu repoussés hors de l'École et de la formation. » ⁶²

La transition de la qualification vers l'employabilité et des savoirs vers les compétences, marque la fin du modèle de relations de travail issu des « trente glorieuses ». Les réglementations salariales et sociales, négociées collectivement entre employeurs et salariés, font place à une dérégulation totale, où chaque travailleur se retrouve seul, muni de ses compétences, face aux exigences de l'employeur. Les mécanismes de protection solidaires font alors place à l'individualisme, à l'exclusion et à la paupérisation. Comme le dit Elizabeth Dugué : « la négociation, collective et explicite dans la logique de la qualification, devient individuelle et implicite avec la logique de la compétence. C'est au sein du poste, dans les actes concrets du travail quotidien, que chacun négocie, non

⁶² E. Dugué, *Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux*, Cahiers du Travail Social, n°32, septembre 1996.

seulement le contenu du poste et la possibilité d'exercer une compétence, mais aussi la reconnaissance de celle-ci. La perception des intérêts collectifs et des oppositions est masquée par la multiplicité des transactions individuelles auxquelles donnent lieu l'exercice et même la reconnaissance de la compétence. » ⁶³

Vers une certification modulaire

[Retour à la table des matières](#)

Mais si chaque travailleur doit constituer son propre « capital » de compétences originales et flexibles, au lieu de se conformer à la grille figée d'une qualification bien définie, alors les diplômes et les programmes scolaires eux-mêmes sont amenés à perdre de leur utilité. Que mettre à la place ? Comment l'employeur pourra-t-il procéder à une sélection efficace au moment de l'embauche ?

Le *Livre blanc* de la Commission européenne sur l'Education et la Formation suggère d'expérimenter une nouvelle voie, consistant à reconnaître des compétences partielles, c'est-à-dire de remplacer le diplôme par une certification modulaire. « Il ne s'agit plus ici de qualification au sens large, dit la Commission, mais de compétences sur des savoirs fondamentaux ou professionnels particuliers (la connaissance d'une langue, un certain niveau en mathématiques, en comptabilité, la connaissance d'un tableur, d'un traitement de texte etc). » ⁶⁴

Des systèmes de certification de ce type sont d'ores et déjà mis en route ou à l'étude dans divers pays européens. En Allemagne, le plan d'action national pour augmenter le nombre des postes d'apprentissage, prévoit que « les élèves qui ne réussissent pas entièrement leurs examens de fin d'étude obtiendront des certificats de qualifications partielles utilisables sur le marché de l'emploi ». ⁶⁵ En France, la Charte *Un lycée pour le XXI^e siècle* propose que, dans l'enseignement professionnel « les diplômes font l'objet de modalités de certification modulaires

⁶³ E. Dugué, La gestion des compétences: savoirs dévalués, pouvoir occulté, Sociologie du Travail n°3/94.

⁶⁴ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

⁶⁵ Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen, BMBF, 1998.

adaptées à la diversité des accès à la qualification des candidats ». ⁶⁶ En Belgique, le nouveau *Décret sur les missions de l'enseignement obligatoire*, prévoit lui aussi que les étudiants pourront bientôt faire certifier des « modules » de formation, même s'ils n'ont pas suivi ou réussi l'ensemble des matières. En vue d'uniformiser cette reconnaissance souple des compétences au sein des pays membres de l'Union européenne, la Commission a pris l'initiative de faire plancher des chercheurs sur la faisabilité d'une « carte de compétences » électronique, la fameuse « skill's card » ⁶⁷.

De telles pratiques sont quelques fois présentées comme un moyen de lutte contre le décrochage scolaire. La Commission européenne affirme par exemple que, grâce à cette « modularisation », « celui ou celle que le système formel d'enseignement rebute sera encouragé à développer ses compétences ». ⁶⁸ Il n'est pourtant pas difficile de comprendre que cette « individualisation » de l'enseignement risque au contraire de creuser encore davantage le fossé qui sépare les enfants d'origines sociales inégales sur le plan de l'accès aux savoirs. Nous y reviendrons plus loin.

Apprendre tout au long de la vie...

[Retour à la table des matières](#)

L'exigence de flexibilité associée au rythme croissant du renouvellement des savoirs et des compétences implique une très forte demande de formation continue. Jacques Delors note que « le progrès scientifique et technologique et la transformation des processus de production due à la recherche d'une plus grande compétitivité conduisent, pour l'individu, à une obsolescence rapide des savoirs et savoir-faire acquis lors de la formation initiale et requièrent un développement de la formation professionnelle permanente ». ⁶⁹ Des rapports de la Table Ronde des

⁶⁶ Claude Allègre, *Un lycée pour le XXI^e siècle*, 4 mars 1999.

⁶⁷ Lire à ce sujet : G. de Sélys et N. Hirtt, *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, Bruxelles 1998.

⁶⁸ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

⁶⁹ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

Industriels Européens aux analyses de l'OCDE, en passant par les textes-clés de la Commission européenne, des formules ultra médiatisées nous ressassent ce nouveau leitmotiv : « apprendre à tout âge », « apprendre tout au long de la vie », « apprendre à apprendre »...

Pour la Table Ronde, si la population européenne doit s'engager dans un processus d'apprentissage « du berceau au tombeau », c'est parce que « l'intégration croissante de la connaissance dans l'environnement industriel transforme les travailleurs en acteurs de la connaissance ». ⁷⁰ La réunion des ministres du Travail de l'OCDE, en octobre 1997, a également souligné l'importance d'un apprentissage à vie « pour permettre une croissance à long terme dans une économie fondée sur le savoir ». ⁷¹ Et selon Jürgen Rüttgers, l'apprentissage à vie (*lebensbegleitenden Lernens*) est « un élément vital » de toute réforme des systèmes éducatifs. ⁷²

Qui ne se laisserait séduire par une idée aussi généreuse ? Que tous les jeunes acquièrent le goût d'apprendre. Qu'ils découvrent le plaisir et la force du savoir. Oui, c'est bien ce que veut obtenir chaque enseignant.

Mais pour apprendre quoi ? Quelles compétences, quelles connaissances veut-on inculquer aux futures générations ?

Nos dirigeants ne laissent planer aucun doute sur cette question. Pour Jacques Delors, cette formation permanente « répond dans une large mesure, à une exigence d'ordre économique », car elle « permet à l'entreprise de se doter des compétences accrues nécessaires pour maintenir l'emploi et renforcer sa compétitivité ». ⁷³ De même, l'OCDE reconnaît que le plaidoyer en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie « repose en grande partie sur l'idée que la préparation à la

⁷⁰ ERT, Investir dans la Connaissance, L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne, Bruxelles 1997.

⁷¹ OCDE, L'investissement dans le capital humain, Une comparaison internationale, Paris 1998.

⁷² J. Rüttgers, Lebenslanges Lernen - so wichtig wie das tägliche Brot, Communiqué BMBF, 9 juillet 1997.

⁷³ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables ». ⁷⁴ La *Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel* de la Communauté française de Belgique ne laisse pas planer davantage de doutes : « Face aux mutations économiques, sociales et technologiques ainsi qu'aux exigences d'une mobilité professionnelle accrue, préparer les élèves à l'adaptation aux changements devient une priorité pour l'École. Dès lors, la maîtrise de capacités instrumentales, visant à mieux préparer les jeunes à “apprendre à apprendre”, constitue un préalable à toute démarche cognitive et d'apprentissage. » ⁷⁵

Compétitivité, employabilité, productivité, tels sont les seuls objectifs de cet apprentissage à vie. On n'attend pas du futur citoyen qu'il consacre son temps à des études futiles, à des connaissances qui lui apporteraient un enrichissement intellectuel ou culturel personnel, à des savoirs qui lui permettraient de mieux comprendre l'histoire et les lois du monde naturel ou de la société dans laquelle il vit, à des compétences qui développeront chez lui l'artiste, le militant ou l'écrivain. Seul compte le producteur ! Il faut qu'il soit efficace, rentable, soumis, flexible et mobile. Pour cela il faut qu'il soit disposé à « apprendre tout au long de la vie » ce que son patron voudra qu'il apprenne. Et qu'il en soit capable.

Non seulement le mythe de l'apprentissage à vie ne couvrira pas les promesses tacites qu'il véhicule, mais il servira sans doute à en couvrir l'exact opposé. On le pressent dès aujourd'hui dans nombre de déclarations : l'argument de l'apprentissage à vie sert à justifier la diminution des ambitions de l'instruction publique des jeunes.

Pendant plus d'un siècle, la société bourgeoise a confiné la majorité des enfants du peuple, au mieux, dans une maigre instruction primaire, complétée, pour quelques-uns d'entre eux, par une formation professionnelle ou technique. À peine les portes de l'enseignement secondaire général se sont-elles enfin ouvertes

⁷⁴ Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie. op. cit.

⁷⁵ Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, Communauté française de Belgique, 1998.

pour eux, et voilà déjà le ministre Allègre qui leur annonce : « Nous devons nous rappeler que désormais on n'apprendra plus tout à l'École, qu'il faudra y revenir, que la formation continue ou continuée devra désormais être une partie intégrante de l'enseignement. » ⁷⁶ Une fois de plus, c'est l'explosion des connaissances qui est invoquée pour justifier que l'École en transmettra moins qu'avant. Et une fois de plus, on feint d'oublier que les premières victimes du « moins d'École » seront justement ceux qui n'ont *que* l'École pour apprendre. Pour eux surtout, l'apprentissage à vie ne remplacera jamais les savoirs qu'apporte ou que devrait apporter la scolarité obligatoire. L'acquisition, au fil des années de la vie professionnelle, des compétences changeantes réclamées par leurs employeurs et destinées à faire d'eux des travailleurs compétitifs, ne fera jamais naître cette compréhension du monde et cette capacité d'action qui peuvent jaillir de la richesse d'un cours d'histoire, de la rigueur d'un cours de sciences.

⁷⁶ Discours de clôture de Claude Allègre, Colloque « Lycées », Lyon, 29 avril 1998.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 5

Menaces sur l'École publique

Adapter les structures

[Retour à la table des matières](#)

De tout temps, les formes organiques de la « machine scolaire » ont été le reflet des missions prioritaires que lui assignait la société. La structure et l'organisation de l'École sont à l'image de sa fonction. Il ne faut donc pas s'étonner si l'actuelle quête de flexibilité déteint également sur ces structures.

Au milieu du dix-neuvième siècle, alors que l'industrialisation et la déqualification du travail ouvrier avaient rendu obsolète l'apprentissage corporatif issu du moyen âge, le besoin le plus pressant fut d'assurer, par un autre moyen, la socialisation et l'instruction élémentaire des jeunes enfants. À ce besoin répondirent, en France, les réformes qui, de la loi Guizot, en 1833 sous la monarchie constitutionnelle, à Jules Ferry, cinquante ans plus tard, donnèrent naissance à l'École élémentaire républicaine. À la même époque, aux États-Unis, Horace Mann inaugura les *common public schools*. L'Allemagne renforçait ses *Städtische Volksschulen* (écoles populaires urbaines) et créait des *Armenschulen* (écoles pour pauvres) dans les centres industriels. En Belgique, les municipalités fondaient des « écoles communales » ou « adoptaient » les écoles privées catholiques. En Grande-Bretagne, le *Grant Act* de 1833, puis le *Forster Act* de 1870 consacraient le rôle des pouvoirs publics dans l'instruction élémentaire.

Ainsi l'École primaire publique, organisée le plus souvent à l'échelon municipal, fut la structure d'enseignement qui correspondait aux objectifs éducatifs des sociétés capitalistes de la fin du XIX^e siècle.

La première moitié du XX^e siècle voit grandir un besoin nouveau : celui de disposer également d'un nombre restreint de travailleurs ayant un niveau de qualification plus pointu. Ni l'École primaire municipale ni l'enseignement secondaire classique ne répondent à ce besoin. De nouvelles structures s'imposent : l'enseignement post-primaire doit se diversifier. Un enseignement technique et professionnel, réservé à une petite partie des travailleurs, se développe progressivement. En France, des Écoles pratiques de Commerce et d'Industrie sont créées dès 1892. Les conservateurs britanniques du gouvernement Balfour inaugurent, en 1902, des écoles secondaires publiques, « adaptées aux enfants d'origine modeste », c'est-à-dire orientées vers la formation professionnelle d'une main d'œuvre qualifiée.

Les trois décennies qui ont suivi la seconde Guerre mondiale sont celles de la massification de l'enseignement secondaire. À nouveau, les structures suivent et s'adaptent. En France, elles prennent notamment la forme du collège unifié ; en Belgique, c'est la multiplication des athénées royaux mais aussi les subventions publiques aux écoles catholiques en échange d'une soumission plus stricte aux directives centrales ; en Grande-Bretagne on crée les *comprehensive schools*. Partout se met en place un système scolaire secondaire très uniforme, dirigé par un pouvoir public central fort et directif. Ces structures répondent à la volonté de mener « à la cravache » la massification de l'enseignement secondaire.

De la dérégulation à la privatisation

[Retour à la table des matières](#)

Aujourd'hui, l'enseignement est à nouveau tenu de s'adapter aux mutations de la société marchande. Il ne s'agit plus, cette fois, de tirer vers le haut une grande masse de jeunes, mais bien d'introduire davantage de souplesse, de favoriser la rapidité d'adaptation des structures éducatives, de garantir une grande diversité,

un étirement croissant des formations. Dans ce contexte, le vieux modèle de l'École publique (ou semi-publique), contrôlée et dirigée centralement, n'est plus jugé adéquat. « L'École de Jules Ferry est dépassée » clame le ministre socialiste français, Claude Allègre.⁷⁷ Il faut donc, pour reprendre l'expression de la Table Ronde des Industriels, « encourager des modes de formation moins institutionnels, plus informels ». ⁷⁸

Désormais, pour l'OCDE, « il est admis que l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes, formels et informels ». ⁷⁹ Les gourous de la Commission européenne sont plus explicites encore. Ils le disent tout net, l'École publique traditionnelle, ce vieux « mammoth » doit mourir ; place au secteur privé : « Nombreux sont ceux, aujourd'hui, qui pensent que le temps de l'éducation hors l'École est venu et que la libération du processus éducatif rendu ainsi possible aboutira à un contrôle par des offreurs d'éducation plus innovants que les structures traditionnelles. » ⁸⁰ Au bout de la dérégulation, c'est donc bien la privatisation de pans entiers du système d'enseignement, qui nous attend.

Mais ce raccourci ne suffit pas. Il occulte la complexité et la multiplicité des mécanismes qui poussent l'éducation et la formation dans les bras du secteur privé. Or, c'est cela qui rend le processus tellement inévitable, tellement déterministe. Il nous faut distinguer au moins trois formes, trois aspects différents dans le mouvement de « dérégulation-privatisation » de l'enseignement.

Le premier, c'est l'autonomie des établissements scolaires. Ici on parlera de décentralisation, ailleurs de lutte contre la bureaucratie, mais le fond est toujours le même : rompre le cordon ombilical qui maintient les établissements d'enseignement dépendants de l'autorité centrale et donc peu aptes au changement et au développement inégal. Parallèlement on assiste à une « individualisation » de la relation École-élève. L'élève – et ses parents – ne sont plus des citoyens ayant tout à la fois le droit et le devoir de recevoir une instruction ; ce sont désormais

⁷⁷ *Le Monde*, 25 juin 1997.

⁷⁸ ERT, Les marchés du travail en Europe Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90, Bruxelles 1993.

⁷⁹ OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998.

⁸⁰ Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.

des clients cherchant à accroître leur « stock personnel de capital humain ». Ils formulent moins d'attentes collectives à l'attention du système éducatif mais surtout des exigences individuelles à l'adresse d'un « fournisseur d'enseignement ».

Deuxièmement, nous observons une profonde tendance à la « marchandisation » de l'enseignement. Le transfert de connaissances et l'acquisition de compétences deviennent de plus en plus l'enjeu de luttes concurrentielles ; ils se transforment en services payants. Cette évolution comporte elle-même deux aspects distincts. D'une part, les établissements d'enseignement existants tendent à devenir des entreprises commerciales ; d'autre part, sous l'impulsion notamment des technologies de la communication et du multimédia, l'accès aux savoirs échappe petit à petit à l'École traditionnelle, au profit de ce que la Commission européenne appelle « des offreurs d'éducation plus innovants ».

Enfin, le troisième aspect, c'est la mainmise croissante du patronat sur l'École. Une mainmise aussi directe que possible qui doit lui permettre de dicter rapidement ses attentes, sans passer par de lourdes commissions de programmes ou autres structures « bureaucratiques ».

« L'École libérée »

[Retour à la table des matières](#)

Roger Fauroux, qui aime les formules choc, déclarait en 1997, lors d'un « déjeuner-débat » : « De toute urgence il faut casser le Ministère de l'Education nationale, tourner la page de l'ère napoléonienne. Le centralisme issu d'une pensée militaire et ecclésiastique n'est plus de mise aujourd'hui pour l'éducation. » ⁸¹ En matière de provocation, les discours de Claude Allègre n'ont cependant rien à envier à ceux de Fauroux. « Le centralisme, dit-il, la confiscation du pouvoir par quelques-uns dans des conciliabules discrets, c'est du passé. » ⁸² Il faut donc

⁸¹ Exposé de Roger Fauroux, Déjeuner-débat du 19 février 1997, Notes d'Henri Douard, non revues par le Conférencier (www/geoscopie.com).

⁸² Discours de clôture de Claude Allègre, Colloque « Lycées », Lyon, 29 avril 1998.

« dégraisser le mammouth », selon l'expression célèbre du ministre socialiste français. Allègre a eu de la chance en choisissant son animal préhistorique. Il s'en est fallu de peu que son propos ne ressemble un peu trop à celui du fasciste Bruno Megret : « L'inefficacité est devenue la nouvelle règle de ce dinosaure bureaucratique que constitue le ministère de l'Education nationale où la mauvaise administration va de pair avec le gâchis pédagogique. » ⁸³ Napoléonien, mammouth ou dinosaure, qu'importe. Du moment qu'on entende bien le message : ce « gros machin » est tout à fait dépassé. Place à la dérégulation du système éducatif français. Celle-ci est d'ailleurs déjà bien engagée. Les chercheurs Christophe Charles et Bertrand Geay en relèvent différentes formes : « assouplissement de la carte scolaire, incitations aux stratégies promotionnelles des établissements, multiplication des partenariats privés à l'aide des transferts incontrôlés de compétences aux collectivités locales, concentration des pouvoirs entre les mains de chefs d'établissement convertis en véritables chefs d'entreprise. » ⁸⁴

Que les Français se rassurent – ou qu'ils s'inquiètent davantage – : la quête de décentralisation scolaire n'est pas propre au pays de l'héritage jacobin. Au Danemark, par exemple, elle a constitué l'axe principal de toutes les réformes de ces dernières années, tant sur le plan de l'utilisation des subsides par les écoles que sur celui de l'élaboration des programmes. « Le but de cette décentralisation, dit le ministère danois de l'éducation, est de rendre le système éducatif plus flexible. L'institution éducative individuelle ou la municipalité individuelle est libre de définir ses propres priorités en ce qui concerne l'utilisation des fonds alloués, sans devoir se soumettre à des normes ou règlements centraux. De manière générale, la décentralisation sert à augmenter la qualité des programmes et à permettre une utilisation optimale des ressources. » ⁸⁵

Aux Pays-Bas, tous les établissements sont désormais financés par des « enveloppes budgétaires » qu'ils gèrent en toute liberté. Un syndicaliste témoigne :

⁸³ Bruno Mégret, *L'Alternative nationale*, Les priorités du Front national.

⁸⁴ *Le Monde*, mercredi 4 novembre 1998.

⁸⁵ *Principles and Issues in Education*, site internet du ministère britannique de l'Éducation, 1997.

« Une école qui a soudain de grands besoins en entretien ou en rénovation, doit puiser l'argent dans ce qui était prévu pour le personnel. » ⁸⁶

En Belgique, le processus d'auto-démantèlement de l'autorité ministérielle au profit d'une large autonomie des écoles a pris un envol rapide depuis que la compétence en matière d'enseignement a été transférée aux gouvernements « communautaires » flamand, francophone et germanophone. En Flandre, l'enseignement de l'Etat (aujourd'hui rebaptisé enseignement de la Communauté flamande), a été virtuellement liquidé et transformé en une espèce d'enseignement privé subventionné, dirigé par une association indépendante du ministère (*Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs*). Des projets similaires sont en gestation dans la Communauté française de Belgique. Dans les deux communautés, tout l'enseignement supérieur, qu'il soit public ou subventionné, a été transformé en quelques « grandes écoles autonomes ». De plus, en Belgique francophone le « décret sur les missions de l'enseignement obligatoire », voté en 1997, a imposé une plus grande autonomie aux établissements scolaires primaires et secondaires de tous réseaux.

En Allemagne, le ministre Rüttgers se lamente : « L'attribution centrale des postes d'enseignement doit être débureaucratisée. Les Hautes Écoles nécessitent davantage d'autonomie. Leur financement doit être rendu dépendant du résultat. » ⁸⁷ En 1997, le secrétaire d'Etat Schaumann a donc lancé une réforme de l'enseignement supérieur, dont les objectifs centraux étaient, notamment, « donner davantage de marge de manœuvre aux Hautes Écoles », « favoriser une compétition plus intense entre les Hautes Écoles » et « contribuer ainsi à rendre les Hautes Écoles compétitives sur le plan international ». ⁸⁸ Et la victoire des sociaux-démocrates aux élections de 1998 n'aura rien changé. Dès son entrée en fonction, la nouvelle ministre socialiste allemande, Bulmahn, a martelé son inten-

⁸⁶ *L'École dans l'Europe de Maastricht*, Actes de la 3^e journée d'étude de l'Aped, Bruxelles 1997.

⁸⁷ J. Rüttgers, *Deutschland muß im Wettbewerb der Köpfe aufschließen*, Communiqué BMBF, Bonn, 17 septembre 1996.

⁸⁸ Schaumann, *Bildung und Qualifikation sind Schlüssel für Wettbewerbsfähigkeit*, BMBF, Berlin/Bonn, 08 avril 1997.

tion de « démanteler la bureaucratie, renforcer l'autonomie ». ⁸⁹ Le SPD avait d'ailleurs annoncé dans son programme électoral qu'il exigerait « plus d'autonomie et plus de concurrence à la performance » de la part des Hautes Écoles allemandes. ⁹⁰

Un rapport de la cellule européenne Eurydice souligne le caractère international de ce mouvement de « libération » du tissu scolaire : « Les réformes apportées à l'administration générale du système scolaire se résument principalement à un mouvement progressif de décentralisation et de délégation des pouvoirs vers la société. Pratiquement tous les pays concernés ont introduit de nouvelles réglementations qui déplacent le pouvoir de décision de l'État central vers les autorités régionales, locales ou municipales et de celles-ci vers les établissements d'enseignement. » ⁹¹

La Commission internationale sur l'éducation, mise en place par l'UNESCO et présidée par Jacques Delors, est elle aussi favorable à « une large décentralisation des systèmes éducatifs, reposant sur l'autonomie des établissements et sur une participation effective des acteurs locaux ». La Commission Delors ajoute que « l'émergence de sociétés éducatives faisant appel aux ressources de l'éducation informelle lui paraissent devoir renforcer cette tendance ». ⁹²

Les objectifs de la décentralisation

[Retour à la table des matières](#)

Pourquoi décentraliser ? Pourquoi le faire aujourd'hui ? L'autonomie des écoles poursuit à vrai dire plusieurs objectifs simultanés. On peut au moins en distinguer quatre : 1 – maintenir le budget de l'enseignement sous contrôle en déléguant la gestion de l'austérité aux échelons inférieurs, 2 – briser les résistances au

⁸⁹ Bonn, 09.03.1999, Hochschulen sollen modernisiert und reformiert werden. Bulmahn: "Chance des Generationenwechsels muß genutzt werden."

⁹⁰ Programme SPD pour les élections de 1998.

⁹¹ Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994), op. cit.

⁹² L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

changement, 3 – assurer un développement différencié et 4 – permettre et imposer une adaptation rapide aux attentes des entreprises. Ce quatrième aspect est, de loin, le plus important et mérite un chapitre distinct. Passons néanmoins rapidement en revue les trois autres aspects

Premièrement, l'autonomie permet de réduire les dépenses d'enseignement ou au moins d'en freiner la croissance, en obligeant les établissements scolaires à une gestion financière austère. Ou pour le dire dans la « langue de bois » des eurocrates : « davantage d'efficacité - tant en matière de définition des besoins que de gestion des ressources - dans la résolution des problèmes ». ⁹³

Beaucoup de pays européens cherchent en effet à réduire leurs dépenses publiques, afin de pouvoir limiter la pression fiscale et parafiscale et, ce faisant, favoriser la position concurrentielle des entreprises nationales. Une plus grande autonomie budgétaire des établissements d'enseignement apparaît comme un moyen de pousser chaque école à rechercher les voies qui lui permettront de limiter ses dépenses au strict nécessaire. À cette fin il faut, dit Roger Fauroux, « mettre à la tête, des personnes capables, rompues aux méthodes modernes d'autorité ». ⁹⁴ Ou, pour reprendre l'expression chère à une importante banque belge, la *Kredietbank* : « L'école doit être gérée comme un entreprise ». ⁹⁵ La Commission européenne estime d'ailleurs aussi qu'il faut « augmenter la productivité et développer l'efficacité » du système d'enseignement ». ⁹⁶ Des coopérations internationales se mettent en place à cette fin. Ainsi, en 1997, à l'initiative du cabinet d'audit et de conseil fiscal Arthur Andersen, sept cents éducateurs, professeurs, responsables de l'éducation, directeurs d'école et hommes d'affaire, venus de quarante quatre pays différents, se sont réunis à Saint-Charles (près de Chicago) pour étudier « comment appliquer à l'École les techniques modernes du management ». ⁹⁷

⁹³ Dix années de réformes au niveau de l'enseignement obligatoire dans l'union européenne (1984-1994), op. cit.

⁹⁴ Exposé de Roger Fauroux, Déjeuner-débat du 19 février 1997, notes d'Henri Douard, non revues par le Conférencier (www/geoscopie.com).

⁹⁵ Bulletin de la KredietBank, n°11, 25 mars 1994.

⁹⁶ Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.

⁹⁷ *La Libre Belgique*, 15 avril 1997.

Réaliser des économies : c'est sans doute l'objectif le plus clairement perçu par les enseignants derrière le processus de dérégulation. Pour une raison simple : il touche directement à leurs emplois, à leurs droits et à leurs conditions de travail. À tel point que certains responsables syndicaux en arrivent à ne plus voir que ce danger-là dans l'autonomie des écoles et à négliger les autres...

Dans la foulée, la décentralisation peut également être fort utile pour briser l'unité d'action du corps enseignant et affaiblir ainsi la principale force de résistance au démantèlement de l'École publique. C'est à cette « bureaucratie syndicale » que Claude Allègre a voulu s'attaquer dès son entrée en fonction, reprenant à son compte tous les thèmes du rapport Longuet de 1980. De nouveau, il rejoint étrangement les soucis des néo-nazis du Front National, qui écrivent dans leur programme : « La première mesure à prendre consiste à libérer l'École. Actuellement, en effet, l'institution scolaire n'appartient plus à la nation et n'est plus au service des enfants. (...) Elle est devenue la propriété privée d'une nomenklatura syndicale qui impose ses vues à tous ». Quelles vues ? « Une idéologie marxiste et égalitariste totalement archaïque ». ⁹⁸ Le FN, une fois de plus, ne fait que clamer stupidement tout haut ce que la bourgeoisie « policée » s'efforce de réaliser en douceur et sans trop faire de vagues : briser cette idéologie « archaïque » qui défend une École publique, égale pour tous. Pour réaliser ce projet, elle cherche tout naturellement à liquider, via l'autonomie et la dérégulation, la principale force qui résiste à cette évolution, c'est-à-dire les syndicats enseignants. Faut-il s'étonner si, en Belgique francophone, c'est précisément durant le grand mouvement de grève contre les suppressions d'emplois dans l'enseignement secondaire en 1996, que Madame Onkelinx, ministre de l'Education, se mit à plaider la cause de l'autonomie des écoles ?

Le paiement des enseignants « au mérite » est une autre manière de briser leur solidarité. En Grande-Bretagne, le travailliste David Blunkett a suscité l'enthousiasme de la presse conservatrice en débloquent un milliard de livres sur deux ans, pour « récompenser les enseignants qui auront pu prouver leurs mérites

⁹⁸ L'Alternative nationale, op. cit.

au cours d'entretiens d'évaluation avec leurs proviseurs ». ⁹⁹ En Suisse, des expériences de ce type ont été menées, notamment dans le petit canton de Schwytz où chaque professeur du *Gymnasium* (lycée) a dû se choisir un « profil » en dehors de ses attributions habituelles : responsable informatique, responsable pour les contacts avec les parents, etc. À la fin de l'année a lieu une évaluation, sur base de laquelle est calculée une partie du salaire. Tout le système est géré par une société privée. ¹⁰⁰

Plus généralement, il s'agit de donner davantage de pouvoirs aux chefs d'établissements, dans leur gestion du personnel. L'ex-président allemand, Roman Herzog, s'interroge : « Je n'ai jamais compris pourquoi les instituteurs et les professeurs doivent absolument être des fonctionnaires, pourquoi l'administration des écoles doit être enfermée dans une gestion boutiquière et pourquoi, lorsqu'il s'agit de trancher des questions de personnel ou d'utilisation du budget, un chef d'établissement scolaire a moins de marge de manœuvre que l'administrateur-délégué d'une fabrique de boulons. » ¹⁰¹

En Communauté française de Belgique, la ministre Laurette Onkelinx se plaît à comparer l'École publique à un « lourd paquebot » et ne cache pas sa préférence pour une « flottille de petits navires faciles à manier ». ¹⁰² L'image est jolie et met le doigt sur le troisième aspect de l'autonomie : tous les passagers d'un paquebot arrivent avec certitude au même port, alors que les petits navires risquent de suivre des caps bien différents. Risquent ? Dans le chef des responsables politiques et économiques du Vieux Continent, il ne s'agit pas d'un risque, mais d'une volonté délibérée. L'autonomie permet précisément ce développement inégal, cette hiérarchisation des écoles et des filières d'enseignement, cette sélection plus stricte à laquelle nous avons déjà fait allusion. Jacques Delors, par exemple, plaide pour « un système plus flexible permettant la diversité des cursus », dans lequel il voit d'ailleurs « une réponse valable aux questions posées par

⁹⁹ *Courrier International*, n°427, 7-13 janvier 1999.

¹⁰⁰ Enseignement, évaluation, salaire au mérite. Schwytz : un cas exemplaire, SSP section Vaud-Etat, Octobre 1993.

¹⁰¹ Roman Herzog, discours prononcé lors du *Berliner Bildungsforum* au *Schauspielhaus am Gendarmenmarkt*, 5 novembre 1997.

¹⁰² Quarante propositions pour l'enseignement obligatoire, op. cit.

l'inadéquation entre l'offre et la demande de travail ». ¹⁰³ En Allemagne, la réforme de l'enseignement supérieur qui, en 1997, a accru l'autonomie des établissements, visait entre autres à « rendre possible une plus stricte différenciation des études ». ¹⁰⁴

Ce « développement inégal » qui implique inévitablement une hiérarchisation accrue des formations est l'aspect du mouvement de décentralisation que les autorités aiment le moins reconnaître. Tantôt elles le nient carrément. Tantôt elles l'enrobent de phrases hypocrites sur « l'encouragement de la diversité des talents ». ¹⁰⁵ Parfois même, elles affirment que cette différenciation « permettrait de réduire l'échec scolaire ». On sous-entend alors que les difficultés d'apprentissage seraient généralement dûes à une mauvaise orientation, c'est-à-dire à une incapacité propre à l'élève. Voilà de nouveau la théorie des dons et des capacités...

Tout cela n'est pourtant que secondaire. La raison d'être principale de la décentralisation, ce qui en fait un élément essentiel dans le contexte des rapports de production capitalistes et de leurs caractéristiques nouvelles, c'est la capacité des écoles autonomes à s'adapter plus spontanément et plus rapidement aux attentes changeantes des employeurs. Voyons cela en détail.

¹⁰³ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

¹⁰⁴ Schaumann, Bildung und Qualifikation sind Schlüssel für Wettbewerbsfähigkeit, BMBF, Berlin/Bonn, 8 avril 1997.

¹⁰⁵ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 6

Déréguler pour coller au marché

Flexibiliser l'enseignement

[Retour à la table des matières](#)

Comme le rappelle la Table Ronde des Industriels Européens, « il faut que le système éducatif soit préparé à une redéfinition permanente des métiers ». Il faut également, toujours selon le groupe de pression patronal européen, « renforcer l'adaptabilité », « élargir la gamme des compétences spécialisées au lieu de la rétrécir ». ¹⁰⁶

Cette demande patronale a été bien reçue par la Commission européenne. Dans son Livre Blanc sur la croissance et l'emploi, celle-ci estime que l'éducation et les systèmes de formation doivent être entièrement « repensés », afin de tenir compte « du besoin – croissant et qui croîtra encore davantage à l'avenir – d'une recomposition et d'un redéveloppement permanents du savoir et du savoir-faire » ¹⁰⁷. Dès lors, la Commission estime qu'un système d'enseignement plus flexible et plus ouvert, s'adaptant davantage aux changements, « deviendra de plus en plus important, aussi bien pour l'entreprise, afin qu'elle puisse faire un

¹⁰⁶ ERT, Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90, Bruxelles 1993.

¹⁰⁷ White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century, Commission européenne, Bruxelles, 5 décembre 1993.

meilleur usage des innovations technologiques qu'elles développent ou acquièrent, que pour les individus, dont une proportion importante auront à changer d'emploi quatre à cinq fois au cours de leur vie » ¹⁰⁸. La distinction faite ici entre les « besoins » des entreprises et ceux des individus est pour le moins hypocrite. Car si le travailleur est effectivement conduit à changer plusieurs fois de profession au cours de sa vie, ce n'est, en général, pas par choix mais par obligation. Seul l'intérêt des entreprises – c'est-à-dire celui de leurs actionnaires – motive la « flexibilisation » du travail et donc celle de l'enseignement.

« C'est, dit le ministre flamand Luk Van Den Bossche, une illusion de croire que nous pourrions affronter la société de la connaissance avec le niveau actuel de standardisation dans l'enseignement » ¹⁰⁹. La décentralisation et l'autonomie sont en effet perçues comme le principal moyen d'assurer la capacité d'adaptation du système d'enseignement aux mutations rapides du marché de l'emploi. Et ce pour deux raisons : parce que l'autonomie accroît la concurrence entre les établissements et parce qu'elle augmente leur marge de manœuvre. Le Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation mis en place par la Commission européenne donne un bel exemple de cette dynamique. Comment, se demande-t-il, pouvons nous amener les écoles à introduire les nouvelles technologies de l'information et des communications, comme le réclament les employeurs ? La solution, c'est la décentralisation, l'autonomie et la concurrence entre écoles. « La résistance naturelle de l'enseignement public traditionnel devra être dépassée par l'utilisation de méthodes combinant l'encouragement, l'affirmation d'objectifs, l'orientation vers l'utilisateur et la concurrence, notamment celle du secteur privé » ¹¹⁰.

Non seulement, selon l'expression de Jacques Delors, « l'autonomie des établissements encourage fortement l'innovation », mais elle en est même la condition *sine qua non*. L'autonomie permet précisément aux écoles de changer, de bouger plus facilement, de modifier leurs cursus, leurs programmes, leurs métho-

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Luc Van den Bossche, *Onderwijs ontgrendelt de toekomst*, De Standaard, 23 mai 1998.

¹¹⁰ Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.

des, en fonction des attentes des « clients », c'est-à-dire, en définitive, suivant les attentes des entreprises. La Commission européenne explique : « Ce que montre l'expérience, c'est que les systèmes les plus décentralisés sont aussi ceux qui sont les plus flexibles, qui s'adaptent plus vite et qui permettent de développer de nouvelles formes de partenariat » ¹¹¹.

Une fois de plus, les idéologues du Front National résument avec clarté ce que tous les autres s'efforcent d'enrober de mille précautions. Grâce à une complète autonomie, que les fascistes français proposent de concrétiser sous la forme du chèque scolaire, « certaines écoles seront plus appréciées que d'autres. Les parents se presseront pour y inscrire leurs enfants et il appartiendra aux établissements moins cotés de faire les efforts nécessaires pour égaler les meilleurs. Ils en auront les moyens puisqu'ils disposeront d'une large autonomie qui permettra aux directeurs mais aussi aux maîtres et aux professeurs de modifier la gestion, le déroulement des cours et les méthodes pédagogiques en fonction des résultats obtenus » ¹¹².

La Commission de l'UNESCO ne dit rien d'autre lorsqu'elle demande d'accroître tout à la fois « la responsabilité et la capacité d'innovation de chaque établissement scolaire ». Voilà, dit-elle, « tout l'intérêt d'une sage décentralisation » ¹¹³. Comme si « l'innovation » était toujours bonne à prendre ! Comme si le changement ne pouvait pas être parfois rétrograde ! Les heures précieuses que l'on consacrera à l'initiation aux « nouvelles technologies », à l'acquisition de l'esprit d'entreprise, à l'inculcation de compétences transversales flexibles et rapidement exploitables... où les prendra-t-on ? Au détriment de quel enseignement ? De l'histoire ? Des sciences de la nature ? Des sciences humaines ? De la philosophie ? De l'éducation artistique ? Ou de quelque autre domaine « inutile » parce que non productif ? Car on ne saurait douter de l'objectif réel de toute cette flexibilité. Il s'agit, comme l'explique clairement l'Organisation Internationale du Travail (OIT) de mettre en place « des systèmes de formation axés sur la demande, qui répondent aux besoins réels et immédiats des entreprises, au détriment des

¹¹¹ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

¹¹² L'Alternative nationale, op. cit.

¹¹³ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

systèmes axés sur l'offre, qui tendent à dépendre des priorités établies par les pouvoirs publics et les organismes de formation en place » ¹¹⁴.

La pression de la concurrence

[Retour à la table des matières](#)

Le rapport de l'OIT ajoute : « Les organismes de formation du secteur public sont contraints d'entrer en concurrence avec les autres pour obtenir les contrats de formation » ¹¹⁵. En effet, des établissements décentralisés et autonomes, entre lesquels les élèves ou leurs parents peuvent plus ou moins « librement choisir », sont davantage en situation de concurrence mutuelle. Dès lors, ils sont plus enclins à répondre aux pressions de l'extérieur, aux demandes des entreprises. Ces demandes sont relayées par les parents qui cherchent ainsi à maximiser les chances de leur enfants sur le marché de l'emploi. Leur démarche est parfaitement légitime sur le plan individuel, mais, nous l'avons vu plus haut, strictement inefficace pour développer globalement l'emploi. Qu'à cela ne tienne. « C'est, dit la Commission européenne, par une plus grande autonomie d'acteurs responsables clairement informés des missions qui leur sont confiées que les systèmes d'éducation et de formation pourront le mieux s'adapter » ¹¹⁶. Ces acteurs seront « clairement informés », notamment par les parents, qui enverront leurs enfants dans les écoles offrant la meilleure adéquation aux attentes du marché de l'emploi.

À cette fin, il faut, selon le travailliste Blunkett, « créer un climat dans lequel les écoles sont constamment défiées de se comparer aux écoles semblables et d'adopter les moyens qui ont fait leurs preuves pour augmenter les performances » ¹¹⁷. L'un des moyens de créer ce climat est la publication régulière des résultats des écoles afin d'inciter les parents à augmenter la pression sur les établissements scolaires. « La publication des listes de performances profite aux parents et agit comme un aiguillon pour améliorer les performances » dit Blunkett.

¹¹⁴ OIT, Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-99, dossier de presse, 1998.

¹¹⁵ Idem.

¹¹⁶ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

¹¹⁷ David Blunkett, *Excellence in school*, Londres, juillet 1997

« Nous publierons encore davantage de ces données qu'auparavant. Il nous faut offrir aux parents et aux autres de meilleures informations en complétant les résultats bruts avec la mesure du progrès accompli par les élèves » ¹¹⁸. En France aussi, on publie désormais le classement des lycées selon les résultats du bac. Afin, nous explique *Le Monde*, « d'inciter les équipes enseignantes et les directions à élaborer des projets d'établissement » ¹¹⁹. En Belgique, c'est le magazine de consommateurs « Test Achats », qui se lance dans une « étude comparative des écoles ». Aux Etats-Unis, Clinton veut introduire un « *national achievement test* » afin que les parents puissent « classer » l'école de leurs enfants et la comparer aux établissements concurrents. Les pays qui, comme l'Allemagne, ne pratiquent pas encore ces comparaisons, suivront bientôt. L'ex-président allemand Roman Herzog s'interroge : « Pourquoi avons nous toujours été craintifs à l'idée de faire participer nos écoles à une comparaison qui stimule la compétition ? » ¹²⁰.

Seul face à l'École

[Retour à la table des matières](#)

Avec la dérégulation, l'élève et ses parents n'ont plus en face d'eux un système d'enseignement uniforme et clairement structuré. Désormais ils seront amenés à tracer leur voie à travers une multitude d'institutions scolaires autonomes et disparates, tant sur le plan des objectifs que des méthodes. L'individu devra faire davantage de choix personnels et ceux-ci pèseront plus lourdement sur son cursus scolaire. « Nous sommes face à des évolutions contradictoires », explique la ministre fédérale autrichienne de l'Education et de la Formation, Elisabeth Gehrler. « La liberté des individus de choisir leur propre voie devient de plus en plus grande mais les horizons de vie et de planification sont toujours plus incalculables ».

En même temps, les établissements scolaires abandonnent petit à petit leur caractère d'institution de service public, pour se présenter aux parents ou aux étudiants comme des fournisseurs commerciaux d'enseignement. L'élève, quant à

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ *Le Monde*, 1^{er} avril 1999.

¹²⁰ Discours de Roman Herzog au *Berliner Bildungsforum*, op. cit.

lui, perd son statut de futur citoyen en cours d'instruction, pour devenir un client demandeur de formation. Le glissement est perceptible jusque dans l'utilisation des mots. Pour l'OCDE, par exemple, « les écoles ne pourront répondre (aux) nouvelles attentes que si elles (deviennent) des institutions plus ouvertes au service d'intérêts très divers et d'une large clientèle ». L'organisme international chargé de contrôler le bon fonctionnement du capitalisme poursuit : « L'apprenant et les besoins qu'il peut avoir occupent une place centrale : en d'autres termes, l'enseignement et la formation sont envisagés avant tout sous l'angle de la demande » ¹²¹.

Le passage du système des qualifications à celui des compétences contribue, de même, à individualiser la relation à l'École. Là encore, les normes s'estompent et l'élaboration d'une trajectoire scolaire cohérente tiendra souvent du jeu de hasard. Il n'y a plus quelques routes bien tracées entre lesquelles il faut choisir (si tant est que l'on choisit réellement), mais une brousse chaotique et aveuglante où la plupart avanceront à tâtons.

Tel est bien l'objectif : mettre les jeunes dans une situation où la concurrence et la hantise de l'adéquation à l'emploi remplissent pleinement leur rôle de moteur du changement, tout en leur proposant une grande diversité de cursus et en espérant ainsi trouver dans la multitude de travailleurs diversement formés, celui qui correspondra le mieux à l'emploi offert.

Seul face à l'École, le jeune une fois devenu travailleur sera à nouveau seul face à son patron. Car, comme l'explique Elisabeth Dugué, avec l'usage des compétences, se mettent en place de nouveaux modes de gestion des personnels : « Dans le modèle idéal fourni par le discours des consultants en ressources humaines, les négociations entre employeurs et employés relèvent du libre marché, puisqu'elles sont partiellement délivrées des contraintes du diplôme. La compétence est présentée comme un bien privé qui doit s'échanger sur un marché actif et bien informé. "Compétences plus marché, c'est la liberté". Dans les pratiques, on constate que les démarches planificatrices sont abandonnées. Les modes de négo-

¹²¹ OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998.

ciations, paritaires et nationaux, sur lesquels reposait la qualification, perdent de l'importance » ¹²².

Les dogmes nouveaux, les compétences, l'apprentissage tout au long de la vie, tout cela « exige de l'individu une plus haute responsabilité dans ses choix de formation », dit le ministre allemand Rüttgers. « Alors que, jadis, le professeur était au centre, c'est maintenant l'apprenant qui est au centre » ¹²³. Il ne faut pas se laisser abuser par les mots. L'élève est au centre ? Oui, mais il est seul. Il est le « client-roi » d'un supermarché éducatif où se côtoient les meilleurs et les pires « produits scolaires ». Rüttgers dit « responsabilisation », mais il faut lire « perte de droits », « absence de garanties », « individualisation » et « injustice ». Car tous ne sont pas égaux face aux choix, face aux orientations, face aux didacticiels et au multimédia, face à l'institution scolaire et à ses méandres. La dérégulation c'est la croissance de l'inégalité, et l'inégalité scolaire reproduit, amplifie, l'inégalité sociale.

Carte de compétences

[Retour à la table des matières](#)

L'une des formes les plus achevées et tout à la fois pleinement symbolique de cette individualisation de l'enseignement, c'est la « *personal skills-card* », la « carte personnelle de compétences ». De quoi s'agit-il ? L'idée en a été lancée par la Commission européenne dans son Livre Blanc sur l'éducation et la formation : « un tel document doit permettre à chaque individu de faire reconnaître ses connaissances et ses savoir-faire au fur et à mesure de leur acquisition. Il s'agit d'appréhender, grâce à des études et des projets-pilotes, quelles sont les données pertinentes et de réfléchir aux modalités d'utilisation d'une telle carte par les individus » ¹²⁴. C'était en 1995. Trois ans plus tard, dans un discours consacré à ce projet, Madame Cresson peut déjà être plus précise : « l'individu doit pouvoir faire valider ses compétences fondamentales techniques ou professionnelles (...) »

¹²² E. Dugué. Métier, qualification, compétences: définitions et enjeux, op. cit.

¹²³ J. Rüttgers, *Lebenslanges Lernen - so wichtig wie das tägliche Brot*, Communiqué BMBF, 9 juillet 1997.

¹²⁴ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

Chacun devrait pouvoir disposer, s'il le désire, d'une carte personnelle de compétences où seraient portées les connaissances ainsi validées. Je voudrais insister sur le fait que cela peut concerner à la fois un certain nombre de savoirs fondamentaux dont la décomposition en niveaux est aisée (les langues, les mathématiques, des éléments de gestion, d'informatique, de droit, d'économie, etc.), mais aussi des savoirs techniques (comptabilité, techniques financières, techniques de l'exportation, etc.), autant que des savoirs professionnels plus transversaux (le sens de l'organisation, certaines capacités de décision, etc.) » ¹²⁵. La Commission a soutenu, dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, un certain nombre de projets-pilotes qui semblent désormais en bonne voie d'aboutir.

Ce système d'accréditation sera informatisé. Dans son portefeuille, entre sa carte de banque, sa carte de crédit, sa carte d'identité électronique, et sa carte de mutualité, on aura aussi une carte magnétique ou une carte à puce portant en mémoire l'ensemble des capacités, des savoirs et des compétences que l'on aura su faire accréditer. A terme, les fournisseurs de télé-enseignement par Internet pourront mettre à jour votre carte de compétences à distance, via votre ordinateur personnel. Inversement, l'employeur pourra utiliser cette même carte pour déterminer, à distance, si un candidat travailleur correspond bien à ce qu'il recherche.

C'est d'ailleurs là, la fonction première de la « skill's card ». Le passage de savoirs précis et de qualifications réglementées à un système de compétences souples et extrêmement variées, rend caduc le diplôme classique. Mais les employeurs continuent d'avoir besoin d'un système de certification fiable, afin de pouvoir procéder à une première sélection à l'embauche. La carte de compétences est la réponse à cette demande. Mme Cresson, après avoir pris soin de préciser qu'elle « ne conteste pas bien sûr la voie du diplôme » qui « demeure évidemment nécessaire », estime néanmoins que celui-ci ne suffit plus. Elle propose dès lors « d'adopter une démarche qui valorise les qualifications, quelles qu'en soient les modalités d'acquisition. Une approche plus ouverte et plus souple est nécessaire : une approche qui encourage la formation tout au long de la vie et l'acquisition

¹²⁵ *Comment valider les compétences dans une société de la connaissance?*, Intervention de Madame Edith CRESSON à la conférence de Marseille, 2 février 1998.

continue de compétences. Et cette approche doit être basée sur la reconnaissance des compétences partielles, à partir d'un système d'accréditation fiable » ¹²⁶.

La Commission européenne souhaite également que ce nouveau système d'accréditation permette de « faire reconnaître sur une base plus large les savoirs techniques acquis dans l'entreprise » ¹²⁷. Là encore, la carte de compétences ouvre sans le dire une des portes de la privatisation de l'enseignement.

Pour soutenir le projet auprès de l'opinion publique, Madame Cresson se plaît à souligner que ce système permettrait d'introduire « davantage d'autonomie individuelle » dans les choix de formation. Elle affirme même qu'il « redonnera le goût de la formation à ceux qui ne veulent ou ne peuvent pas s'insérer dans un système d'enseignement classique » ¹²⁸. La Table Ronde des Industriels, qui est bien sûr favorable au projet, en vante les mêmes mérites : « Les étudiants pourront définir leurs propres objectifs éducatifs et les conduire à leur rythme personnel ».

C'est une liberté bien pernicieuse, que nous chantent ces sirènes-là. Les étudiants seront surtout « libres » de chercher individuellement à s'adapter le mieux possibles aux attentes des employeurs. Et ils n'auront d'autre choix que de le faire, puisqu'ils se sentiront poussés par la concurrence à l'emploi, avivée justement par cette individualisation de l'instruction. Au solde de tout compte, ils n'auront échappé aux contraintes du système éducatif traditionnel que pour se trouver enfermés dans la voie unique, étroite, de la compétitivité à tout prix. Ainsi la « Carte de compétences » s'affirmera-t-elle comme l'un des moyens modernes de restreindre l'éducation du peuple à ce qui est strictement nécessaire aux besoins de l'économie capitaliste.

¹²⁶ Idem.

¹²⁷ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

¹²⁸ Edith Cresson, Intervention à la Conférence de lancement du programme européen Leonardo da Vinci sur la formation professionnelle, Tours, 3 mars 1995, SPEECH/95/21 (Rapid).

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 7

L'École « marchandisée »

Le temps des « sponsors »

[Retour à la table des matières](#)

En ces temps de crise et d'instabilité économique, les investisseurs sont également à la recherche de nouvelles activités lucratives. Après les transports en commun, la poste, les télécommunications et les soins de santé, l'enseignement et les savoirs apparaissent comme l'un des derniers grands marchés à conquérir. Avec la dérégulation de l'École, ce gigantesque champ de profits est en train de s'ouvrir aux entreprises privées. D'une part, les établissements autonomes, à la recherche de fonds budgétaires, et les enseignants en mal de matériel didactique résistent de moins en moins aux sirènes de la sponsorisation privée. D'autre part, et surtout, l'organisation même de l'enseignement devient de plus en plus une affaire commerciale où émergent des sociétés spécialisées dans les cours du soir, le télé-enseignement, les outils multimédias, les didacticiels sur CD-ROM, etc.

Le financement de supports didactiques ou d'activités parascolaires par des sociétés privées, à des fins de publicité, est d'ores et déjà une pratique courante, même si la plupart des législations nationales l'interdisent encore formellement.

Ainsi, la société Nestlé est-elle activement présente dans les écoles maternelles et primaires avec ses animations pédagogiques sur le thème du « petit-déjeuner sain » centré autour de son chocolat en poudre Nesquik et ses céréales. Nestlé se

soucie nettement moins de la santé des enfants (du moins de leur dentition) quand elle leur offre des bonbons Smarties pour les fêtes de fin d'année. Qu'à cela ne tienne, Colgate est là ! Deux millions d'enfants français ont déjà bénéficié des bons conseils de ce fabriquant de dentifrice ¹²⁹.

C'est encore l'argument de la santé qui permet à Danone d'être présent dans les écoles maternelles de différents pays européens, avec son coffret pédagogique sur l'« alimentation-plaisir ». Pour la déléguée générale de Danone, Agnès Martin, l'initiative « contribue à l'image santé de la marque » ¹³⁰.

Dans l'enseignement secondaire, les sponsors se multiplient et se diversifient. Ainsi la société française Candia a-t-elle participé à la réalisation d'un « kit » pédagogique destiné aux professeurs de biologie de troisième autour du thème « capital génétique, alimentation et santé ». La réalisation d'un classeur de transparents et son envoi à 4.000 professeurs de biologie ont coûté 1 million de FF (150.000 €). Ils ont permis à la marque de toucher chaque année 215.000 élèves de troisième, soit un tiers de cette classe d'âge en France. Le logo Candia apparaît en bas de chaque transparent ¹³¹.

Les firmes Texas Instruments et Casio organisent des stages pour l'utilisation de leurs calculatrices et publient des fiches pédagogiques à l'usage des enseignants et des élèves. Elles exercent un véritable *lobbying* auprès des ministères et des responsables de l'élaboration des programmes de mathématique, afin que ceux-ci encouragent l'utilisation de calculatrices toujours plus performantes, comme par exemple les modèles « graphiques ».

Coca-Cola, qui avait davantage de mal à pénétrer ce marché théoriquement « interdit » en France, a demandé conseil à la société Protéine, spécialisée en « sponsoring éducatif ». Celle-ci a réalisé, pour le limonadier américain, un dossier « découverte de l'entreprise » comprenant des fiches sur les fonctions de l'entreprise, une disquette informatique et une cassette vidéo sur l'usine de remplissa-

¹²⁹ *Les Échos* n° 17563, 14 janvier 1998.

¹³⁰ Idem.

¹³¹ Idem.

ge de canettes à Dunkerque. Ce dossier aurait été utilisé par 65 % des professeurs de technologie de troisième, auxquels il était destiné. « En parlant de Coca, ils deviennent des stars aux yeux de leurs élèves » déclare fièrement Pierre Richard, porte-parole de Protéines, qui ajoute : « Le débat sur l'entrée des entreprises dans l'École n'existe plus. Elles y sont déjà largement présentes » ¹³².

Certains chiffres sont, à ce sujet, proprement effarants. Selon un sondage réalisé auprès de trois cents instituteurs français, deux tiers jugent « utile » ce type de partenariat entreprise-École. Seuls 20 % déclarent que « ce n'est pas le rôle des marques de fournir de l'information ». Pire encore : seulement 35% d'entre eux estiment que la publicité pour l'alcool et le tabac ne doivent pas franchir les murs de l'École ¹³³.

Et lorsqu'une marque est à court d'inventivité pédagogique, il reste les arguments purement commerciaux pour pénétrer les écoles, les collèges et les lycées. La société française Giraudy s'est spécialisée dans la pose d'affiches publicitaires sur les murs des lycées. « Il y a dix ans, constate le proviseur du collège Pierre-Alviset à Paris, les parents et les professeurs n'auraient pas été faciles à convaincre, mais aujourd'hui, les "crédits Giraudy" sont devenus une ressource naturelle qui nous donne un souffle d'air pour les appareils audio-vidéo, ou l'aide aux voyages scolaires » ¹³⁴.

Une autre société de marketing française, spécialisée dans le marché des jeunes et qui se nomme modestement L'Institut de l'Enfant, a calculé que la consommation des familles est influencée à hauteur de 43 % par les enfants. Cela représente, pour la France, un marché de l'ordre de 600 milliards de FF (90 milliards €). On comprend dès lors, comme l'écrit le journal patronal *Les Echos*, que « l'enceinte scolaire et, surtout, la caution de l'enseignant constituent, pour une marque, un facteur de crédibilité inestimable » ¹³⁵.

¹³² Idem.

¹³³ Idem.

¹³⁴ *Le Monde*, 13 septembre 1998.

¹³⁵ *Les Échos* n° 17563, 14 janvier 1998.

Des parents en quête de qualité

[Retour à la table des matières](#)

Le deuxième aspect de la « marchandisation » de l'École est bien plus grave encore. Dans le contexte de crise, d'augmentation des inégalités sociales et de chômage massif, les parents sont désireux de donner les meilleures chances à leurs enfants en les armant des compétences les plus souvent réclamées et les mieux rétribuées. D'autre part, ils s'inquiètent légitimement de la perte de qualité que subissent l'enseignement public et semi-public du fait de l'austérité budgétaire et de la dérégulation. Beaucoup se tournent alors vers le secteur privé, pour compléter, voire pour remplacer, l'instruction publique.

Alors que jadis, les écoles privées étaient souvent l'apanage des seules classes supérieures, désireuses de préserver leurs fils et leurs filles de la « contamination », mais aussi de la concurrence des enfants du peuple, on assiste maintenant à une « massification » de cette forme d'enseignement. En Allemagne, les frais d'inscription annuels, payés par les parents à des écoles privées ou partiellement subventionnées, s'élèvent à 31 milliards de DM (16 milliards €) pour l'enseignement primaire et secondaire, et 3 milliards de DM (1,5 milliard €) pour l'enseignement tertiaire. En France, les familles payent annuellement des droits d'inscription qui totalisent 36 milliards de FF (5,5 millions €) dans le primaire et le secondaire, 13 milliards de FF dans le supérieur ¹³⁶. En Belgique, une étude réalisée par l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles a révélé que les 30 % des ménages les plus aisés (revenus mensuels supérieurs à 2.500 €) dépensaient annuellement, en moyenne, 5.000 € en frais éducatifs ¹³⁷.

Tout cela représente d'ores et déjà un enjeu commercial considérable. Que dire alors des sommes fabuleuses, des 360 milliards € qui sont consacrés chaque année à l'enseignement par les Etats européens ? Quelle aubaine inouïe, si une

¹³⁶ OCDE, Regards sur l'éducation, 1997.

¹³⁷ Daniel Vander Gucht, Les investissements éducatifs des familles en Communauté française, ULB, Institut de Sociologie, mars 1997.

partie seulement de ces dépenses publiques d'éducation pouvait tomber dans l'escarcelle des entreprises privées ! Pour fixer les idées, il faut savoir que le budget enseignement annuel d'un pays comme la France représente un tiers de la valeur totale de son commerce extérieur : quel fabuleux marché !

On ne s'étonnera donc pas d'entendre des porte-parole du patronat français déclarer que « l'enjeu économique que représentent les 12,5 millions d'élèves de la maternelle au baccalauréat est considérable » ¹³⁸. On ne s'étonnera pas davantage de voir un ministre de l'Éducation, comme l'Allemand Rüttgers, considérer d'ores et déjà l'enseignement de son pays comme un secteur économique parmi d'autres, par exemple quand il déclare que « l'attrait international de l'offre d'études en Allemagne doit s'élever », tout en précisant que « nous devons nous défaire de l'idée que la formation peut se faire gratuitement » ¹³⁹.

Dans certains pays européens des pans entiers de la gestion des écoles publiques sont d'ores et déjà aux mains du secteur privé. Ainsi, en Grande Bretagne, l'inspection des écoles primaires est assurée, depuis 1993, à raison de 73% par des organismes privés qui captent ainsi un marché de 118 millions de livres sterling. Dans le même pays, le remplacement des professeurs absents est également devenu une activité lucrative. La société Capstan, par exemple, place quotidiennement un millier de professeurs-remplaçants. ¹⁴⁰ Loin de mettre fin à ces privatisations initiée sous le gouvernement conservateur, le New Labour a poursuivi dans la même voie. En lançant en 1997 les *Education Action Zones* (EAZ), l'équivalent britannique des ZEP françaises et belges, le travailliste Michael Barber a invité les entreprises privées à s'impliquer directement dans leur gestion, sur le modèle américain où des sociétés comme Arthur Andersen ou Procter and Gamble gèrent en toute indépendance des écoles dites « publiques ». ¹⁴¹

¹³⁸ *Les Échos* n° 17563, 14 janvier 1998.

¹³⁹ J. Rüttgers, *Deutschland muß im Wettbewerb der Köpfe aufschließen*, Communiqué BMBF, Bonn, 17 septembre 1996.

¹⁴⁰ Richard Hatcher, *Profiting from schools : business and Education Action Zones*, in *Éducation and social justice*, Vol. 1, n°1, automne 1998.

¹⁴¹ Idem.

Le catalyseur NTIC

[Retour à la table des matières](#)

Poussé par la dérégulation du système éducatif, entraîné par la soif de débouchés d'une économie en crise, le processus de « marchandisation » trouve également un puissant catalyseur dans l'expansion de l'informatique, du multimédia et des technologies de la communication.

L'introduction des ordinateurs dans les salles de classe, la connexion au réseau Internet et l'utilisation de didacticiels par les élèves ont beau être présentés comme des moyens d'améliorer la pédagogie et de combattre les échecs scolaires, il serait naïf de croire que les milliards d'euros que les pouvoirs publics consacrent actuellement à l'informatisation des salles de classe répondent uniquement, voire principalement, à des considérations pédagogiques. Deux autres facteurs, beaucoup plus prosaïques, jouent ici le rôle de forces motrices.

Premièrement, comme nous l'avons vu, les entreprises demandent que les travailleurs (tout comme les consommateurs) aient acquis l'habitude de travailler dans l'environnement dicté par ces technologies modernes. Une initiation s'impose donc dès le plus jeune âge, car on a observé que l'enfant se familiarise beaucoup plus facilement au mode de dialogue des ordinateurs que l'adulte. Comme toujours, et à force de matraquage médiatique, cette demande des industriels et des autres employeurs est relayée, portée, par les parents d'élèves, qui espèrent ainsi augmenter ou préserver les chances de leurs enfants dans la lutte pour l'emploi.

Deuxièmement, l'informatisation des écoles représente un marché de taille pour les sociétés de matériel informatique, de logiciels, de télécommunications et de multimédia.

L'équipement matériel et logiciel des écoles, ainsi que leur connexion au réseau vont assurément « imposer » d'importants investissements. Qu'à cela ne

tienne, « ils généreront des bénéfices à la mesure des enjeux » promet la Table ronde des Industriels ¹⁴². Jacques Attali, l'ancien conseiller du président François Mitterrand, estime même qu'un jour viendra « où l'enseignement, loin d'être un coût pour la société, sera une source de profit pour les industries du savoir, qui fabriqueront les vidéodisques, les CD-Rom, les logiciels éducatifs et les sites Internet dont se serviront nos enfants » ¹⁴³.

En France, le ministre Claude Allègre, a donné le coup d'envoi, en novembre 1997, d'un plan de développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Le coût total de ce plan est évalué à 15 milliards de FF sur trois ans (2,3 milliards €). C'est un chantier immense qui s'est ouvert là, dans lequel, écrit le quotidien patronal *Les Echos*, « chacun peut espérer avoir sa part du gâteau » ¹⁴⁴.

Tony Blair, le Premier ministre britannique, a lancé en octobre 1997 un projet de cent millions de livres (environ 100 millions €) pour mettre en réseau les 32 000 écoles britanniques... sous le patronage de Bill Gates, président de la société Microsoft ¹⁴⁵. Le gouvernement fédéral belge, qui n'a pourtant pas l'enseignement dans ses attributions, a débloqué, début 98, pas moins de 860 millions de FB (21 millions €) pour aider les écoles à se connecter à Internet. Au terme de négociations entre l'Etat et l'entreprise de télécommunications Belgacom, chacun de ces deux partenaires a pris en charge un peu moins de la moitié du coût des lignes RNIS permanentes qui équipent les écoles. Le reste est à charge des établissements scolaires eux-mêmes ¹⁴⁶. Pendant ce temps, les gouvernements régionaux font assaut de concurrence pour savoir qui équipera le premier et le mieux ses classes d'école en ordinateurs. Le gouvernement wallon, par exemple, malgré ses difficultés financières, a dégagé 2 milliards de FB (50 millions €) pour installer dans chaque école une classe d'ordinateurs connectés au réseau In-

¹⁴² ERT, Investing in Knowledge, The Integration of Technology in European Education, Bruxelles 1997.

¹⁴³ Le Revenu Français Hebdo n° 324 du 2 décembre 1994

¹⁴⁴ *Les Échos* n° 17563, 15 janvier 1998.

¹⁴⁵ Le Monde Diplomatique, avril 1998.

¹⁴⁶ *L'Écho*, Bruxelles, 7 mars 1998.

tranet wallon WIN, ainsi qu'une « classe multimédia ». Un projet qui, signalons-le, a été lancé sans le moindre accompagnement pédagogique digne de ce nom.

En Allemagne, le ministère de l'éducation et de la formation a lancé, dès le printemps 97, l'initiative « *Schulen ans Netz* » (les écoles sur le réseau). Le projet est mené en collaboration technique et financière avec la *Deutsche Telekom* et une vingtaine d'autres sponsors. Le ministère de l'Education prend 12 millions d'euros à sa charge ; *Deutsche Telekom* 19 millions d'euros. Début 98, 6.500 établissements étaient déjà connectés. L'objectif étant d'arriver rapidement à brancher les 44.000 écoles allemandes ¹⁴⁷.

Aux Pays-Bas, les nouveaux médias ont été placés explicitement au centre de la politique d'éducation avec un budget croissant de 4,7 millions € en 97, à 14,1 millions en 1999 ¹⁴⁸.

Tous ces investissements poursuivent-ils des objectifs pédagogiques ? Non. Madame Edith Cresson nous rappelle opportunément de quoi il s'agit : « dans cette compétition vitale pour notre société, le temps nous est compté : nous avons en effet entendu tout récemment que le Président des Etats-Unis se fixait l'objectif de connecter gratuitement toutes les écoles, les universités et les bibliothèques d'ici l'an 2000. Le Japon fera de même à l'horizon 2010 » ¹⁴⁹. La compétition économique, toujours la compétition économique : voilà l'enjeu réel.

L'introduction des ordinateurs et des nouvelles technologies de l'information et des communications dans l'enseignement est, comme on le voit, l'occasion de plantureux contrats. Les sociétés du secteur informatique l'ont si bien compris qu'elles n'hésitent pas à investir dans la recherche et l'expérimentation pédagogique, histoire de faire tomber les barrières. Chez Microsoft France, une équipe spécialisée travaille depuis 1992 sur ce marché. En 1996 elle a lancé l'opération « Graine de multimédia » en partenariat avec Hewlett-Packard. Onze classes de

¹⁴⁷ *Prospect*, mensuel du BMBF, janvier 1998

¹⁴⁸ Edith Cresson, intervention à la conférence *Vers un réseau électronique européen des écoles*, Bruxelles, 17 décembre 1996.

¹⁴⁹ Idem.

primaire, réparties dans toute la France, ont été équipées gratuitement de 8 ordinateurs chacune. Chaque classe disposait d'une cinquantaine de CD-ROM, d'une banque de fiches pédagogiques et d'un accès illimité à Internet. Ce programme de 3 millions d'investissements par an « constitue un laboratoire pour étudier les blocages structurels qui freinent l'équipement des écoles », explique Alain Falck, directeur de la division entreprises, éducation et recherche de Microsoft France ¹⁵⁰. La société Apple multiplie également les tentatives pour s'implanter dans les écoles de l'Hexagone, notamment via un partenariat avec l'enseignement catholique qui veut équiper ses dix mille établissements ¹⁵¹. Les écoles sont d'autant plus réceptives à ces formules de partenariat qu'elles espèrent, ainsi, éviter les échecs cuisants qui avaient souvent caractérisé les premières vagues d'informatisation, vers le milieu des années 80 (notamment en Grande-Bretagne et en France).

Quand la pédagogie stimule les ventes

[Retour à la table des matières](#)

Avec l'ordinateur, ce sont aussi les logiciels éducatifs et les productions multimédia qui entrent à l'École. Ou encore les « sites Internet » qui nous sont présentés comme une inépuisable source d'informations, où l'élève n'aura qu'à puiser. Mais, comme le note Gérard Kuntz, chercheur à l'IREM de Strasbourg, « la virtuosité des jeunes utilisateurs à *surfer* sur les réseaux ou sur les CD-ROM crée l'illusion d'une maîtrise de l'information. Par quel miracle, un élève qui peine à exploiter un document simple et inerte deviendrait-il expert pour s'approprier une information rapide, dense, changeante et multiforme ? ».

Une fois de plus, la pédagogie n'est qu'un alibi. L'essentiel, c'est qu'avec les didacticiels, les CD-ROM et Internet, des pans entiers de l'enseignement échappent petit à petit aux professeurs et aux pouvoirs publics, pour tomber dans le domaine d'action des sociétés mercantiles.

¹⁵⁰ *Les Échos* n° 17563, 15 janvier 1998.

¹⁵¹ Idem.

Dans le chef des autorités politiques, il n'existe aucune volonté sérieuse de résister à cette « marchandisation » de l'École. Au contraire. La Commission européenne déclare explicitement que « la concertation avec les partenaires de la "société de l'information" et les diffuseurs de produits éducatifs doit être renforcée » car « la frontière entre le monde de l'éducation et celui de la "société de l'information" est de plus en plus ténue » ¹⁵². Et pour Mme Cresson, « les partenariats entre les secteurs public et privé sont de toute évidence la clé du succès d'une telle initiative » ¹⁵³.

Dès 1995, la Commission a créé une « task-force » chargée de stimuler l'émergence d'une industrie européenne des logiciels éducatifs. L'année suivante, Edith Cresson exprimait le souhait de regrouper au sein d'une Fondation des acteurs comme les fabricants de matériel, les opérateurs de l'audiovisuel et des télécommunications, les créateurs de logiciels et les représentants des administrations locales ou régionales en particulier du monde de l'éducation ¹⁵⁴. En 1997 on apprenait que quinze entreprises du secteur multimédia s'étaient organisées dans un « Partenariat Européen pour l'Education » (*European Education Partnership*) pour mobiliser leurs ressources « en faveur de nos écoles », avec le soutien des autorités publiques à tous les niveaux.

L'entrée des ordinateurs et des nouvelles technologies de l'information et des communications dans les salles de classe ne représente pas seulement un important marché direct. Il s'agit également, peut-être surtout, d'un moyen de stimuler indirectement, via les élèves et leurs parents, l'ensemble du marché européen de l'informatique et du multimédia. La presse patronale française reconnaît sans honte qu'au-delà de l'apparition de ce nouveau et important client qu'est l'Education nationale, « les industriels voient dans l'ouverture de l'École à leurs techniques, même s'ils ne le disent qu'à mots couverts, une occasion en or pour capter leur

¹⁵² *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission, COM(97)563 final.

¹⁵³ Edith Cresson, *Pour un partenariat privé et public au service de l'éducation*, intervention à la conférence « Apprendre autrement », Cannes, 26 septembre 1997.

¹⁵⁴ Edith Cresson, Intervention sur le programme SOCRATES, Bruxelles, 9 novembre 1995, Ref : SPEECH/95/238.

clientèle de demain en façonnant son comportement vis-à-vis du multimédia, voire en orientant ses choix futurs » ¹⁵⁵.

« Pour nous, l'École offre une double perspective », confirme Alain Falck, directeur de la division entreprises, éducation et recherche de Microsoft France. « C'est, d'une part, un marché en tant que tel, comme celui de l'entreprise ; d'autre part, nous pensons qu'il aura un effet d'entraînement sur le développement des nouvelles technologies en France. Notre objectif étant d'imposer le plus largement possible notre plate-forme Windows » ¹⁵⁶. En 1998, Microsoft a donc lancé l'opération « Compétences 2000 », en direction de l'éducation nationale française. Ce programme de formation aux technologies de la firme de Bill Gates a été doté de 30 millions FF (4,6 milliards €) ¹⁵⁷.

Même son de cloche chez Ubi Soft : « L'utilisation des logiciels d'accompagnement scolaire est l'une des premières causes d'achat d'un micro-ordinateur par les familles françaises. Les parents sont très demandeurs de conseils et l'enseignant peut nous aider à faire connaître nos produits » ¹⁵⁸.

Enfin, lorsqu'on voit Mattel, le géant mondial du jouet, racheter pour 3,8 milliards de dollars la société *The Learning Company*, leader américain des logiciels éducatifs qui détient 42% de ce marché, on comprend que la pédagogie n'est décidément que le piètre prétexte de puissantes ambitions lucratives. ¹⁵⁹

¹⁵⁵ *Les Échos* n° 17563, 15 janvier 1998.

¹⁵⁶ Idem

¹⁵⁷ *Le Monde Diplomatique*, avril 1998.

¹⁵⁸ *Les Échos* n° 17563, 15 janvier 1998.

¹⁵⁹ *L'Éducateur*, 6 mai 1999.

À quoi sert la commission européenne

[Retour à la table des matières](#)

On pourrait croire que de tels calculs ne germent que dans l'esprit avide des gestionnaires de sociétés privées. Pas du tout. Le même souci est explicitement exprimé par les dirigeants européens.

Les chefs d'Etat européens qui ont participé au sommet du G7 sur la société de l'information, en 1995, ont exprimé leur désir de voir se développer sur le Vieux Continent une industrie de programmes multimédia, « sous peine d'en laisser le monopole aux producteurs américains et japonais » ¹⁶⁰. Un peu plus tard, Mme Edith Cresson Commissaire européen à l'Enseignement, prenant la parole à l'occasion du lancement du programme européen Leonardo da Vinci sur la formation professionnelle, annonçait qu'elle même et son collègue Martin Bangemann, Commissaire à l'industrie, avaient décidé : primo, de faire travailler ensemble les différents services de la Commission pour promouvoir le développement de logiciels éducatifs européens ; secundo, de le faire en liaison étroite avec les entreprises de production multimedia. Mais le plus intéressant, ce fut la motivation de cet empressement. Écoutons Mme Cresson : « Le marché européen demeure trop étroit, trop fragmenté, le nombre encore trop faible des utilisateurs et des créateurs pénalisent notre industrie. Pourtant le secteur du multimédia et des nouveaux services audiovisuels nous promet un essor rapide. C'est pourquoi il était indispensable de prendre un certain nombre de mesures pour l'aider et le stimuler. C'est l'objectif du plan d'action "Apprendre dans la société de l'information" dont s'est doté la Commission en octobre 1996. Celui-ci a deux ambitions principales : d'une part, aider les écoles européennes à accéder au plus vite aux technologies de l'information et des communications ; et, d'autre part, accélérer l'émergence et donner à notre marché la dimension dont notre industrie a besoin » ¹⁶¹.

¹⁶⁰ Edith Cresson, Intervention à la Conférence de lancement du programme européen Leonardo da Vinci sur la formation professionnelle, Tours, 3 mars 1995, SPEECH/95/21 (Rapid).

¹⁶¹ Idem.

On ne saurait être plus clair. Il ne s'agit nullement là d'une déclaration isolée, qui n'engagerait que Mme Cresson. Dans le rapport officiel « Apprendre dans la société de l'information », on nous explique effectivement que si l'École doit absolument se mettre au multimédia et aux didacticiels, c'est parce que « ce secteur d'activité, avec le développement de nouveaux produits et de nouveaux services, est prometteur » mais qu'« un nombre trop faible d'utilisateurs et de créateurs pénaliserait durablement l'industrie européenne du multimédia ». C'est pourquoi l'initiative européenne en la matière « permettra enfin d'atteindre plus rapidement un nombre suffisant d'utilisateurs (...) et d'amorcer la constitution d'un véritable marché européen multimédia éducatif » ¹⁶².

Citons également cet extrait du rapport « Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation », rédigé par le Groupe de Réflexion de la Commission européenne sur l'Éducation et la Formation : « On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse, et l'évolution attendue de l'éducation et de la formation sera réalisée par d'autres » ¹⁶³.

Cette politique est scrupuleusement mise en œuvre. En France, le gouvernement de Lionel Jospin s'est doté, en 1998, d'un programme d'action intitulé « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information ». L'un des objectifs avoués est de « soutenir l'industrie du multimédia éducatif » par la mise en place d'un guichet unique au sein de la Direction de la technologie du ministère de l'Éducation nationale, qui permettra de concentrer les investissements destinés aux projets de produits multimédia éducatifs. Une politique de labellisation, d'appels d'offre et d'achats couvrira l'ensemble des secteurs du multimédia : au-

¹⁶² Apprendre dans la société de l'information, Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation (1996-98), op. cit.

¹⁶³ *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la Formation*, op. cit.

diovisuel analogique et numérique, CD-ROM, Internet, etc ¹⁶⁴. Claude Allègre, pour qui « l'enseignant doit se préparer à assurer la mise en réseau de l'éducation », rappelle à qui veut l'entendre son ambition « de faire naître une industrie du logiciel éducatif ». « Le pays doit s'affranchir de son colbertisme étroit » car « la mondialisation a fait du secteur éducatif un marché » précise le ministre français pour qui n'aurait pas bien compris ¹⁶⁵.

Lors du lancement du réseau Intranet wallon WIN, auquel sont désormais connectées toutes les écoles secondaires du sud de la Belgique, le gouvernement wallon ne cachait guère ses intentions véritables : « En deux ans, 600.000 étudiants et plus de 80.000 professeurs recevront leur “permis de conduire” pour les autoroutes de l'information ! À travers eux, ce sont toutes les familles wallonnes qui seront sensibilisées à l'usage des télécommunications » ¹⁶⁶.

Il s'agit donc bien de mettre en application ce que réclamait dès 1994 et avec beaucoup de clarté la Table Ronde Européenne des Industriels : « Utiliser le montant très limité d'argent public comme catalyseur pour soutenir et stimuler l'activité du secteur privé » ¹⁶⁷. Et quand le Programme d'action « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information » dit l'intention du gouvernement français de « mettre les richesses du multimédia au service de la modernisation pédagogique », on peut bien retourner la phrase, puisqu'il s'agit tout autant, sinon davantage, de mettre la modernisation pédagogique au service de l'industrie du multimédia ¹⁶⁸.

¹⁶⁴ Programme d'action gouvernemental: Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information, Paris 1998

¹⁶⁵ *Libération*, 25 août 1998.

¹⁶⁶ *Demain on sera tous WIN*, dépliant publicitaire de la Région Wallonne, juin 1998.

¹⁶⁷ ERT, Construire les autoroutes de l'Information pour repenser l'Europe, Un message des utilisateurs industriels, juin 1994.

¹⁶⁸ Programme d'action gouvernemental: Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information, France, 1998.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 8

Sous l'emprise du patronat

Alternance et apprentissage

[Retour à la table des matières](#)

La privatisation et l'instrumentalisation de l'enseignement au service de la compétition économique aboutissent finalement à une prise de contrôle directe par le patronat sur le système scolaire et sur les savoirs qu'il transmet. Cela va de soi pour les nouvelles formes d'enseignement, nées des technologies modernes : le télé-enseignement, l'industrie du multimédia et des didacticiels sont, dès leur naissance, très largement entre les mains d'entreprises privées. Mais c'est vrai aussi pour l'enseignement dans sa forme plus traditionnelle, où l'on observe que les employeurs dictent de façon toujours plus contraignante leurs volontés aux établissements scolaires.

En 1989, le Groupe de Travail Education de la Table Ronde des Industriels européens publiait son premier rapport. Il y déplorait que « l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés », que les enseignants ont « une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit » et que ces mêmes enseignants « ne comprennent pas les besoins de l'industrie » ¹⁶⁹.

¹⁶⁹ ERT, Éducation et Compétence en Europe, 1989

De fait, si l'École doit se transformer pour répondre plus vite et plus étroitement aux attentes du monde économique, la dérégulation ne suffit pas. La concurrence pousse certes les établissements à rechercher l'adéquation réclamée et l'autonomie leur donne la liberté de mouvement nécessaire. Mais encore faut-il savoir vers où évoluer. Que réclame le « destinataire du service » ? Que veut l'entreprise ? La « première condition » de l'adéquation est, pour reprendre l'expression de la Commission européenne, « l'ouverture de l'éducation sur le monde du travail » ¹⁷⁰. En effet, aux yeux de la Commission, « la compréhension du monde du travail, la connaissance des entreprises et la perception des changements qui marquent les activités de production sont des éléments que l'École doit prendre en compte ». C'est la raison pour laquelle la Commission européenne estime que « rapprocher l'École et l'entreprise » est une priorité. Pour y parvenir, le Livre Blanc de 93 sur la compétitivité et l'emploi suggérait déjà de développer des incitants fiscaux et légaux afin d'encourager le secteur privé et le monde des affaires à s'investir directement dans de l'enseignement ¹⁷¹.

Le Groupe de Réflexion Éducation-Formation de la Commission européenne propose, lui aussi, d'impliquer fortement l'entreprise dans la formation professionnelle « parce qu'elle la fait mieux » ¹⁷². Concrètement, le groupe propose que l'École et les enseignants « se centrent sur leur métier », c'est-à-dire la formation générale, mais que l'École accepte que l'entreprise y pénètre d'une façon ou d'une autre pour effectuer la formation professionnelle ou, au moins y participer. Le Groupe de réflexion suggère également que les entreprises et les institutions éducatives « coopèrent étroitement » et ce « sur les filières générales comme sur les filières professionnelles ».

La mise en œuvre de cette stratégie est déjà bien avancée. La Commission y veille attentivement, par exemple dans le cadre du programme européen Leonardo. Ainsi, un consortium d'entreprises espagnoles, irlandaises et portugaises a-t-il mis sur pied un programme de formation ciblé sur les demandes des petites et

¹⁷⁰ Enseigner et apprendre; vers la société cognitive, op. cit.

¹⁷¹ White Paper on growth, competitiveness, and employment - The challenges and ways forward into the 21st century, Commission européenne, Bruxelles, 5 décembre 1993.

¹⁷² Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, op. cit.

moyennes entreprises européennes en matière de contrôle de qualité, de management et de gestion des ressources humaines. Un autre partenariat, comprenant des constructeurs automobiles européens, des concessionnaires et des centres de formation de plusieurs pays, cherche à mettre au point et à valider un nouveau profil professionnel d'atelier, le « technicien expert ». Ce projet, ciblé sur les formateurs et le personnel hautement qualifié a débouché sur la mise au point de deux logiciels éducatifs multimédia concernant la technique des bruits de la voiture et l'air-bag. Toujours dans le cadre du programme Leonardo, sept universités de plusieurs pays et onze constructeurs européens coopèrent dans un projet transnational de formation aux technologies avancées dans le domaine de l'aéronautique. La formation est validée par un diplôme et plus de 2.000 heures de formation ont été assurées depuis 1990, essentiellement à destination de jeunes ingénieurs.

Un réseau européen dans le domaine de la formation à la biotechnologie – Biomerit – regroupe quelques trente trois partenaires issus de sept pays de l'Union. Il a organisé en trois ans près de quinze séminaires de formation destinés à environ neuf cent participants.

Les gouvernements nationaux suivent le mouvement. Au Danemark, le gouvernement s'est félicité parce que des représentants d'organisations patronales ont déjà « une influence décisive sur la gestion des collèges professionnels » ¹⁷³. En France, le socialiste Claude Allègre a dit son intention d'organiser « un va-et-vient permanent entre la formation et l'application dans la vie professionnelle » ¹⁷⁴. En Belgique francophone, la ministre de l'Éducation, Laurette Onkelinx, socialiste elle aussi, a conclu un accord avec les représentants de la puissante fédération de la métallurgie, Fabrimetal, portant sur la formation des enseignants, la mise en oeuvre des stages en entreprises, la formation en alternance, l'utilisation en commun et le développement de pôles technologiques » ¹⁷⁵. En Allemagne, le ministère de l'Éducation et de la Formation a lancé une action intitulée « Arbeitskreise Schule-Wirtschaft » (cercles de travail École-entreprise), afin d'améliorer

¹⁷³ *Vocational education and training programmes*, document d'information du ministère danois de l'Éducation, <http://www.uvm.dk/eng.htm>.

¹⁷⁴ *Le Monde*, 25 juin 1997.

¹⁷⁵ *Fabrimetal-Forum*, <http://www.fabrimetal.be/fr/home.htm>.

la collaboration sur le plan régional entre les établissements scolaires et les entreprises ¹⁷⁶. Quant au travailliste britannique, David Blunkett, il estime que « les liens entre écoles et entreprises constituent un excellent moyen de préparer les jeunes gens au monde du travail. Ils aident à motiver les jeunes en leur montrant le sens de ce qu'ils apprennent à l'École » ¹⁷⁷.

Comme partout ailleurs, le sous-emploi et le décrochage scolaire servent ici de prétexte pour justifier la transformation de l'enseignement obligatoire en formation professionnelle assurée sur le lieu de travail. « Nous avons l'intention de prendre des mesures rapides en vue de promouvoir les formations liées au travail pour les jeunes de 14-16 ans. A l'âge de 14 ans, beaucoup trop de jeunes, surtout des garçons, sont fatigués de l'École et des *curricula* traditionnels. La formation liée au travail peut les remotiver » ¹⁷⁸. Il est vrai qu'une frange importante des jeunes de 14 ans sont « fatigués » de l'École. Mais au lieu de rechercher et de combattre les causes de ce décrochage, on s'y résigne et on en prend prétexte pour pratiquer une sélection hiérarchisante.

Le modèle allemand

[Retour à la table des matières](#)

La formation pratique sur le lieu du travail et sous le contrôle direct des employeurs, qu'elle se réalise sous la forme de l'apprentissage ou de la formation en alternance, offre un double intérêt aux yeux des patrons. Premièrement, comme le souligne le Rapport européen sur l'emploi de 1997, elle « constitue un des moyens les plus efficaces d'aider les jeunes à acquérir les qualifications et les compétences qui correspondent aux besoins du marché du travail et, partant, d'assurer (la transition) entre le milieu scolaire et le monde du travail » ¹⁷⁹. Elle garantit donc l'existence d'un « réservoir » de main d'œuvre adéquatement for-

¹⁷⁶ Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen, BMBF, 1998.

¹⁷⁷ Excellence in school, op. cit.

¹⁷⁸ Idem.

¹⁷⁹ Rapport sur l'emploi 1997, Un ordre du jour pour l'emploi à l'horizon 2000: enjeux et politiques, Commission européenne, 1997.

mée. Deuxièmement, l'apprentissage et l'alternance ont un rôle éducatif : ils permettent de mieux inculquer les comportements qui seront exigés du futur travailleur. « Les formations en alternance pour les jeunes, dit Jacques Delors, peuvent compléter ou corriger la formation première et, en conciliant savoir et savoir-faire, faciliter l'insertion dans la vie active. Elles peuvent aussi faciliter grandement la prise de conscience par les adolescents des contraintes et des opportunités de la vie professionnelle, en les aidant à acquérir une meilleure connaissance de soi et à s'orienter. Elles sont aussi un atout pour l'accession à la maturité » ¹⁸⁰. En langage clair : l'apprentissage permet d'inculquer la discipline et le rythme de travail, la flexibilité, la soumission à l'autorité et l'esprit d'entreprise.

Dans les milieux dirigeants européens, l'Allemagne et l'Autriche font souvent office de modèles sur la plan du partenariat enseignement-industrie, notamment en raison de leur système d'apprentissage « dualiste », c'est-à-dire en alternance, que fréquentent 70% d'une tranche d'âge ¹⁸¹. Les jeunes y suivent deux jours de cours théoriques à l'École, comprenant seulement quelques heures de formation générale. Le reste du temps est consacré à des stages en entreprise. En septembre 1998, Claude Allègre a manifesté son intention de « fortement promouvoir l'alternance, en accord avec les syndicats » ¹⁸². En 1997, le décret francophone belge sur les *Missions de l'enseignement obligatoire* affichait la même volonté. Au Québec, le *Plan d'action pour la réforme de l'éducation* prévoit la mise en oeuvre d'un régime d'apprentissage « en facilitant la conclusion d'ententes sur le partage de la formation entre l'École et l'entreprise ». A cette fin la ministre Pauline Marois a notamment décidé d'exclure les entreprises des dispositions de la *Loi sur l'enseignement privé*, « puisque ces dispositions ne sont pas adaptées à la réalité des entreprises qui participeront au régime d'apprentissage ». En clair : on libéralise le marché scolaire ¹⁸³.

Pourtant, le système d'apprentissage des pays germanophones, que l'on montre si souvent en exemple à toute l'Europe, bat de l'aile. C'est que l'Allemagne

¹⁸⁰ L'éducation, un trésor est caché dedans, op. cit.

¹⁸¹ OCDE, Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE, Paris 1995.

¹⁸² *Le Monde*, 2 septembre 1998.

¹⁸³ Pauline Marois, Prendre le virage du succès, plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Ministère de l'Éducation, Montreal 1996.

s'est vue, à son tour, frappée par la vague du chômage. Début septembre 1997, il n'y avait que 608.000 places de stage disponibles (un chiffre en hausse de 4% par rapport à l'année précédente) pour 716.600 demandeurs (7% de plus). Fin septembre, on dénombrait encore 38.500 jeunes qui n'avaient pas trouvé de lieu d'apprentissage (54% de plus que l'année précédente). Le ministre du Travail, Bernhard Jagoda estimait alors qu'on avait « une fois de plus frôlé le désastre » ¹⁸⁴. L'explication est simple : en période de chômage élevé, quand la main d'œuvre est abondante, les entreprises sont moins demandeuses de jeunes en formation. Comme elles ne sont pas certaines de pouvoir les embaucher à la sortie, leur formation risque d'être un investissement à fonds perdus.

En 1998, l'Allemagne a connu une nouvelle augmentation de 10.000 unités du nombre de stagiaires. Le ministère allemand de la Formation a donc dû lancer un « plan d'action national » pour inciter l'industrie, les commerces et les secteurs des services à offrir 25.000 postes de stages supplémentaires ¹⁸⁵. Pour y parvenir, le ministre Rüttgers a dû faire de sérieuses concessions aux patrons. Jusqu'à présent, les apprentis relevaient tous de la législation sur la protection du travail des jeunes. Celle-ci interdisait notamment de les faire travailler en dehors des heures normales d'école. Désormais c'est terminé, les 70% d'apprentis qui ont plus de dix-huit ans pourront rester au service de leur entreprise l'après-midi, après les cours. On a également offert aux patrons une plus grande flexibilité dans l'organisation des horaires de stage et le nombre total de journées de travail des stagiaires est augmenté de vingt ou trente jours par an. « Cela va encourager une série d'entreprises, qui ne participaient pas à l'apprentissage, à offrir désormais des places de stages » déclare, satisfaite, l'administration de Jürgen Rüttgers ¹⁸⁶.

En Autriche, l'enseignement en alternance connaît les mêmes difficultés. En mai 1998, le ministère de Mme Elisabeth Gehrler a pris un certain nombre de mesures en vue d'inciter financièrement les entreprises à accepter des stagiaires. Aucune cotisation sociale n'est plus perçue pendant les trois années de stage. La coti-

¹⁸⁴ *Die Welt*, 9 octobre 1996.

¹⁸⁵ Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen, BMBF, 1998.

¹⁸⁶ Erwachsene Lehrlinge künftig mehr im Betrieb. Rüttgers: Ausbildung lohnt sich, Communiqué BMBF, Bonn 31 janvier 1997.

sation patronale au fonds des accidents de travail est supprimée pour la première année. Les entreprises bénéficient d'une exemption fiscale de 1.450 € par élève pendant cette première année. Enfin, «par une déréglementation plus poussée, il faut rendre l'apprentissage plus attrayant » ¹⁸⁷.

Ainsi, même dans les pays les plus à la pointe de l'adéquation École-entreprise, la formation professionnelle va prendre un caractère encore plus dérégulé et encore plus pratique, au détriment évidemment de la formation générale. Car le jeune qui passe davantage d'heures à l'atelier aura moins de temps à consacrer à ses cours théoriques ou généraux. On lui fait d'ailleurs clairement comprendre que l'essentiel n'est pas là...

La Commission européenne soutient explicitement cette évolution. Elle indique par exemple dans le Livre Blanc sur l'Emploi, que « la transition du système d'éducation au monde du travail devrait être facilitée par une orientation plus pratique de la formation » ¹⁸⁸. Ou, pour reprendre l'euphémisme d'un communiqué de la DGXXII (la *Direction générale de l'Education et de la Formation*, à la Commission européenne) : « trouver le juste équilibre entre formation théorique et en entreprise » ¹⁸⁹.

Lors d'un discours prononcé à la Conférence de Vienne sur la formation professionnelle, Mme Edith Cresson a déclaré que les réformes menées en Autriche, en particulier sur le système dual, la décentralisation des structures de gestion et le renforcement de la perméabilité du système de formation « ont valeur d'exemples pour la promotion d'une politique européenne d'éducation et formation » ¹⁹⁰. Nous voilà avertis...

¹⁸⁷ *Berufsausbildung und Jugendbeschäftigung*, Rede von Bundesministerin Elisabeth Gehrler vor dem Nationalrat zum Nationalen Aktionsplan, 12 mai 1998

¹⁸⁸ White Paper on growth, competitiveness, and employment, op. cit.

¹⁸⁹ Communiqué de la Commission européenne, Bruxelles, le 19 juin 1997.

¹⁹⁰ Edith Cresson, *Qualifications et compétences professionnelles*, intervention à la Conférence de Vienne sur la formation professionnelle, 3 juillet 1998.

Droit d'ingérence patronal dans les programmes

[Retour à la table des matières](#)

Pour autant, le rapprochement entre École et entreprise ne concerne pas uniquement les stages pratiques des formations professionnelles. Il s'agit tout autant de la définition des programmes enseignés. Et ici, tous les niveaux et types d'enseignement sont visés.

Pour le travailliste britannique Nicholas Tate, chef de la *Qualifications and Curriculum Authority*, « l'entreprise doit nous dire quelles qualités elle recherche chez les jeunes qui poursuivent une formation qualifiante. Avant tout, l'entreprise doit être la voix dominante dans le développement des qualifications professionnelles ». ¹⁹¹

Le partenariat avec les entreprises privées est également avancé par la Commission comme un des moyens de développer des écoles dites « de la seconde chance ». En guise de seconde chance, on remplace le droit à l'instruction générale, par le droit d'être formé aux seules compétences exigées par les entreprises. Car celles-ci, dit la Commission, « seront notamment associées à la définition du parcours de formation en proposant aux jeunes des parrainages et des perspectives d'embauche ».

En Belgique, le groupe Petrofina – dont le patron, François Cornelis, cumule également de président du groupe de travail « Education » de la Table Ronde des Industriels européens et de président du Conseil d'Administration de l'Université Catholique de Louvain – a mis en place un partenariat avec les écoles primaires de Seneffe, où est implanté son centre de recherche. Seneffe se trouve également être le « fief » de Philippe Busquin, président du Parti Socialiste francophone belge...

A l'autre bout de l'échelle éducative, dans l'enseignement supérieur, la Commission européenne suggère de développer également des formules d'appren-

¹⁹¹ Richard Hatcher, *Profiting from schools : business and Education Action Zones*, in *Education and social justice*, Vol. 1, n°1, automne 1998.

tissage et de formation en entreprise, afin de permettre aux étudiants d'acquérir par le travail les compétences nécessaires et d'assurer ainsi « une transition en douceur » entre le monde de l'éducation et celui du travail. « Des efforts considérables devraient être consacrés au développement de la formation professionnelle dans des centres spécialisés, comme alternative à l'université. Il faudrait encourager des formations plus courtes mais davantage orientées sur la pratique, à conditions que les étudiants continuent de recevoir suffisamment de formation générale pour assurer un degré suffisant d'adaptabilité et afin d'éviter une spécialisation excessive » ¹⁹². La compétence, acquise par la pratique, passe avant tout ; la formation générale est réduite à ce qu'exige la flexibilité de la main d'œuvre.

Et si les partenariats ne suffisent pas, certains groupes industriels puissants n'hésitent pas à se lancer dans la création de leurs propres instituts de formation supérieure. Le groupe allemand Daimler-Benz annonçait, en août 98, son intention de fonder sa propre université, afin d'y former lui-même les cadres qui devront gérer le futur consortium Mercedes-Chrysler. « Nous voulons préparer nos managers aux défis du futur, les transformer en un réseau de dirigeants à l'échelle mondiale » ¹⁹³.

Le contrôle patronal sur l'enseignement ne s'exerce pas seulement au travers de partenariats locaux. Il faut également, comme le note une communication de la Commission européenne, « développer des actions aidant à l'anticipation des besoins et à l'évolution des profils professionnels » ¹⁹⁴. C'est pourquoi le partenariat prend parfois des formes plus institutionnalisées, où l'on voit par exemple des organisations représentatives du patronat siéger dans les organes qui élaborent les programmes scolaires. Cela n'est pas nouveau, mais la pratique a tendance à s'étendre.

Au Danemark, par exemple, toute la formation professionnelle est organisée en étroite collaboration avec les organisations patronales. De la sorte, explique le

¹⁹² White Paper on growth, competitiveness, and employment, op. cit.

¹⁹³ L'università dei manager Benz, La Repubblica, 8 août 1998.

¹⁹⁴ *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission, COM(97)563 final.

ministère danois de l'Éducation, « les programmes seront en mesure de répondre à tout moment aux demandes du marché ». Les demandes relatives à de nouveaux types de qualifications sont immédiatement enregistrées et sont donc rapidement intégrées dans les programmes. « Le dynamisme du système garantit aux étudiants une formation et une éducation de qualité, utile et *up to date* » ¹⁹⁵.

En Belgique, la Communauté française s'est dotée d'une Commission Communautaire des Professions et des Qualifications, où les représentants patronaux (mais aussi les syndicats) définissent des « profils de formation » qui seront ensuite traduits en programmes pour l'enseignement technique et professionnel. Cette initiative et d'autres mesures prises, notamment dans le cadre du Décret sur les missions de l'enseignement obligatoire, ont valu à la Ministre francophone belge de l'Éducation, Laurette Onkelinx, de chaudes félicitations de la part de la principale fédération professionnelle patronale, le groupement Fabrimetal ¹⁹⁶. Dans la Communauté flamande de Belgique, le Conseil social et économique (SERV), où siègent patronat et syndicats, élabore les profils des différents métiers. Le Conseil flamand de l'enseignement (VLOR) en déduit les profils des programmes. En France, les programmes des baccalauréats professionnels ont été créés en collaboration étroite avec les milieux professionnels. De même, en Espagne, en Irlande, au Luxembourg, en Autriche, en Finlande, au Royaume-Uni et en Islande, le patronat participe désormais directement à l'élaboration des curricula ¹⁹⁷.

Etrange dérégulation ! Etrange autonomie, en vérité ! Le système d'enseignement n'aura été « libéré de la bureaucratie ministérielle » que pour mieux se soumettre à une autorité plus forte, plus contraignante encore, l'autorité directe de l'industrie et de la finance.

¹⁹⁵ *Vocational education and training programmes*, Ministère danois de l'Éducation, <http://www.uvm.dk/eng.htm>.

¹⁹⁶ *Le Soir*, 7 février 1997.

¹⁹⁷ *L'enseignement secondaire dans l'union européenne: structures, organisation et administration*, Eurydice 1998.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Chapitre 9

Un enseignement encore plus inégal

Diversifier et hiérarchiser les formations

[Retour à la table des matières](#)

Déréglementation et autonomie, relégation des objectifs cognitifs au second plan, marchandisation de l'enseignement, compétition scolaire... Pour ceux qui se soucient de la démocratisation de l'accès aux savoirs, les conséquences dramatiques de la vague dérégulatrice ne font, hélas, guère de doute. Comme le souligne Fred Van Leeuwen, secrétaire général de l'*Internationale de l'Éducation* : « Si on laisse l'éducation soumise aux forces du marché, l'on va accroître les inégalités » ¹⁹⁸. En effet, dans une société pétrie de hiérarchie sociale, la liberté et le laisser-aller finissent toujours par engendrer l'injustice ; la diversité produit l'inégalité.

Les penseurs de Bruxelles et ceux qui les suivent ont-ils omis ce détail ? N'ont-ils pas vu que l'École qu'ils nous préparent est une École qui renforce encore l'inégalité sociale devant l'accès aux savoirs ? Au contraire ! La dualisation croissante de l'École n'est pas un « dommage collatéral » de sa libéralisation. Elle est une partie intégrante et cruciale du processus de rationalisation de l'enseignement. En effet, le temps des discours sur la démocratisation de

¹⁹⁸ *Le Monde Syndical*, n° 7-8, juillet-août 1998.

l'enseignement est bel et bien derrière nous. Désormais les marchés réclament davantage de hiérarchie, davantage d'inégalité.

Pressé par la mondialisation et la crise, par l'accélération générale des mutations technologiques, industrielles et commerciales, le patronat est en quête de flexibilité et de capacité d'adaptation. Enhardi par des taux de chômage élevés, encouragé par la classe politique, il exige de trouver, quand il veut et où il veut, les travailleurs variés et disposant précisément des compétences complexes et multiples que réclament ces mutations. Pas question de leur faire perdre quelques semaines ou quelques jours dans des formations « sur le tas » ou dans des recyclages. Cependant, les compétences ne doivent pas seulement être adéquates et d'un niveau élevé, il faut aussi qu'elles soient diversifiées. On réclame des spécialistes en langues, en informatique, en traitement des eaux, en comptabilité, en soudure... Mais on demande également des informaticiens maîtrisant la comptabilité, des comptables trilingues, des soudeurs sachant manier une souris, des programmeurs ayant une expérience en traitement des eaux et capables d'interpréter une notice en anglais ou en allemand... « Il convient », dit la Table Ronde des Industriels Européens, « d'améliorer la richesse et la diversité de la formation et de l'éducation pour fournir aux économies européennes toutes les compétences nécessaires pour une industrie efficiente et compétitive » ¹⁹⁹. Dès lors, la diversification devient un objectif central pour les systèmes éducatifs. Plus question, nous dit-on, de « couler tout le monde dans le même moule ». Il faut « encourager la diversité », pousser chacun à trouver « sa voie propre et originale ».

Quand les qualifications s'étirent

[Retour à la table des matières](#)

Après plusieurs décennies d'élévation générale des niveaux de formation requis par le marché du travail, la crise et la dérégulation nous ont fait entrer dans une ère d'étirement des capacités. Les sociétés industrialisées modernes ont beau avoir un grand besoin de main d'œuvre toujours plus hautement qualifiée, elles

¹⁹⁹ ERT, Les marchés du travail en Europe. Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90, Bruxelles 1993.

n'en multiplient pas moins les emplois marginaux, à bas salaires, à faible protection et ne nécessitant pas de qualification précise. Quelques élites devront accéder aux savoirs et compétences qui feront d'eux les cadres conquérants de l'économie mondialisée. Une poignée de travailleurs hautement qualifiés, spécialistes des technologies les plus modernes, les assisteront dans cette guerre commerciale et industrielle. Les autres actifs constitueront une masse flottante, disposant seulement des compétences générales et techniques de base qui leur permettront d'alterner rapidement les emplois peu qualifiés et les périodes de chômage.

En 1994, en France, 70 % des embauches l'ont été à titre précaire. Au total, les salariés stables ne représentent plus que 55 % de la population active, contre 76 % en 1970. Dans quelques années, les précaires (actuellement 21 %) deviendront majoritaires. ²⁰⁰ Seuls 20 % des jeunes entrent dans la vie active par un contrat à durée indéterminée. Tous les autres commencent par le chômage ou un contrat à durée déterminée ²⁰¹.

L'École est appelée à refléter cette « dualisation » de la société. Il faut donc, comme le reconnaît le *Groupe de réflexion éducation-formation* de la Commission européenne « s'intéresser davantage aux deux bouts de la chaîne qui sont les plus directement concernés par les évolutions modernes : a– ceux qui seront confrontés dans la compétition internationale (hautes ou plus basses qualifications spécialisées) à leurs homologues des autres régions du monde; b– ceux qui seront exclus de la société cognitive parce qu'ils n'auront pas les moyens de s'y insérer. (...) Un effort particulier doit être fait sur ces deux extrêmes ». ²⁰²

Lorsqu'on manquait de travailleurs diplômés du troisième cycle, on nous tenait le discours de la « démocratisation de l'enseignement ». On appelait les jeunes à suivre, nombreux, les voies de l'enseignement général ; on offrait aux établissements scolaires les moyens de mettre en place des mécanismes de « remédiation » contre l'échec (alors qu'aujourd'hui on les « invite » à lutter contre l'échec scolaire sans leur en donner les moyens). On nous assurait, à l'époque,

²⁰⁰ *L'Expansion*, n° 506 bis, juillet 1995.

²⁰¹ *INSEE-Première*, n° 450 - Mai 1996.

²⁰² Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation. op. cit.

qu'il s'agissait non seulement d'élever mais encore d'égaler progressivement les niveaux d'instruction de toute la population. Aujourd'hui, ce discours-là est bel et bien enterré. On réclame à nouveau tout haut ce qu'on n'a, à vrai dire, jamais cessé de faire : hiérarchiser les formations.

Vers la fin du mois de mars 1998, dans les locaux d'IBM-Deutschland à Stuttgart, le président du Conseil Fédéral du Patronat allemand, Dieter Hundt, s'en est pris à « l'idéologie obsolète et erronée » de l'égalité dans le système éducatif et a réclamé « un changement radical de cap vers un renforcement des performances, de la différenciation et de la concurrence ». Signalons qu'à la même occasion, le directeur d'IBM-Deutschland a présenté à la presse le service IBM Global Campus, un assortiment complet de logiciels d'enseignement qui peuvent être vendus sur Internet. ²⁰³

En Allemagne toujours, l'ancien président Roman Herzog estime qu'il est « grand temps d'abandonner le mythe de l'égalité. Il ne s'agit le plus souvent que de fictions ». ²⁰⁴

Le Suisse Hans Konrad Jucker, délégué du Conseil d'administration d'Alusuisse-Lonza Holding SA tient le même propos : « Une interprétation erronée de l'égalité des chances a privé le processus de sélection de sa nécessaire efficacité. Nous devons avoir le courage de nous opposer à cette évolution et de favoriser par tous les moyens la formation d'une élite, même si cela peut paraître non démocratique ». ²⁰⁵

²⁰³ Le Monde de l'éducation, mai 1998.

²⁰⁴ Roman Herzog au *Berliner Bildungsforum*, op. cit.

²⁰⁵ *Vorort*, n° 54, octobre 1990.

La fin d'une certaine massification

[Retour à la table des matières](#)

Le *Groupe de Réflexion éducation-formation* de la Commission européenne a beau prendre mille précautions oratoires pour nous assurer que l'objectif d'offrir un niveau d'enseignement général au plus grand nombre « doit être conservé » (mais non développé), que l'École doit « continuer à jouer son rôle de creuset social », que les enfants de milieux défavorisés doivent suivre la même formation que les autres « lorsque les conditions le permettent ». Mais après ces maigres assurances, on en vient au fait : « Lorsque le résultat est insuffisant, une plus grande souplesse doit être envisagée, soit à partir de méthodes pédagogiques spécifiques, soit à partir de filières spécifiques, soit en reconsidérant la question des redoublements » ²⁰⁶.

En l'absence de moyens nouveaux et à la lumière de ce que nous avons pu voir plus haut, on peut craindre que les « méthodes pédagogiques spécifiques » ne se traduisent souvent par un abaissement des objectifs. Les « filières spécifiques » ce sont évidemment les filières professionnelles ou l'enseignement en alternance. Dans son Rapport sur l'emploi de 1997, la Commission européenne est d'ailleurs explicite : « pour ceux qui ont des difficultés à suivre l'enseignement de plein exercice, une plus large gamme de possibilités devrait être élaborée dans le domaine de la formation professionnelle, de préférence en y intégrant une expérience de travail » ²⁰⁷. On voit bien là comment la « diversification » cache en réalité une hiérarchisation. Quant à la proposition de « reconsidérer la question des redoublements », tout porte à croire qu'il s'agira dans les faits de substituer à la sélection par l'échec une sélection plus directe, donc encore plus contraignante, assortie d'un abaissement des objectifs.

²⁰⁶ Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Éducation et la formation, op. cit.

²⁰⁷ Rapport sur l'emploi 1997, Un ordre du jour pour l'emploi à l'horizon 2000: enjeux et politiques, Commission européenne, 1997.

Dans les divers pays européens, on peut observer, à de multiples signes, la fin d'une certaine conception de la massification de l'enseignement, l'arrêt du processus d'élévation générale des niveaux d'instruction, au profit d'une plus grande diversification, c'est-à-dire d'un étirement des formations. En 1996, pour la première fois depuis dix ans, le nombre de bacheliers a diminué en France, passant de 63 % à 61 % d'une classe d'âge ²⁰⁸. Qui plus est, à l'intérieur même du groupe des bacheliers, l'inégalité se renforce. En 1995, 64 % d'entre eux passaient un bac « général ». En 1996 ils n'étaient plus que 55,7 %. Les bacs « professionnels », eux, sont passés de 6,3 à 15,7 %. Les fascistes français du Front National sont en retard d'une guerre quand ils jugent « inutile de vouloir faire accéder au baccalauréat 80 % d'une classe d'âge car, plus le nombre de bacheliers augmente, plus le niveau du bac diminue » ²⁰⁹. Sous la double pression du développement économique et de la diète budgétaire, leur revendication est d'ores et déjà acquise...

En Allemagne, le gouvernement fédéral a décidé de permettre aux jeunes inscrits dans l'enseignement en alternance (le système « dualiste ») d'opter entre davantage ou moins de cours de formation théorique, créant ainsi une hiérarchie nouvelle au sein même de cet échelon inférieur des formations ²¹⁰. L'ancien président fédéral Roman Herzog, plaide pour une « une différenciation aussi grande que possible, également dans l'offre d'enseignement » ²¹¹.

En Suisse, on assiste à une hausse généralisée des droits d'inscription dans les universités. Entre 1991 et 1995, ceux-ci sont passés de 450 à 1.050 CHF (280 à 650 €). Le recteur de l'université de Zurich envisage de faire passer ces frais d'inscription à 3.000, voire 5.000 CHF dans les années qui viennent (1.800 à 3.000 €). « Il y a encore dix ou quinze ans, notent Philippe Martin et Gian Franco Pordenone, le seul fait d'envisager des montants d'inscription aussi élevés aurait soulevé une vague d'indignation ». ²¹² Mais aujourd'hui la tendance s'étend même à l'enseignement secondaire. Dans le canton de Vaud, le montant de la taxe

²⁰⁸ *L'Événement du Jeudi*, 24-30 avril 1997.

²⁰⁹ *L'Alternative nationale*, op. cit.

²¹⁰ Nationaler Aktionsplan für mehr Lehrstellen, BMBF, 1998.

²¹¹ Roman Herzog au *Berliner Bildungsforum*, op. cit.

²¹² Philippe Martin, Gian Franco Pordenone, Développement de la scolarisation en Suisse, L'offre façonnera la demande, in *Page Deux*, novembre 1996.

d'inscription au gymnase (secondaire supérieur) a doublé (de 720 à 1.440 CHF) en 1993. Parallèlement, les cantons suisses ont consacré, en 1992, un tiers de moins pour les bourses d'études qu'en 1980. ²¹³

Et quand un gouvernement ne suit pas assez rapidement le mouvement, il se fait bien vite taper sur les doigts par les instances internationales. Ce fut le cas de la Suède, dont le système éducatif a été vivement critiqué dans un rapport de l'OCDE, pour son « incapacité » à produire une main-d'œuvre hautement qualifiée, « capable de s'adapter aux nouveaux besoins ». L'OCDE visait explicitement « le nombre d'années de scolarité » (jugé trop élevé), « la lenteur de la transition de l'enseignement secondaire à l'enseignement tertiaire » et « la longueur des études du troisième cycle » ²¹⁴. Bref, pour l'organisme de contrôle du capitalisme mondial, la Suède offre trop d'École à tous, et ne soigne pas assez les élites de la nation.

Davantage de sélection

[Retour à la table des matières](#)

Car diversification rime avec sélection et orientation. Alors que, pendant trois décennies, la tendance dominante avait été de retarder l'âge du « choix », de reporter le moment de l'orientation vers une filière ou une spécialisation et d'inciter les jeunes à poursuivre dans l'enseignement général, cette tendance semble s'inverser aujourd'hui. Le *Livre Blanc européen sur la Croissance, la Compétitivité et l'Emploi* estime ainsi que « l'éducation pourrait être rationalisée en offrant une période plus courte d'enseignement général, mieux adaptée aux besoins du marché de l'emploi, et en favorisant l'enseignement professionnel comme alternative à l'université » ²¹⁵. Dans le *Nouveau Contrat pour l'École* proposé par Claude Allègre, « la préparation de l'orientation devient une mission à part entière de l'École » et sa collègue belge Laurette Onkelinx invite les instituteurs à se pencher

²¹³ Idem.

²¹⁴ *L'Écho*, Bruxelles 4 mars 1998.

²¹⁵ White Paper on growth, competitiveness, and employment, op. cit.

dès l'école primaire sur l'orientation future de leurs élèves ²¹⁶. Au Québec, la ministre Pauline Marois propose de « permettre d'accéder plus tôt à la formation professionnelle » ²¹⁷.

Le renforcement de la sélection peut d'ailleurs très bien se cacher derrière ce qui peut, à première vue, sembler être son contraire : un certain laxisme, motivé par une prétendue « lutte contre l'échec scolaire ». Ainsi la Communauté française de Belgique a-t-elle décidé d'interdire les redoublements au terme de la première année de l'enseignement secondaire. Résultat ? En fin de seconde (la deuxième année commune de l'enseignement secondaire, fréquentée normalement par les jeunes de 13 ans), les élèves qui avaient déjà des difficultés en première se retrouvent totalement « dépassés ». Beaucoup subissent alors une réorientation sans appel vers les filières techniques ou professionnelles et ceux qui continuent dans l'enseignement général n'ont souvent pas acquis les bases nécessaires pour suivre cet enseignement avec fruit. En France la pression sur les enseignants, afin qu'ils « ferment » les yeux sur les lacunes des élèves et les « laissent passer » malgré tout, s'inscrit dans la même logique.

En annonçant, en mai 1999, le plan « nouvelles chances » destiné à assurer la prise en charge des élèves « en grande difficulté », Ségolène Royal et Claude Allègre ont admirablement illustré comment la « lutte contre l'échec scolaire » se traduit, dans les faits, pour les enfants du peuple, par un abaissement du niveau et une sélection renforcée vers les filières qualifiantes. On aurait pu imaginer qu'un tel plan prévoirait des moyens supplémentaires pour éviter que des jeunes n'en arrivent à décrocher. Pas du tout. Les deux compères proposaient au contraire « une foudroyante de microréalisations à la marge du système ». L'essentiel étant le « repérage de ces jeunes en rupture (afin de) favoriser leur insertion dans des formations qualifiantes en liaison avec les lycées professionnels et les entreprises ». Au passage Allègre et Royal décidèrent « d'assouplir les conditions d'obtention du CAP » et prévoyant des « itinéraires sur mesure ». Pour financer l'opération, les deux compères ont fait appel à Vivendi et EDF... ²¹⁸

²¹⁶ Décret sur les missions de l'enseignement obligatoire, op. cit.

²¹⁷ Prendre le virage du succès, op. cit.

²¹⁸ *Le Monde*, 28 mai 1999.

Le renforcement de la sélection s'opère également aux échelons supérieurs. Fréquemment, des porte-parole patronaux s'inquiètent du nombre trop élevé d'universitaires, surtout dans les branches où ils recrutent peu. Le coût budgétaire de l'enseignement supérieur et ses implications fiscales leur semblent excessifs en ces temps de crise économique. Ce propos est aujourd'hui largement relayé par le monde politique. « Est-il logique » s'interroge Roger Fauroux « que 50 % des étudiants fassent des études de Lettres ou de Droit dans un pays industriel, matières nobles certes mais de faible valeur marchande, et qu'ils prolongent leurs études bien au-delà de la moyenne européenne, tandis que leurs difficultés face au travail sont accrues d'autant ? » ²¹⁹. En Allemagne, où le baccalauréat confère un droit d'inscription automatique à l'université (sauf dans quelques disciplines surchargées), le gouvernement a proposé de permettre aux universités de choisir leurs étudiants sur dossier. La Fédération universitaire s'est prononcée en faveur de cette proposition ²²⁰. En Belgique, l'introduction d'un « *numerus clausus* » (nombre limité d'étudiants) à l'entrée de l'université est à l'ordre du jour pour certaines facultés.

Moins d'École !

[Retour à la table des matières](#)

C'est bien là le grand paradoxe. À l'ère, tant de fois clamée, de la « société cognitive » et de « l'apprentissage à vie », des voix puissantes s'élèvent, chaque jour plus nombreuses, pour demander que les enfants – pas *leurs* enfants, mais *la masse* des enfants – aillent moins à l'école et qu'ils y apprennent moins de choses ! Les patrons de la *Table Ronde*, par exemple, estiment que « dans certains cas, il se peut que la durée de l'éducation avant le début de la vie professionnelle soit trop longue » ²²¹.

²¹⁹ Exposé de Roger Fauroux lors d'un « déjeuner-débat » le 19 février 1997, notes d'Henri Douard non revues par le conférencier (www/geoscopie.com).

²²⁰ Le Monde de l'Éducation, mai 1997.

²²¹ ERT, Les marchés du travail en Europe, Les perspectives de création d'emplois dans la deuxième moitié des années 90, 1993.

En Belgique, la querelle autour de la durée de la scolarité obligatoire est ranimée à intervalle régulier. Beaucoup d'hommes politiques et de représentants des sphères économiques regrettent aujourd'hui la décision prise au milieu des années 80, qui oblige tous les jeunes à fréquenter l'École jusqu'à dix-huit ans.

En Allemagne, ce débat fait également rage. En 1996, les présidents-ministres du Bade-Wurtemberg et de Thuringe, Teufel et Vogel, ainsi que le maire de Berlin, Diepgen, se sont prononcés en faveur du baccalauréat en douze ans au lieu de treize. Ils n'ont pas caché leur motivation profonde : en supprimant la treizième année de scolarité, l'Etat pourrait économiser 1,2 milliard DM (610 millions €). Cette franchise excessive leur a valu les foudres du ministre social-démocrate de l'éducation de Rhénanie du Nord et de Hans Zehetmair, le ministre de l'éducation bavarois. « Nous ne mettrons pas en péril la qualité de l'éducation pour des raisons financières à court terme » ²²² ont-ils déclaré. Soit, mais pour des motifs économiques, stratégiques et à long terme ? L'avenir nous le dira...

Aux yeux de la plupart des milieux dirigeants de l'Europe, il faut limiter le « tronc commun » à un enseignement de base. Il s'agit d'apporter à tous les enfants les compétences élémentaires qui assureront leur capacité à poursuivre dans l'une ou l'autre orientation d'étude ou à occuper directement les emplois les moins qualifiés sur le marché du travail. Dans cet enseignement de base, plus que partout ailleurs, l'acquisition de connaissances cèdera la place aux seules compétences « instrumentales ». Les premières de ces compétences qui confèrent flexibilité et adaptabilité sont le calcul et la compréhension à la lecture. Pour Donald Johnston, secrétaire général de l'OCDE, cette « éducation précoce procure des avantages durables non seulement parce qu'elle diminue les dépenses ultérieures de remise à niveau des adultes, mais aussi parce qu'elle dote les enfants d'outils d'apprentissage qui seront utiles pour eux-mêmes et la société jusqu'à la fin de leur existence. Les précédentes générations considéraient qu'il était important de

²²² Le Monde de L'Éducation, septembre 1996.

savoir lire, écrire et compter. Elles avaient raison : ces aptitudes sont essentielles pour acquérir des connaissances à tout âge » ²²³.

Au calcul et à la lecture, on ajoute désormais l'initiation aux interfaces informatisées, c'est-à-dire l'habitude de travailler dans le cadre des nouvelles technologies de l'information et des communications.. On ne s'étonnera donc pas si la « revalorisation » de l'enseignement professionnel passe aussi par l'introduction des ordinateurs, du multimédia et des NTIC dans les écoles.

Alors que les rares tentatives d'utilisation massive de l'informatique dans l'enseignement sont loin d'être convaincantes, Edith Cresson n'hésite pas à recourir à l'argument pédagogique : « Les jeunes des milieux défavorisés sont, encore plus que les autres, les enfants de la société de l'information, du monde de l'image et de l'écran. Ils sont également proches d'une culture pratique sur laquelle il faut s'appuyer, de préférence à la culture de l'abstraction. (...) Les actions déjà conduites en ce sens ont montré que le dépaysement, la découverte d'un environnement social et culturel différent, le recours à de nouvelles technologies, comme l'ordinateur, contribuaient à la resocialisation des jeunes » ²²⁴.

Tous les pays européens suivent le mouvement. En France, le ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie a décidé d'apporter, en matière d'informatisation, une attention particulière aux établissements situés en zone d'éducation prioritaire. Ici aussi, la pédagogie sert de prétexte : « Les produits multimédias peuvent toucher des élèves "fâchés" avec certaines voies traditionnelles d'accès au savoir, en offrant de nouveaux modes d'apprentissage » ²²⁵.

A terme, cette École de base au rabais, où les NTIC auront largement détrôné le maître, sera sans doute le dernier domaine réservé à l'Etat. Les pouvoirs pu-

²²³ L'apprentissage à vie pour tous. Donald J. Johnston, Secrétaire général de l'OCDE, *L'Observateur*, No. 214 Octobre/Novembre 1998.

²²⁴ Intervention de Madame Edith Cresson sur le programme SOCRATES, Bruxelles, 9 novembre 1995, SPEECH/95/238.

²²⁵ Programme d'action gouvernemental: Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information, Paris 1998.

blics, dit en effet l'OCDE, n'auront plus qu'à « assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser » ²²⁶. Rare moment de lucidité ou comble du cynisme ?

Le retour de la théorie des « dons »

[Retour à la table des matières](#)

C'est au terme de cette formation de base qu'interviendra une sélection renforcée. Pour la faire accepter, on fait largement appel à l'argument de la lutte contre l'échec scolaire. Dans un rapport de 1997, l'OCDE souligne que les jeunes qui ne terminent pas leurs études secondaires de deuxième cycle courent le plus grand risque de se retrouver au chômage, ce qui est assez trivial. Mais l'organisation internationale ajoute de façon plus suggestive : « c'est le cas en particulier dans les pays qui privilégient l'enseignement général au niveau du secondaire » ²²⁷. La France et la Belgique sont ainsi singulièrement montrées du doigt. Cette accusation repose sur un double mensonge. D'abord, on suppose qu'en permettant à tous ces jeunes-là d'obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire, fût-il professionnel, on leur permettrait de trouver plus facilement un emploi. Nous avons vu plus haut ce que valait cette thèse. Mais on sous-entend également que le pourcentage élevé de jeunes quittant l'école secondaire sans diplôme serait lié au fait qu'on « privilégie l'enseignement général », c'est-à-dire qu'on y maintiendrait des jeunes qui n'y sont « pas à leur place ». On laisse donc entendre que certains jeunes seraient « faits pour » les cours généraux et les matières abstraites, alors que d'autres auraient une organisation cérébrale ou un bagage génétique qui les porterait davantage sur les métiers manuels. C'est le retour de la vieille idéologie des dons et des capacités, qui attribue les différences de résultats scolaires aux « capacités » des jeunes, en niant ainsi le rôle des facteurs sociaux et leur amplification par le fonctionnement de l'École même.

²²⁶ Adult learning and Technology in OECD Countries, OECD Proceedings, Paris, 1996.

²²⁷ OCDE, Politiques du marché du travail : nouveaux défis, op. cit.

La loi d'orientation française de 1989 mentionne ainsi que « les élèves élaborent leur projet d'orientation en fonction de leurs aspirations et de leurs *capacités* ». Et dans le décret de 1990 on lit : « L'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration de son projet que l'élève mène au collège puis au lycée. Nul ne peut décider à sa place ». Ce qui revient à laisser décider le milieu social, c'est-à-dire à perpétuer, voire renforcer les mécanismes de la reproduction. La Charte-Lycées publiée par Claude Allègre en mars 1999 continue d'affirmer que l'orientation se ferait en fonction des « aptitudes » et des « inclinations » de l'élève, niant ainsi les déterminants sociaux. ²²⁸

Le ministre travailliste David Blunkett est plus explicite encore. Dans son rapport *Excellence in school*, il estime que « Nos écoles secondaires devraient développer et reconnaître un large éventail de réussites (...) Le défi, pour les écoles, est de faire en sorte que tous les enfants, quels que soient leurs talents, puissent développer leurs aptitudes diverses. Nous croyons à la “diversité au sein d’un même campus”, en adaptant les méthodes et l’organisation de l’École à la force de chaque enfant » ²²⁹. La formation commune pour tous, à la base de l'esprit des *comprehensive schools*, est virtuellement abandonnée, au profit d'une « diversification » (entendez : hiérarchisation) basée sur les « talents » (ce qui, en pratique, se traduira naturellement par « origine sociale »). Blunkett regrette que « la recherche d'égalité des chances s'est parfois transformée en une tendance à l'uniformité. L'idée que tous les enfants ont les mêmes droits de développer leurs aptitudes a trop rapidement conduit à la doctrine que tous ont les mêmes aptitudes ». Les aptitudes de départ étant différentes, il est normal que l'École soit inégale et hiérarchisante. Nous voilà revenus cent ans en arrière.

En Allemagne, le parti d'Helmut Kohl (CDU) estime qu'il faut « davantage de différenciation dans le système d'enseignement et donc plus de possibilités d'épanouissement pour les plus forts et les plus faibles » ²³⁰. Et de critiquer les autorités locales de certains *Länder* qui accrochent à une « politique d'éducation

²²⁸ Claude Allègre, *Un lycée pour le XXI^e siècle*, 4 mars 1999

²²⁹ Excellence in school, op. cit.

²³⁰ Zukunftsprogramm. Vorlage des CDU-Bundesvorstandes an den 10. Parteitag der CDU Deutschlands vom 17. - 19. Mai 1998 in Bremen

basée sur l'idéologie obsolète de l'égalitarisme : un niveau moyen pour tout le monde. Il est temps que cela cesse ».

Faire accepter la hiérarchie des filières

[Retour à la table des matières](#)

L'un des enjeux de la sélection est d'orienter suffisamment de jeunes vers les filières professionnelles et techniques. Non pas qu'on soit réellement en manque, mais le patronat cherche à agrandir le vaste réservoir de compétences professionnelles où il n'aura qu'à puiser une main d'œuvre « à jeter après usage » et dont le volume permet d'exercer une pression constante sur les salaires et les conditions de travail.

Cette orientation vers l'enseignement technique et professionnel est accompagnée et soutenue par l'assurance faite aux jeunes qu'il leur ouvrira la porte de l'emploi ainsi que par la promesse de « revaloriser » cet enseignement. « Le lycée, dit Claude Allègre, comporte trois voies distinctes, d'égale dignité ». ²³¹ En effet, un discours d'apparence progressiste, largement répandu dans les sphères dirigeantes, se plaît à souligner la valeur du travail manuel, tout le profit qu'on peut tirer d'un bon métier et le fait qu'il n'y a pas de honte à fréquenter l'enseignement professionnel. Mais on se garde bien de s'attaquer à la base matérielle de cette « honte » : le niveau de revenus et les conditions de vie et de travail de ceux qui ont reçu une formation qualifiante. Au contraire : plus la « revalorisation » en paroles attirera de jeunes vers ces filières, plus la concurrence entre eux poussera à la dévalorisation de leur diplôme.

La « revalorisation de l'enseignement professionnel » est, à bien des égards, un discours qui rappelle l'idéologie fasciste et la doctrine sociale de l'Eglise catholique. Il s'agit d'apprendre à accepter son sort, à se contenter de la place qui est la sienne dans la société, à intégrer l'orientation vers une section technique ou

²³¹ Claude Allègre, *Un lycée pour le XXIe siècle*, 4 mars 1999

professionnelle comme une décision positive. On va répétant que « toutes les filières se valent », on nie leur hiérarchie, mais on ne cherche à vrai dire qu'à la faire oublier. Le discours dominant se trouve ainsi, en tous points, en accord avec la doctrine des lepénistes : « Grâce à la diversité des filières et des niveaux d'enseignement », dit le FN, « chaque élève, correctement orienté par la sélection, sortira de l'École avec une profession et un rôle à jouer dans la société. Car, si les talents sont inégaux, ils sont divers et tel élève qui ne brillera pas dans les matières intellectuelles pourra exceller dans les métiers manuels et inversement. C'est pourquoi il est indispensable de revaloriser l'enseignement professionnel et l'apprentissage afin qu'ils retrouvent une place à part entière dans notre système d'instruction publique » ²³².

« Revaloriser » la filière professionnelle

[Retour à la table des matières](#)

Il y a pourtant une part de sincérité dans l'affirmation d'une nécessaire « revalorisation de l'enseignement professionnel ». Les milieux économiques et les dirigeants européens estiment en effet que c'est dans ce type d'enseignement-là que l'adéquation École-entreprise est la plus problématique. C'est là qu'il faut porter les efforts d'une réforme de l'enseignement. « Le problème de l'adéquation des compétences concerne avant tout les niveaux de formation inférieurs et intermédiaires » ²³³ dit la Commission européenne.

« Revalorisation » signifie alors : mieux adapter aux attentes des employeurs. Ce qui ne va pas sans quelques contradictions, car ces attentes sont très variables selon le type d'entreprises. Selon Christian Maroy, chercheur à l'Institut des Sciences du Travail de l'Université Catholique de Louvain, certaines grandes entreprises demandent surtout de fournir des élèves dotés de capacités générales, qu'elles se chargent après coup de spécialiser par elles-mêmes, une fois intégrés dans l'entreprise; à l'inverse, de plus petites entreprises demandent une formation

²³² L'Alternative nationale, op. cit.

²³³ White Paper on growth, competitiveness, and employment, op. cit.

très spécialisée ²³⁴. La Table Ronde des Industriels européens (ERT) se fait évidemment surtout l'écho des plus grandes entreprises. C'est pourquoi elle réclame avant tout qu'on apporte aux jeunes les compétences générales qui garantissent leur flexibilité, leur capacité d'adaptation rapide à l'environnement de l'entreprise. À cette fin, « il est indispensable que les jeunes acquièrent au moins une année d'expérience pratique en entreprise » dit l'ERT ²³⁵. Ces stages leur permettront également d'intégrer l'esprit d'entreprise et les « savoir être » qui font les bons travailleurs. « La modification des attitudes et le renforcement de la motivation impliquent qu'on prenne davantage conscience du fait que l'individu a l'obligation de faire preuve de souplesse » ²³⁶.

À la demande du Conseil européen de Florence, la Commission européenne a adopté, sur initiative d'Edith Cresson et de Padraig Flynn, commissaire à l'emploi et aux affaires sociales, une communication qui formule cinq recommandations pour promouvoir ce type de formation dans l'Union européenne : « étendre et développer l'apprentissage ; améliorer la qualité de la formation ; encourager la mobilité des apprentis ; associer les partenaires sociaux à l'apprentissage ; définir et mettre en œuvre de véritables stratégies européennes d'apprentissage ». Même son de cloche, bien entendu, du côté des industriels de la Table Ronde. Eux aussi estiment qu'il faut « renforcer la formation professionnelle dans le cadre de l'apprentissage en alternance » ²³⁷.

La Belgique a d'ores et déjà institutionnalisé, dans les deux Communautés linguistiques, des systèmes d'apprentissage en alternance sur le modèle allemand. Une façon comme une autre d'envoyer des jeunes vers l'apprentissage, tout en leur donnant l'illusion d'être encore à l'École. La Grande-Bretagne suit le mouvement. Même la Norvège a introduit, en 1994, des réformes qui autorisent les élèves à entrer en apprentissage tout en poursuivant leurs études secondaires du

²³⁴ Christian Maroy, Politiques de formation et Emploi en Communauté française : bilan et perspectives, in La Wallonie au Futur, Le défi de l'Éducation, Namur 1991.

²³⁵ ERT, Les marchés du travail en Europe, op. cit.

²³⁶ Idem.

²³⁷ Idem.

deuxième cycle. Ces réformes ont entraîné une augmentation du nombre des apprentis, ce qui a particulièrement réjoui l'OCDE ²³⁸.

Parallèlement au renforcement des heures de stage ou à l'introduction de formules d'alternance École-travail, on « rénove » les programmes de l'enseignement technique et professionnel. La *Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel* en Communauté française de Belgique envisage « un renforcement de la formation théorique (générale et technique de base), en veillant toutefois à lui donner un caractère orienté au travers d'applications en rapport avec l'activité professionnelle suivie. Il s'agit donc de centrer les différentes disciplines sur la pratique professionnelle et les cours techniques intégrés à celle-ci » ²³⁹. Cela revient à confiner encore davantage la formation de ces jeunes dans les limites étroites de leur spécialisation et, ce faisant, à entretenir les inégalités de classes face aux savoirs. Or, en fin de compte, c'est là le seul enjeu réel de tout le débat.

²³⁸ OCDE, Politiques du marché du travail : nouveaux défis, op. cit.

²³⁹ Note d'orientation sur la réforme de l'Enseignement secondaire technique et professionnel, op. cit.

LES NOUVEAUX MAÎTRES DE L'ÉCOLE.

Épilogue *De Seattle à Bruxelles, un vaste complot ?*

[Retour à la table des matières](#)

Seattle, décembre 1999. Gaz lacrymogènes, arrestations préventives et couvre-feu n'auront servi à rien. Les négociations ministérielles de l'Organisation Mondiale du Commerce, qui devaient ouvrir la voie au Cycle du millénaire, ont inexorablement buté sur l'exacerbation des concurrences internationales. Le monde globalisé serait-il déjà trop petit pour les loups qui le convoitent ?

Ne nous réjouissons cependant pas trop vite. L'absence d'accord immédiat sur une renégociation du commerce des services ne signifie pas que les marchés renoncent à conquérir le secteur de l'enseignement. Ce sera peut-être « chacun pour soi », mais qu'importe à la proie d'être partagée à l'amiable ou disputé par les prédateurs ?

Tout porte d'ailleurs à croire qu'à l'abri des bâtiments genevois de l'OMC, loin des feux et des caméras de Seattle, les gourous du libre marché poursuivront inexorablement leur œuvre « libéralisatrice ». Une à une, les barrières au commerce de l'éducation continueront sans doute de tomber.

Le 16 octobre 1998, 350 spécialistes américains du commerce international des services, dont 170 hommes d'affaires, se sont réunis au Département du Commerce à Washington afin de formuler leurs recommandations aux négociateurs américains à l'OMC. Dans leurs conclusions, ils parlent entre autres de l'enseignement. Ce secteur, disent-ils, « a besoin du même degré de transparence,

de transférabilité et d'interchangeabilité, de reconnaissance mutuelle et de liberté, d'absence de réglementation, d'absence de contraintes et de barrières, que celui réclamé par les Etats Unis pour les autres industries de service » ²⁴⁰. Constatant que « l'apprentissage à distance, via des moyens électroniques, est le mode d'éducation et la réserve de formation qui croît le plus rapidement dans l'économie globale », ces industriels et politiques américains réclament « l'accès illimité des fournisseurs aux réseaux de communication nationaux », la suppression des « barrières et autres restrictions qui limitent la fourniture de services d'éducation et de formation au delà des frontières » et qui « empêchent la certification des compétences, la transférabilité des certificats d'étude et de formation, des diplômes, des crédits, des unités capitalisables et autres formes de certification ».

Cette position radicale a certes buté sur une opposition de principe de la part d'autres pays. Ainsi, la France assure-t-elle que « les futures négociations à l'OMC ne sauraient remettre en cause les fondements du service public de l'éducation » ²⁴¹. Mais la farouche résistance de l'Hexagone est d'emblée assortie d'un bémol : la « conception française » de l'éducation « doit en effet tenir compte d'un autre impératif : la liberté de l'enseignement ». On redécouvre donc soudain que le laxisme d'Etat en matière d'enseignement et d'obligation scolaire prépare le terrain à l'École-marché. Bref, en ce domaine comme tant d'autres, on dira fermement non mais on laissera faire.

Les Américains l'ont bien compris. Selon eux, si les Français et d'autres européens défendent « le point de vue que l'éducation et la formation sont des activités non-commerciales, (...) cette position reflète seulement leur propre intérêt en tant que compétiteurs » ²⁴². La France, il est vrai, est d'ores et déjà le deuxième exportateur mondial de services éducatifs. Elle cherche donc avant tout à empê-

²⁴⁰ Results of SERVICES 2000, A Conference and Dialogue on Global Policy Developments and U.S. Business, Friday October 16, 1998 at the U.S. Department of Commerce.

²⁴¹ Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée Nationale pour l'Union Européenne sur la préparation de la conférence ministérielle de l'OMC à Seattle et présenté par Mme Béatrice Marre, le 30 septembre 1999

²⁴² Services 2000, op. cit.

cher le n°1, les USA, de pénétrer la chasse gardée que constitue le marché de l'enseignement francophone.

D'autres forces oeuvrent dans l'ombre. A l'initiative de la société américaine Jones International Ltd., « spécialiste de l'industrie de l'éducation on-line », une association internationale a vu le jour sous l'appellation *Global Alliance for Transnational Education* (GATE). Jones International, possède sa propre « université virtuelle » sur Internet ainsi qu'un important serveur pédagogique payant. Parmi les membres de l'Alliance on retrouve de nombreuses sociétés américaines, dont les inévitables IBM et Coca-Cola. Ce puissant lobby prône une libéralisation totale des services éducatifs et jouit de l'oreille attentive de hauts responsables d'organisations internationales.

Selon son président, Glenn R. Jones, « le potentiel économique de l'éducation est renversant, (c'est) l'un des plus vastes de la planète ». Et de rappeler qu'entre 1985 et 1992, le nombre d'étudiants de l'enseignement tertiaire est passé de 58,6 millions à 73,7 millions, une croissance de 26%, alors que, durant la même période, la croissance des dépenses publiques d'éducation n'a représenté que 0,2% du produit intérieur brut des nations. « Du point de vue de l'entrepreneur », conclut le président de GATE, « voilà l'un des marchés les plus vastes et à la croissance la plus rapide, dans lequel les acteurs présents ne parviennent pas à répondre à la demande ». Par conséquent, « la formation privée et l'industrie de l'instruction devraient connaître un taux de croissance à deux chiffres tout au long de la prochaine décennie et atteindre 50 milliards de dollars d'ici 2010 »²⁴³. Selon Jones il n'y a « aucune rationalité » dans le choix d'exclure l'éducation de la compétition économique. Et quelle que soit cette rationalité, « un entrepreneur sait bien que, sur le marché, les consommateurs diront “cela m'est égal – je veux seulement qu'on satisfasse mes besoins”. Ce qu'il ne trouve pas chez l'un, il ira le chercher ailleurs ». Pour toutes ces raisons, conclut Jones, « les entrepreneurs voient

²⁴³ Glenn R. Jones, *Address given to GATE Conference*, Paris, 30 septembre 1998

l'éducation comme une opportunité d'entrer sur un vaste et attrayant marché ». Et voilà comment la dérégulation de l'École ouvre la porte à sa marchandisation.

Ses « recommandations », le groupe de pression GATE les formule à l'occasion de conférences internationales annuelles. Celle de 1999, qui s'est tenue à Melbourne du 29 septembre au 1 octobre, avait pour thème : « Le commerce transnational des services d'éducation ». La conférence était co-organisée par l'UNESCO et l'OCDE et l'un des principaux orateurs était Dale Honeck, membre de la division « Commerce des services » à l'Organisation mondiale du commerce. Titre de son exposé : « Services 2000: éducation et formation ».

Devant cette collusion manifeste entre décideurs politiques et grands patrons à l'échelle mondiale, une mise au point s'impose. Ce n'est pas la première fois que le lecteur pourrait avoir le sentiment d'un vaste complot. Même à la modeste échelle européenne. Une poignée d'industriels ont-ils « acheté » la plupart des ministres de l'Education ? La Commission européenne développe-t-elle en secret des plans ourdis par une bande de cagouleurs nichés dans les caves de la Table Ronde des Industriels ? La social-démocratie européenne a-t-elle touché des milliards de pots-de-vin pour satisfaire leurs exigences ?

Si tel était le cas, les choses ne seraient finalement pas trop graves. Il suffirait de dénoncer les comploteurs, de montrer au grand jour leurs manigances. Ensuite, sous la pression d'une opinion publique outrée et par les vertus de nos belles institutions démocratiques, l'École publique serait sans doute rapidement sauvée.

Hélas ! La situation est bien pire. Il n'y a pas de complot. Tout se passe à découvert. Je n'oserais même pas affirmer que les ministres européens de l'Education, ceux-là même qui mettent en œuvre les plans de l'ERT, en ont lu tous les rapports. Sans doute, on se rencontre à l'occasion de réceptions, de cocktails, d'inaugurations en tous genres. On échange des points de vue. On s'assure d'être bien dans le droit chemin. Mais tout cela est secondaire. Allègre, Blunkett, Onkelinx ou ses successeurs n'ont à vrai dire pas besoin des conseils avisés de l'ERT pour savoir ce qu'il convient de faire. Eux et leurs partis « socialistes » ont,

depuis longtemps, fait le choix de gérer le système au lieu de le combattre. Dans les périodes de croissance et de stabilité, cela a pu s'accompagner de quelques « gestes sociaux », par exemple dans le domaine de l'enseignement ou de la sécurité sociale. Mais aujourd'hui la crise et la mondialisation ont détruit ces maigres marges de manœuvre. L'État qui ne développe pas une politique aussi favorable que possible aux détenteurs de capitaux verra bien vite ces derniers s'expatrier. Or, dans le domaine de l'enseignement comme dans bien d'autres secteurs, cette politique « réaliste » - donc « incontournable » - est essentiellement faite de déréglementation et de dualisation. Les plus intelligents de nos ministres de l'Éducation n'ont pas besoin d'ERT, ni d'OCDE, ni de Commission européenne pour s'en convaincre. Ils ont, eux aussi, appris à réfléchir avec leur propre tête. Tous ces rapports, tous ces Livres Blancs et ces mémorandums permettent d'unifier les points de vue, de peaufiner l'argumentaire, d'échanger des expériences-pilote. Ils peuvent être le vecteur du changement, mais ils n'en sont pas la force motrice.

Où réside-t-elle alors cette force motrice de la « rénovation » des systèmes éducatifs ? Je crois avoir montré qu'il fallait la chercher dans les mutations technologiques et les bouleversements économiques. L'École ne fait, somme toute, que s'adapter à la dérégulation du travail. Et celle-ci découle à son tour de l'action conjuguée d'une crise économique sans précédent et de technologies – notamment l'accroissement des vitesses de communication et de traitement de l'information – qui rendent possibles des évolutions cruciales telle la production à flux tendu (*just-in-time*) et la globalisation.

Un retour salutaire à Marx s'impose pour comprendre ce qui, dans les bases matérielles de la société, impulse l'évolution actuelle. Une fois de plus, le développement accéléré des forces productives – des technologies, des connaissances, des méthodes de travail – entre en contradiction avec les rapports de production existants. L'évolution vers un nouvel équilibre passe par l'apparition de discours et de théories destinées à accompagner et à justifier cette mutation. C'est le rôle que joue aujourd'hui l'idéologie dite « néo-libérale », la « pensée unique ». Elle est assurément une force agissante, un puissant catalyseur du changement. Mais cela ne doit pas nous faire oublier que, *in fine*, ce changement tout comme

l'idéologie qui le porte trouvent tous deux leur origine dans les conditions économiques particulières à notre époque.

Lors des luttes contre les réformes Allègre, au printemps 1999, des enseignants français m'ont écrit pour me faire part de leur crainte de voir « disparaître l'École républicaine » et de la voir « remplacée par un système d'enseignement soumis aux diktats du monde économique ». Qu'ils se rassurent : depuis que le capitalisme existe, l'enseignement lui a *toujours* été inféodé. L'École républicaine, l'École de Jules Ferry, n'échappe pas à la règle. Pas plus que la *Comprehensive school* britannique, la *Folkeskole* danoise ou « l'enseignement rénové » belge. Notre société n'a *jamais* eu pour objectif d'assurer à *tous* les jeunes un accès égal aux savoirs ; elle n'a *jamais* envisagé d'élever constamment et consciemment le niveau d'instruction de *toute* la population. Les rapports de production exigent une séparation claire entre exécutants et décideurs, entre prolétaires et propriétaires. L'École doit impérativement refléter cette dualité fondamentale, sous peine d'entrer en contradiction violente avec les bases même de cette société.

Mais il est vrai qu'à certaines époques l'adaptation de l'enseignement aux besoins du capital laissait davantage de place à une certaine démocratisation, qui restait cependant toujours partielle, toujours bancal. C'est là le fruit des inévitables contradictions internes du capitalisme. Pour socialiser l'enfant à la fin du XIX^{ème} siècle, il a bien fallu aussi le scolariser et l'instruire. Pour attirer les « meilleurs » gosses du peuple vers les formations professionnelles spécialisées durant la première moitié du XX^{ème} siècle, on a été obligé de leur offrir un diplôme et une qualification reconnue, donnant droit à un salaire un peu plus avantageux. Pour pousser davantage de jeunes à poursuivre des études générales de plus longue durée, afin de répondre aux besoins spécifiques de la croissance des « Trente Glorieuses », il a bien fallu massifier l'enseignement secondaire en y investissant d'importants moyens publics.

Il est vrai aussi que dans certains pays le mouvement ouvrier, le mouvement syndical et les forces progressistes ont su, mieux qu'ailleurs, jouer sur ces contra-

dictions afin d'arracher par la lutte sociale des acquis démocratiques dépassant les intérêts des classes dominantes.

Mais certains en ont conclu à tort qu'il pouvait exister, sous le régime du capitalisme, un droit à l'instruction, un droit au savoir, un droit au diplôme ou à la qualification, là où il n'y avait que l'effet secondaire, bénéfique mais fortuit, du besoin de socialiser, d'éduquer, d'endoctriner et de former une main d'œuvre compétitive et diversifiée. Et maintenant que les conditions économiques permettent – imposent même – aux possédants de restreindre ces effets secondaires, on aurait bien tort de crier soudain à « l'idéologie néo-libérale ». Car ils ne font finalement que ce qu'ils ont toujours fait : adapter l'École aux besoins du capital.

Comme le fait remarquer Samuel Johsua, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Provence, nous sommes à l'heure de « la mise en conformité des choix éducatifs avec le processus de "globalisation" marchande ». « Certains, dit Johsua, mènent le combat dans l'enthousiasme de la valorisation des choix qu'il comporte, d'autres s'y livrent de manière honteuse, en prenant ces valeurs comme des données de fait, indépassables, avec lesquelles il faut bien composer ». ²⁴⁴ Mais au-delà de ces nuances d'ordre tactique, qui divisent ultra-libéraux et sociaux-démocrates et qui sont fortement marquées par les particularités historiques et culturelles de chaque pays, la marge de manœuvre des adeptes du capitalisme moderne est bien étroite. Dans ces conditions, puisque de toute manière la politique menée sera à peu de choses près la même, le grand patronat européen préfère sans doute voir la « gauche » aux gouvernails des Etats, plutôt qu'une « droite » qui aurait davantage de mal à préserver la paix sociale.

Ne reste-t-il donc qu'à se résigner ? Non, mais il s'agit de prendre la pleine mesure du combat à mener. Les luttes des enseignants progressistes n'ont de sens que si elles s'inscrivent dans ce combat beaucoup plus vaste et plus complexe qu'est le combat contre la dictature du marché. Le droit à l'instruction pour tous, le droit d'accéder effectivement aux savoirs qui donnent force pour comprendre le monde et pour participer à sa transformation, ne pourra être pleinement réalisé sans mettre fin aux causes premières du déterminisme social actuel, à savoir la

²⁴⁴ Samuel Johsua, *L'École entre crise et refondation*, éd. La Dispute, 1999.

division de la société en classes sociales inégales. En attendant, la bataille pour une École démocratique, en arrachant des victoires partielles ou en freinant les réformes voulues par les milieux dirigeants, attise aussi les contradictions du système et contribue ainsi de façon déterminante à en accélérer l'éclatement.

En d'autres mots, il ne faut ni se résigner à l'École libérale ni s'illusionner sur la possibilité de l'empêcher. Quelle qu'en soit l'issue à court terme, le combat contre l'École dérégulée, dualisée, appauvrie et « marchandisée » est un moment nécessaire dans la lutte pour l'avènement d'une société plus juste et plus humaine, condition première d'une École pour tous et d'un savoir réellement partagé.

Fin du texte