



L'École va mal ? Pourquoi ?

Réunion publique du 29 mai 2002

Compte-rendu

septembre 2002

Introduction

Par Jean-Marc Fiorese - Groupe Education Attac Nord-Essonne

Le Collectif Attac Ile-de-France sur l'Éducation a tenu le 29 mai 2002 une réunion publique au cours de laquelle il a exposé une partie de ses travaux. Ces derniers ont été entamés à la suite de l'atelier Éducation du 6 octobre 2001 que le Collectif avait organisé lors de la journée de la rentrée 2001 d'Attac Ile-de-France. Pour simple rappel, le Collectif s'est engagé dans un travail de fond visant à expliquer l'évolution des systèmes éducatif à travers les réformes des différents gouvernements français, les projets de la Commission européenne et les accords internationaux tel l'Accord Général sur le Commerce des Services (l'AGCS) de l'Organisation Mondiale du Commerce.

En faisant les liens entre ces différentes institutions le Collectif veut mettre en lumière la préméditation de ce qu'il se produit aujourd'hui en France. L'école va mal, mais ce qui lui arrive était à prévoir si l'on s'était penché ou plus exactement si nos représentants nationaux nous avaient tenus informés de ce qu'il se passe au sein de la Commission européenne. Mais le savaient-ils eux même ?

Maintenant que nous commençons à y voir plus clair, nous sommes en mesure d'expliquer une partie de ce qu'il s'est fait de ce qu'il se passe et de ce qu'il va se passer. C'était l'objet de cette réunion publique du 29 mai qui se divisait en deux grandes parties :

La première partie est relative à ce qu'il se passe en France avec quatre interventions :

- la première de Janine Moithy traite du discours des réformes. Janine nous y explique comment le discours

ambiant autour de l'Education force à approuver les réformes par le jeu d'un vocabulaire approprié ;

- la seconde intervention d'Edith Wolf, s'attache au causes économiques des réformes en partant depuis les années 70 ;

- nous verrons alors grâce à la troisième intervention de Maïté Decarré que ces causes économiques ont déjà donné lieu à une réforme qui répond aux exigences des entreprises à travers les lycées des métiers ;

- enfin, Antoine Boulangé nous expliquera les enjeux financiers de l'Éducation afin de bien voir qu'ils sont colossaux et que désormais l'Éducation est en ligne de mire de grands groupes industriels qui entendent bien en tirer de larges profits.

Dans la seconde partie il est question, à travers deux interventions, du rôle des instances supra-nationales que sont la Commission européenne et l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) :

- d'une part Cyrille nous explique le rôle des lobbies industriels au sein de la Commission européenne, leur influence considérable sinon majeures sur les projets qu'elle élabore notamment sur l'Éducation ;

- d'autre part, Allain Lecourieux nous explique le rôle de l'Organisation Mondiale du Commerce et plus précisément de l'Accord Général sur le Commerce des Services, l'AGCS, qui est l'outil juridique qui donne les moyens à la l'Union européenne de libéraliser, de privatiser les services publics dont celui de l'Éducation.

PREMIERE PARTIE

CE QU'IL SE PASSE EN FRANCE

I - Le discours des Réformes ou l'art de faire prendre des vessies pour des lanternes Par Janine Moithy - Association « Reconstruire l'école »

Pourquoi traîner du discours de la réformes ?

C'est un point essentiel dans la problématique suivante : étant donné les énormes dégâts que chacun peut constater dans l'Éducation Nationale, comment se fait-il qu'il n'y ait pas plus de réactions de la part des enseignants et des parents ? Le discours de la réforme joue ici un rôle; en tous cas il a un effet : celui d'inhiber, voire d'interdire toute véritable discussion politique sur la question de l'école. Les réformes se succèdent à un rythme soutenu, l'école s'enfonce dans une crise de plus en plus grave, plus ou moins marquée selon les endroits et les poches de résistance. La violence en est l'aspect le plus visible -c'est d'ailleurs celui là qui est médiatisé -mais ce n'est pas l'aspect le plus inquiétant. Bien plus préoccupant est le fait qu'on vide l'école de sa fonction et les savoirs de leurs contenus.

Le discours masqué

Quand on souligne l'étendue des dégâts (un enfant sur cinq ne sait pas lire à 11 ans par exemple) et qu'on essaie de réagir, les tenants de la « *modernité à tout prix* » vous jettent à la figure un discours dont le flou n'a d'égal que la généralité et destiné à paralyser toute critique : « *démocratisation de l'enseignement* », « *innovation pédagogique* », « *transdisciplinarité* » « *autonomie de l'élève* », etc. si on persiste à vouloir mettre ces grands mots à l'épreuve de la réalité les soi-disant "experts" pédagogiques auto-proclamés vous traitent d'anti-démocrate, de réactionnaire et la discussion s'arrête là. Qu'y a-t-il pourtant derrière ces grands mots ?

« **OUVRIR L'ÉCOLES SUR LA VIE** » : qui peut s'opposer à ce slogan séduisant ? Personne.... et l'école s'est effectivement ouverte, mais à quoi ? à la violence de la rue, aux racketts de toutes sortes, à la publicité, aux intérêts privés qui voient là un marché extrêmement juteux et se préparent à y entrer bien davantage, aux intégrismes de tous poils... Si ouvrir l'école c'est cela, alors il vaut mieux franchement une sanctuarisation de l'école. Le père d'une petite fille de quatre ans me racontait récemment qu'alarmé de voir sa fille revenir de l'école maternelle avec des marques de coups (et même un oeil au beurre noir) il était allé voir l'institutrice. Imaginez sa stupéfaction lorsqu'il lui a été dit : « *Il faut bien qu'elle apprenne la vie, qu'elle apprenne à se défendre toute seule !* » On peut se demander si l'enseignante ne confond

pas la vie avec la loi de la jungle. On peut aussi se demander Pour second exemple, examinons le slogan « **d'ÉGALITÉ DES CHANCES** » : il suscite un large consensus... Toutes les réformes affirment avoir cette ambition. Comment se fait-il alors que les résultats aillent dans le sens...opposé ? Il y a trente ans la proportion des élèves issus de milieux défavorisés dans les grandes écoles était de 16%; c'était peu. Aujourd'hui elle est de 7%; moins de la moitié ! après toutes ces réformes ? Ne serait-il pas temps d'en faire un bilan ?

L'expression « **AUTONOMIE DE L'ÉLÈVE** » n'est pas moins trompeuse. Dans un système en constante mutation, dont personne ne comprend plus ni les finalités ni le mode de fonctionnement, dont les programmes sont devenus incohérents et les méthodes vidées de sens, on enjoint aux enfants l'ordre de se prendre en main et de participer activement au chaos. Ils sont sensés construire leurs projets, élaborer leur orientation, donner leur avis sur les programmes.... Comment pourraient-ils donner leur avis sur ce que d'évidence ils ne connaissent pas et qu'ils sont justement là pour apprendre ? « **L'ENFANT AU CENTRE DU SYSTÈME** » est en fait l'enfant au centre d'un sacré bazar, dans lequel il se sent de plus en plus perdu, abandonné par les adultes.

Toute cette phraséologie sert à masquer une réalité sur laquelle on ne veut pas vraiment réfléchir. Il est grand temps de le faire pourtant. Plusieurs rapports officiels font déjà état de la pénurie annoncée de scientifiques, ingénieurs, infirmières, chirurgiens etc. De nombreux chefs d'entreprises se plaignent du manque de maîtrise de la langue Française chez les jeunes cadres, incapables de rédiger un rapport, voire de comprendre correctement des consignes écrites...

Le formatage des individus

Ce discours sert aussi à vider l'école de sa fonction sociale qui est de transmettre des connaissances. On est passé du SAVOIR au SAVOIR FAIRE puis au SAVOIR ÊTRE, voire tout dernièrement au « SAVOIR DEVENIR... » ! De quoi s'agit-il ?

Il m'est passé entre les mains, il y a quelque temps, le "Livret de compétences" d'un petit garçon de CM1. Il n'y était pas du tout question de ses devoirs, de son implication, de ses productions; de ce qu'il avait appris ou pas, de ses difficultés éventuelles. Rien de tout cela. Il s'agissait de le cerner, lui, en tant que personne. Voici quelques unes des "compétences" relevées dans ce livret :

« capacité à comprendre les consignes », « capacité à suivre les consignes », « capacité à s'intégrer à un groupe », « capacité à en assurer la direction », « capacité de synthèse, d'imagination, d'observation », etc. le tout présenté sous forme de grille d'évaluation comme on en trouve dans les magazines pour les aspirateurs ou les machines à laver... En tant qu'enseignante, je sais évaluer un travail, une production, mais je ne sais pas noter la capacité à s'intégrer à un groupe... et je m'y refuse. Il faut savoir que ce "livret" suivait l'enfant depuis le CP de sorte que, chaque année, avant même de rencontrer l'enfant l'enseignant avait dans les mains un descriptif tout fait, comme une sorte de casier judiciaire... C'est ainsi que l'école n'est plus un lieu où l'on forme des intelligences mais un endroit où on formate des individus pour les adapter à une société sur laquelle, semble-t-il, on ne se pose pas beaucoup de questions, une société de consommateurs qui passent leur temps de loisir dans les supermarchés et leurs soirées devant « *loft story* »...

Un deuxième exemple éclaire sur la dimension politique du problème. Dans une classe de CE1 d'une école du 14^e arrondissement de Paris il y avait une boîte à chaussures dans laquelle on avait aménagé une fente. Les élèves étaient invités à y déposer des messages à leur gré : sur ce qui se passait dans la classe, sur leurs camarades, sur leurs problèmes personnels ou familiaux, sur

l'institutrice, absolument sur tout... Dans ce lieu d'éducation, la délation n'était pas seulement encouragée, elle était élevée à la dignité d'un acte citoyen. Lorsqu'ils ont été protester, les parents ont été stupéfaits d'entendre les arguments suivants : « *c'est un dispositif qui me permet de travailler dans la transparence, je sais tout ce qui se passe dans la classe* », « *je suis au plus près de la réalité, de la vérité* ». Certains parents ont alors rappelé que ceux qui dénonçaient les juifs et les résistants à la gestapo travaillaient aussi dans la transparence : C'était vrai qu'ils étaient juifs ou résistants ! Un peu déconcertée l'institutrice a sorti alors un argument définitif : « *en formation, on m'a dit de faire comme ça...* » L'anecdote laisse rêveur...

Il est grand temps d'ouvrir les yeux sur la réalité que masque le discours de la réforme : le système scolaire Français est aujourd'hui gravement sinistré, du primaire au supérieur compris. C'est un fait indéniable. L'école a besoin de moyens, sans doute... mais la vraie question est : Pour quoi faire ? Voulons-nous des citoyens cultivés, réfléchis, capables de comprendre et de maîtriser le monde ? ou des individus formatés, soumis dans une société où l'argent est roi ? en d'autres termes, quelle école voulons nous ? C'est à nous qu'appartient la réponse.

II - Les véritables enjeux des réformes

Par Edith Wolf - Attac Paris 1^{ère}

1975 : réforme Haby ; 1981 : réforme Savary ; 1985 : réforme Chevènement ; 1987 : plan Monory ; 1989 : loi d'orientation Jospin. En quatorze ans, l'éducation nationale a connu cinq réformes majeures auxquelles se sont ajoutés les remaniements des ministres qui ont succédé aux réformateurs (C. Beullac après R. Haby, par exemple). Quant à Jack Lang, tout en évitant de prononcer le mot réforme, il estime que « L'empilement de mesures » de la dernière décennie ne suffit plus et qu'il faut : « aborder la question du collège dans sa complexité et sa globalité. » (1)

Même si cette formulation euphémistique marque un recul de ce que Pierre Bourdieu a appelé la « célébration de la réforme », on n'imagine toujours pas un ministre de l'éducation qui entrerait en fonction en assurant que le système scolaire lui paraît bon et que sa mission consiste à le gérer tel qu'il est. Un consensus existe autour de ce qu'on pourrait appeler l'obligation de réforme.

Ce consensus s'est constitué pendant une période où l'école a dû faire face à des mutations démographiques et sociales considérables. Mais il peut s'expliquer aussi par le rôle que l'on attribue en France au système scolaire. Si beaucoup de Français acceptent de vivre dans une société inégalitaire, ils admettent difficilement que l'Education nationale fonctionne comme cette société, dont elle

constitue pourtant une des institutions majeures. Il appartient à l'école de garantir une égalité des chances que l'ensemble du système social dans lequel elle s'inscrit empêche d'exister. Comme il s'agit d'une mission impossible, jamais accomplie, l'obligation de réforme se trouve justifiée en permanence.

Un autre élément renforce ce consensus : le discours ministériel qui accompagne et légitime les changements décidés se réfère à des principes que personne ne remet en question. Selon ces principes, l'école doit non seulement garantir l'égalité des chances mais encore dispenser une formation qui assure au plus grand nombre une bonne intégration professionnelle et permettre à chacun un épanouissement personnel.

Ce discours étant inattaquable, les critiques faites aux réformes ont été d'emblée disqualifiées.

Or ces critiques ne remettaient pas en cause les principes invoqués mais **les effets réels des réformes** sur le fonctionnement du système éducatif. Un exemple simple et quantitatif donnera une idée de **la dégradation qu'ont subie les conditions de travail des élèves**.

Avant la réforme Haby, un enseignant de lettres modernes dont le service comprend dix-huit heures hebdomadaires voyait son horaire complet occupé par

deux classes de sixième (neuf heures par division pour le professeur, six pour chaque élève, la moitié des cours se déroulant en demi-groupes). A la rentrée 2002, le même enseignant, avec le même horaire, pourra prendre en charge quatre classes de sixième. Les élèves ont donc perdu un nombre considérable d'heures d'enseignement. Et surtout, l'horaire des séances les plus efficaces, celles qui se déroulent en demi-groupes, passe de trois heures hebdomadaires à une heure par quinzaine. Le résultat le plus tangible de vingt-cinq ans d'« amélioration du système scolaire » a donc été **un appauvrissement de la formation des élèves.**

Le second résultat évident est **l'économie budgétaire réalisée.** Si le même enseignant peut prendre en charge deux fois plus d'élèves en français, cela diminue de moitié le coût de l'enseignement de cette matière.

A partir de ces constats s'est imposée la nécessité de replacer les réformes dans leur contexte économique et politique. L'évolution du système scolaire n'est pas un phénomène naturel, isolé et fatal, c'est un processus construit par les projets d'ensemble dans lesquels l'école s'est vu définir sa place. Cette place elle-même correspond à des choix idéologiques. Le plus souvent, (sauf entre 1981 et 1985) l'école a été modelée par une vision adéquationniste de sa mission : il s'agissait d'adapter l'enseignement aux besoins en formation définis par les décideurs de la sphère économique : experts du Plan, patronat, et, plus récemment, instances internationales telles que la Commission européenne ou l'O.M.C. Pendant les périodes où les besoins en personnel qualifié sont forts et insuffisamment couverts, le système scolaire connaît une expansion (avec les nuances de taille qu'introduisent dans cet expansionnisme les contraintes budgétaires). A l'inverse, quand ces besoins sont considérés (parfois à tort) comme satisfaits, on assiste à une restriction du système. La difficulté rencontrée par les ministres chargés de rendre effective cette restriction, est de persuader les enseignants et les parents qu'elle constitue un progrès : les premiers doivent accepter de donner moins de savoir, et les seconds, de limiter les ambitions qu'ils nourrissent pour leurs enfants. Les réformes correspondant à ces périodes ont été les outils qui ont rendu possible ce difficile exercice rhétorique, grâce à l'existence du consensus sur « l'obligation de réforme » et sur les principes énoncés par les discours d'accompagnement des mesures ministérielles.

C'est dans une situation de ce type que nous nous trouvons actuellement : la visée réelle du projet de Jack Lang consiste à faire passer auprès des enseignants et des parents la réduction des ambitions de l'école.

Pour mettre en perspective les enjeux de cette réforme, nous examinerons de manière synthétique les politiques éducatives depuis 1975 à la lumière de deux séries de faits : d'une part les directives données par les acteurs de la sphère économique aux responsables du système

scolaire, d'autre part les contextes budgétaires dans lesquels se sont inscrites ces politiques successives. La mise en évidence de la continuité entre certaines de ces orientations (notamment celles qui furent définies par R. Haby) et celles qui inspirent aujourd'hui la réforme Lang permettra de mieux comprendre les choix idéologiques de cette dernière, dont nous analyserons ensuite de manière détaillée les contenus et les implications.

1 - Les choix des acteurs de la sphère économique

A Le rôle du Plan

La planification est apparue après la guerre comme un outil nécessaire à la reconstruction du pays. Elle devait permettre de constituer une vision d'ensemble de la situation présente de manière à rendre possible l'élaboration d'une prospective qui orienterait l'action publique. Jusqu'au VIII^e plan inclus, c'est-à-dire de 1945 à 1982, la planification avait un rôle normatif, dans le cadre d'une économie dirigée et les objectifs définis par le Plan constituaient les priorités de la politique du gouvernement. Les réformes de l'éducation entreprises durant cette période doivent donc être comprises en fonction des impératifs économiques et sociaux définis par le Plan.

B L'expansionnisme des années 60

Ainsi, la réforme Berthoin, (annoncée en 1959 mais appliquée plus tard), allonge la durée de la scolarité obligatoire (tous les enfants devront aller à l'école jusqu'à l'âge de seize ans) parce qu'une formation plus approfondie de l'ensemble de la population apparaissait nécessaire pour répondre aux nouveaux besoins de l'économie. Le patronat ayant indiqué qu'un grand nombre de techniciens et d'ingénieurs devaient être formés, les matières d'excellence sont redéfinies : les mathématiques supplantent les lettres et les langues anciennes.

C La politique restrictive de R. Haby

La réforme Haby, en 1975, s'inscrit dans le cadre du VII^e plan. Selon une nomenclature établie en 1950, on classe les niveaux de formation en six catégories, le niveau le plus élevé étant le I et le plus faible, le VI (qui correspond à une sortie du système scolaire sans aucune qualification). Or le VII^e plan prévoit que **43,6% des jeunes devront sortir de l'école au niveau VI** et 34,1%, au niveau V (niveau C.A.P et B.E.P.).(2) Les experts du plan estiment en effet que les besoins de l'économie en personnel bien formé sont couverts et que : « A côté d'un nombre limité de postes hautement qualifiés, l'industrie, et même le secteur tertiaire ont tendance, en effet, à proposer une proportion élevée, sinon accrue, de tâches répétitives et parcellaires, qu'une main-d'oeuvre sans qualification peut tenir. » (Introduction du rapport final du VII^e plan). **Pour s'adapter aux demandes de la sphère économique, l'école doit donc former moins.** Il s'agit

d'organiser l'échec scolaire. Les moyens de cette organisation seront variés : constitution de filières à l'intérieur du collège dit unique, diminution des horaires dans certaines matières, allègement des programmes, mise en place d'un système de diversité des parcours qui, sous couleur de permettre à chacun de choisir ce qui lui convient, favorise les stratégies des familles averties de la hiérarchie sociale des types de formation.

D La démographisation des années 80

Les prévisions des experts se sont révélées fausses : les besoins en personnel qualifié ont continué à croître. Guidés par ce constat et probablement aussi par un véritable projet politique, A. Savary (le seul ministre qui ait tenté de tenir compte des avis des acteurs du système éducatif) et J.-P. Chevènement (qui, dans une perspective plus « gestionnaire » considère le niveau de qualification des habitants d'un pays comme une de ses richesses et un moyen de rester compétitif sur la plan international) ont tous deux renoué avec l'expansionnisme scolaire de la période gaullienne. C'est Jean-Pierre Chevènement qui a lancé le mot d'ordre : « 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », mettant en place ce qu'on pourrait appeler la démographisation du secondaire (la démocratisation définissant plutôt un effet escompté mais pas forcément obtenu de l'afflux massif des élèves au lycée).

E Les ambiguïtés de la loi d'orientation Jospin

Lionel Jospin a poursuivi cette politique sous la pression de deux séries de faits. D'abord une explosion de revendications lycéennes en 1990 : l'application de la réforme Chevènement sans rallonge budgétaire a mis les lycées dans une situation catastrophique; ensuite la persistance d'une crise de recrutement dans le secondaire : plus de 2500 de postes restent non pourvus en 1988. La revalorisation des salaires des enseignants est le fruit de cette situation. Celle-ci a créé entre le ministre et les syndicats un climat de détente qui a permis à Lionel Jospin de faire accepter une réorientation importante des buts et du fonctionnement du système éducatif et une redéfinition du rôle des enseignants. Ce sera l'objet essentiel de la loi d'orientation de 1989. Celle-ci intègre les éléments liés à la décentralisation appliqués dans le domaine de l'éducation depuis 1986 : les régions et les départements prennent en charge une partie de la gestion des établissements. Mais la loi Jospin étend au domaine de la pédagogie cette rupture avec une vision verticale de l'enseignement. Tel est le sens de la célèbre formule : placer « **l'élève au centre du système éducatif** » qu'il faut traduire par : **repousser vers les marges la transmission des savoirs**. Le simple fait de remplacer « système scolaire » par « système éducatif » justifie cette interprétation que vient renforcer la lecture d'un rapport paru peu de temps après la loi Jospin : le rapport Bancel, intitulé : *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. On y trouve une redéfinition des contenus à enseigner qui se fonde sur l'idée que les savoirs « savants » doivent être transformés en savoirs « scolaires » pour avoir droit de cité dans l'école, et qu'au fond, la transmission des connaissances disciplinaires

constitue une violence que seule l'attitude du pédagogue de terrain saura atténuer. Cette méfiance à l'égard du savoir dans l'école a permis une réorientation durable du rôle de l'institution scolaire. En voici pour preuve des propos tenus par M. Christian Sautter, (secrétaire d'état au budget) au cours d'une audition qui a eu lieu le 24 mars 1999 dans le cadre d'une commission d'enquête sénatoriale : « les attentes exprimées vis-vis de l'éducation nationale au-delà de ses fonctions traditionnelles s'accroissent -aménagement du territoire, prévention de la délinquance, insertion et prévention des exclusions ».

Même si les textes d'accompagnement de la loi proclament le contraire, cette évolution se fait au détriment des contenus des enseignements. La modification du cursus des professeurs et des instituteurs le manifeste clairement. Les I.U.F.M. (Instituts universitaires de formation des maîtres), créés en 1989, ont servi de cadre à une réorientation de la formation des enseignants qui les rapproche des travailleurs sociaux : la remédiation, la prise en compte de publics en échec scolaire sont très présents dans le discours officiel, qui emprunte également une partie de son lexique à l'entreprise : il faut « gérer les phénomènes relationnels », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs ». Comme l'écrit la sociologue Sandrine Garcia (3) : « **une déscolarisation progressive de l'école** tend en effet à la transformer, dans un nombre croissant de zones, en lieu de gestion des populations défavorisées et non plus en lieu de transmission des savoirs. » Ce qui a pour résultat, puisque les exigences apparentes sont à peu près les mêmes, d'inciter les enseignants à l'indulgence en matière de notation et de proposer des outils d'évaluation tels que tous les élèves atteignent les objectifs (c'est le système utilisé dans les tests d'évaluation de début d'année en 6^e, par exemple). Or comme le dit plus loin la sociologue : « C'est là une des contradictions exercées sur les milieux populaires par ceux qui définissent les finalités de l'école (et pas seulement ceux qui les mettent en œuvre ou sont censés le faire) : on leur donne accès à quelque chose dont on transforme la valeur, et on masque cette transformation en agissant sur les seuls indicateurs officiels disponibles : notes, accès à tel ou tel « niveau » officiel, taux de redoublement etc... »

F Les grands axes de l'après-Jospin

L'apparence d'expansionnisme scolaire de la période du ministère Jospin, se révèle donc trompeuse. Elle a initié en réalité une modification du rôle de l'enseignement qui sera accentuée par la politique de ses successeurs. Un des axes principaux de cette politique est la lutte contre le savoir disciplinaire. Le courant idéologique porteur de ce dévoiement du rôle de l'école est devenu la pensée officielle sous l'impulsion de théoriciens proches des sphères gouvernementales, au premier rang desquels il faut citer Philippe Meirieu qui fut longtemps directeur de l'Institut national de recherche pédagogique.

C'est ce type d'idéologue pédagogue qui a désigné l'ensemble des savoirs enseignés au lycée du nom d'

« empilement de connaissances. » Le remède à cet « empilement » est double : il faut remplacer la culture par la « culture de l'entreprise » et promouvoir l'interdisciplinarité. Des « parcours diversifiés » de François Bayrou aux « itinéraires de découverte » de Jack Lang en passant par les « travaux personnels encadrés » des lycées, un nombre impressionnant de dispositifs à caractère interdisciplinaire se sont succédé. Leur trait commun est leur finalité anti-disciplinaire. En voici pour preuve des extraits de l'audition de madame Segolène Royal, et de messieurs Claude Allègre et Christian Sautter dans le cadre de la commission d'enquête sénatoriale du 24 mars 1999 déjà citée (4). « M. Francis Grignon, rapporteur, s'est demandé comment former les enseignants à leur rôle d'encadrement qui s'ajoute à leur mission traditionnelle de transmission des savoirs. Il a constaté que **la spécialisation disciplinaire des enseignants du second degré constituait un obstacle** à cette évolution. » On peut lire un peu plus loin : « Il (le ministre cité ci-dessus) a rappelé que la spécialisation disciplinaire des professeurs de collège était une spécificité française et qu'il faudrait un jour engager une réflexion en ce domaine. » On peut se demander quelles considérations pédagogiques motivent cette orientation vers la polyvalence des enseignants. Les voici, énoncées par M Christian Sautter : « Enfin, la mise en œuvre de la réforme pédagogique devrait permettre de rationaliser le système éducatif : la multiplication des filières et des options, ainsi que **la faible polyvalence des enseignants dans l'enseignement secondaire ont en effet un coût.** »

L'interdisciplinarité est donc économique. Mais elle est également utile parce qu'elle permet un appauvrissement des contenus d'enseignement que l'ensemble des instances décisionnaires réclame.

Les conclusions des experts du Plan, en mars 2001, même si ces derniers ont désormais un rôle plutôt consultatif, fournissent des indications révélatrices de cette évolution. « Le développement du travail semble reposer sur **une bipolarisation des emplois : d'un côté ceux hautement qualifiés des services aux entreprises (à l'exclusion du nettoyage et du gardiennage) et de l'autre ceux qui concentrent une grande part du travail, dans le contexte de ces évolutions, aujourd'hui moins qualifié, des services aux personnes (commerce, hôtellerie-restauration, services à domicile).** » (5.)

G Les évolutions actuelles en Europe et dans le monde

La confrontation de ces propos avec ceux d'autres instances qui décrivent l'évolution des systèmes éducatifs au niveau mondial, confirme que telle est bien l'idée dominante dans la politique actuelle. Ainsi les experts réunis à Maastricht en décembre 1999 lors de la onzième Conférence de l'European Association for International Education ont indiqué que les pays riches sont « entrés dans une phase de postmassification » et que « l'extraordinaire explosion du nombre d'étudiants des trente dernières années touche à sa fin ». (6). Le rapport *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* publié en 1998 sous la direction de J. Attali annonce la

même évolution au sein de l'université : « En haut, des pôles d'excellence attirant, sur la base d'une sélection très sévère, les étudiants de qualité et solvables, les capitaux et les enseignants, venus du monde entier. En bas, un enseignement de masse, plus ou moins correct, de plus en plus mal financé. » Enfin, l'O.C.D.E. (organisation de coopération et de développement économique), institution qui regroupe les trente pays les plus riches de la planète et publie régulièrement les rapports de ses « experts » acquis aux idées néo-libérales imagine ainsi l'avenir des systèmes éducatifs : « les pouvoirs publics 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 à progresser** »(7). Il est intéressant de noter que, dans le discours prononcé par Jack Lang en avril 2001, le ministre se réfère à un de ces rapports même s'il le fait à propos d'une question apparemment neutre: la nécessité de transformer les locaux scolaires. Le fait même de mentionner l'O.C.D.E. comme autorité n'est pas neutre du tout et confirme l'orientation de la réforme actuellement mise en place : il s'agit de mettre l'école en conformité avec l'évolution, considérée comme internationale et irréversible, vers une société à deux vitesses.

Ainsi, les réformes de l'Education nationale ont été, à une exception près, initiées par les exigences des dirigeants de la sphère économique. Quant à leur application, elle a dépendu des priorités budgétaires du moment. Les responsables du budget sont donc les autres décideurs importants du devenir du système scolaire français et leurs choix expliquent nombre des caractéristiques des réformes.

2 - Les décisions des responsables budgétaires

A Les premiers effets de la crise

La réforme Haby a eu pour effet, on l'a vu, d'inverser le mouvement de l'expansionnisme scolaire. Il est probable qu'elle a également constitué l'habillage pédagogique d'une politique d'austérité budgétaire. Les conséquences de la crise ont conduit les gouvernements des années 70 à changer leurs orientations en faisant passer au second plan les préoccupations sociales. La part de l'Education dans le budget de l'Etat est plus faible en 1981 (17,2%) qu'en 1971 (17,8%). Pendant la même période, les effectifs ont augmenté : on a 700 000 élèves de plus dans le secondaire et 320 000 étudiants supplémentaires alors que le primaire scolarise à peu près le même nombre d'enfants. (8) Les moyens utilisés pour faire fonctionner à moindre coût le système scolaire ont été les allègements d'horaires et de programmes déjà évoqués, l'augmentation du nombre d'élèves par classe, et le développement d'un corps de professeurs de collèges bivalents aux services

hebdomadaires plus lourds et aux salaires plus légers que ceux des autres catégories d'enseignants du secondaire : les P.E.G.C (professeurs d'enseignement général des collèges). Cette dernière mesure a eu un autre avantage : elle a créé une division catégorielle propre à empêcher les mobilisations générales.

On peut légitimement s'interroger sur les finalités réelles de **cette réforme** qui, tout en se réclamant du dogme de l'égalité des chances **a dégradé les conditions de travail des élèves et des enseignants et permis la réduction des dépenses d'éducation**. On peut tout aussi légitimement se poser des questions en voyant ressurgir dans la réforme Lang nombre des thèmes et des mesures présents dans celle de R. Haby (bivalence des enseignants, allègements des programmes, diversité des parcours).

B L'influence du modèle néo-libéral

A partir de 1981, la politique de développement du système scolaire reprend sous les ministères d'A. Savary et de J.-P. Chevènement. Mais si le premier, grâce à une expansion budgétaire réalise de véritables avancées (la diminution des effectifs des classes, la création des Z.E.P. entre autres), le second, malgré le projet d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en 2000, est vite arrêté par des restrictions. Les années 80 sont celles où s'impose le modèle libéral mis en œuvre par les politiques de R. Reagan et M. Thatcher. L'Etat réduit ses budgets. **La part de la dépense intérieure d'éducation passe de 6,8% à 6,1% du P.I.B. entre 1985 et 1989 alors que dans le même temps le nombre de lycéens augmente de 25%.** (9) Même si l'on tient compte de la baisse du nombre de collégiens liée à l'évolution démographique, il y a néanmoins plus de 400 000 élèves supplémentaires dont la plupart doivent être scolarisés dans des établissements qui ne disposent pas des installations nécessaires. Les lycées sont menacés d'explosion. On est passé de 9,4% de classes surchargées (plus de 35 élèves) en 1982-83 à 39,4% en 1988-89.(10)

C Les revendications lycéennes et leurs effets

Sous la pression des revendications lycéennes liées à ces dysfonctionnements, le ministère de Lionel Jospin a bénéficié d'une amélioration des finances du système scolaire. Après une stagnation entre 1982 et 1988, le budget de l'éducation, bien qu'aucune loi-programme n'ait permis la pérennité de cette tendance, connaît une progression : il passe de 17,9% du budget de l'Etat en 1989 à 18,5% en 1990, dépassant celui de la défense.(11)

Mais cette évolution ne dure pas. Depuis les accords de Maastricht, signés en 1994, et pour respecter un des critères de convergence destinés à rendre possible l'existence de la monnaie européenne unique, l'état réduit les dépenses publiques, la politique de restriction reprend. Elle est encore accentuée par le Pacte de stabilité et de croissance, adopté en juin 1997 au Conseil d'Amsterdam : les membres de l'Union européenne s'y engagent à maintenir leur déficit budgétaire national en dessous de 3% du Produit national brut.(12)

La dépense intérieure d'éducation, après s'être maintenue au-dessus de celle du P.I.B.entre 1990 et 1993 de trois points en moyenne, s'aligne pratiquement sur la progression du P.I.B. en 1995 et 1996, et se situe en-dessous en 1994, 1997 et 1998, alors que le nombre d'étudiants a augmenté de 700 000 entre 1990 et 1997(13). La baisse du nombre d'enfants scolarisés dans le primaire a peu d'effet puisqu'un élève de l'école élémentaire « coûte » 2940 euros par an (19.000 francs), alors que les dépenses annuelles par étudiant se montent à 6100 euros (40 000 francs) (14)

D L'appel aux financements privés

Un des moyens de faire diminuer les dépenses publiques est l'appel à d'autres sources de financement : **les entreprises sont appelées à devenir un partenaire important de l'état.**

Ces dernières ont pour l'instant un rôle essentiellement dans l'enseignement professionnel.

Mais de nombreux indices montrent qu'elles vont être amenées à financer également l'enseignement secondaire général. L'entrée de la publicité dans les établissements a été rendue possible par la promulgation, en avril 2001, du Code de Bonne Conduite, qui, sous couleur de réglementer les relations de l'école et de la publicité, permet l'intrusion de celle-ci en officialisant les « partenariats » avec les entreprises. Coca-Cola a fourni aux professeurs de technologie des classeurs pour les élèves, avec des fiches « pédagogiques » sur l'entreprise Coca-Cola, des « kits pédagogiques » sont également proposés par Kellogg, et Knorr , un jeu-concours intitulé « Les Masters de l'économie » a même été installé sur Internet dans les établissements par le C.I.C. (il s'agissait pour les élèves d'apprendre à jouer en bourse). L'exemple vient d'en haut : la campagne sur le respect à l'école est sponsorisée par la firme Morgan et on peut commander d'un simple clic un tee-shirt de cette marque, sur le site du ministère. Jack Lang lui-même, dans son discours du 5 avril 2001, annonce que son projet d'expansion des internats sera financé en partie par des fonds privés.

L'université enfin est la première concernée par cette privatisation programmée, ne serait-ce que par la création des licences professionnelles (dont la localisation et le contenu sont décidés en grande partie par les entreprises), le rôle grandissant des financements privés des recherches et des intervenants venus des milieux professionnels. L'ampleur de cette évolution est telle qu'elle commence à susciter des inquiétudes dans le monde universitaire. Ainsi l'Association européenne de l'université, l'Association des universités et collèges du Canada, le Conseil américain de l'éducation et le Conseil pour l'accréditation de l'enseignement supérieur (aux USA) ont signé en septembre 2001 une déclaration commune demandant aux états de ne pas s'engager plus avant dans un processus de libéralisation de l'enseignement supérieur (15).

Si des universités de plusieurs pays se sont mobilisées, c'est que cette évolution concerne l'ensemble des systèmes éducatifs dans le monde. Depuis 1994, un

accord-cadre a été passé entre les pays membres de l'O.M.C. (Organisation Mondiale du Commerce à laquelle appartient la France) pour mettre en place une privatisation des services. Cet accord, l'A.G.C.S. (Accord Général pour la Commercialisation des Services) concerne dorénavant et déjà l'éducation. Selon l'U.N.E.S.C.O. « Dans nombre de pays, les règles qui encadrent l'ouverture d'une école sont assouplies et la gestion d'établissements passe à des sociétés privées. L'étape suivante est de faire de l'école une entreprise de plein droit. »(16) Lors du premier World Education Market (événement dont le nom est déjà tout un programme) qui s'est tenu à Vancouver en mai 2000, François Blamont, dirigeant d'Edufrance (institut public-privé fondé en 1998 par le ministre d'alors) déclarait : « Certains restent réticents à l'idée de vendre des formations. Moi je pense que tout cela est dépassé : nous sommes embarqués dans un mouvement inéluctable de la maternelle à l'université. » Enfin, l'O.C.D.E., déjà citée, affirme clairement dans son rapport sur l'éducation de 2000 : « De nouvelles politiques sont conçues pour permettre aux différents acteurs de participer plus pleinement au processus et de partager les coûts et les avantages plus équitablement et également à **influencer le comportement des élèves /étudiants afin de rendre l'enseignement plus rentable**. De ce fait, les fonds publics sont désormais considérés de plus en plus comme ne représentant qu'une partie de l'investissement dans l'éducation, même si elle est très importante, alors que parallèlement les sources privées de financement jouent un rôle toujours plus grand. »

E Vers une école à deux vitesses

Ainsi, **l'état se désengagerait du système éducatif**, comme il l'a fait pour les services des télécommunications. Si l'on met cette évolution en parallèle avec l'émergence d'une société inégalitaire, on comprend mieux le but de la réforme en cours.

Il s'agit d'abord de proposer un enseignement public de base moins coûteux pour l'état et très succinct dont devront se contenter ceux qui n'auront les moyens ni de faire donner des cours particuliers à leurs enfants ou de les pourvoir en logiciels éducatifs (bien que l'efficacité pédagogique de ces derniers reste à prouver), ni de les scolariser dans l'enseignement privé. Ce système pénalisera les moins favorisés de manière encore plus insidieuse en accentuant le rôle de la famille dans la transmission de la culture dominante : moins l'école donne de savoir, plus celui-ci est réservé à l'élite sociale et intellectuelle.

Il s'agit aussi de diminuer la part de la culture générale et de l'apprentissage de la critique pour obtenir de futurs travailleurs dociles, incapables de repérer la place qu'on veut leur assigner et de remettre en question les valeurs de la « culture » entrepreneuriale qui va être dispensée par l'école.

Comme il est impossible de dévoiler les enjeux véritables de cette réforme, le ministère déploie une

rhétorique destinée à habiller le plus décent possible une vérité qu'on ne saurait montrer toute nue. Cette rhétorique a aussi pour mission d'introduire dans les têtes des enseignants les valeurs de la « culture » d'entreprise

3 - La réforme Lang et son habillage rhétorique

A Le déni pur et simple : la réduction des horaires

Le ministre définit d'abord la mission de l'école : « L'Education est, ici, le garant de l'unité de la République : une unité respectueuse de toutes les diversités, mais une unité qui permette à tous les jeunes de notre pays de se parler et de se comprendre, de communiquer dans la rigueur et la sérénité, de maîtriser les connaissances, sans lesquelles ils ne pourront ni appréhender le monde, ni le changer. » (17)

Pour réaliser ce vaste programme et, notamment pour permettre aux élèves de maîtriser des connaissances, et de prendre le temps de communiquer entre eux, la solution la plus efficace est, semble-t-il, de leur **retirer des heures de cours**.

Les horaires annoncés par le ministère en décembre 2001 prévoient pour le cycle central (5^e et 4^e) une réduction de trois heures par semaine en moyenne, à prendre, au choix, en français, en mathématiques, en physique, en sciences de la vie et de la terre, en langue vivante ou en histoire-géographie, toutes matières, comme on sait, sans importance pour l'acquisition des connaissances. En 3^e, l'horaire du pôle scientifique (sciences de la vie et de la terre, physique, technologie) passe de cinq heures et demie à trois heures. La réduction n'est pas officiellement déclarée. Elle pervertit (ou utilise à fond) une possibilité mise en place par François Bayrou en 1996 : il existe dans chaque matière une fourchette horaire destinée à permettre à chaque établissement de mettre en place des travaux interdisciplinaires. La décision prise par l'actuel ministre consiste à instaurer des horaires nationaux alignés sur les minima prévus par la disposition Bayrou.

L'exemple du français permettra de comprendre ce que perdent les élèves. Ils voient l'horaire de la discipline réduit d'un cinquième sur l'ensemble de leurs années de collège : cela revient pratiquement pour eux à la suppression d'une année de cours dans cette matière. Or voici ce que la rhétorique ministérielle dit du français : « priorité absolue donnée à la maîtrise de la langue nationale ».

On a affaire à **un déni** pur et simple : on dit une chose et on fait son contraire.

B L'amalgame : l'appauvrissement des contenus

Plus subtil, l'amalgame propose de l'orateur une image d'autorité morale et agit en deux temps.

On énonce d'abord des principes qui jouent sur la confusion entre les valeurs et les faits :

« Reconnaissance et développement de toutes les formes d'intelligence, conceptuelle, concrète, sensible ».

Il existe donc trois formes d'intelligence d'égale valeur : affirmation inattaquable sur le plan des principes et de la vérité mais malheureusement contredite dans l'ordre des faits. On ne considère (à tort) ni ne paie de la même manière l'intelligence conceptuelle d'un polytechnicien et celle, concrète et sensible d'un jardinier ou d'une puéricultrice (chose étrange, les femmes semblent d'ailleurs invariablement douées des formes d'intelligence les moins rémunérées et les moins reconnues). Par ailleurs, cette injustice dans la reconnaissance de la valeur ne semble déranger aucun gouvernement. Le procédé est donc l'amalgame entre ce qui devrait être et ce qui est. L'avantage rhétorique est considérable : il fait de l'orateur un homme sans préjugé et de son contradicteur un élitiste. Malheureusement, ce n'est pas ce contradicteur mais la société qui fait de l'intelligence conceptuelle le seul élément valorisé. On voit ressurgir le vieux procédé de mystification déjà mis à l'honneur par R. Haby sous la forme de la « revalorisation du travail manuel. » Revalorisation toute théorique et sans retombées financières pour lesdits travailleurs manuels. On se rappellera que la réforme Haby a correspondu, elle aussi, à une période où les nécessités du Plan impliquaient que l'on forme moins et moins bien.

Une fois les principes énoncés, on définit les contenus qui correspondent à cette valorisation des autres formes d'intelligence. Le plus important des dispositifs mis en place dans ce but s'appelle :

« itinéraire de découverte » et l'autre « séjour en entreprise ».

Les itinéraires de découverte, ont, en théorie un caractère interdisciplinaire, mais le discours d'accompagnement les présente bien davantage comme anti-disciplinaires. Les élèves « perçoivent les contenus disciplinaires comme trop artificiels, trop abstraits (...). Les itinéraires de découverte répondent à quelques principes simples : 1 Permettre une approche interdisciplinaire qui évite la mosaïque des savoirs, l'éparpillement des discours et la concurrence des méthodes propres aux différentes disciplines. » L'ennemi de l'élève, c'est donc le savoir disciplinaire que s'obstinent à vouloir lui enseigner des professeurs spécialistes pourvus de diplômes de haut niveau dans leur domaine, avec un découpage des matières que l'on retrouve dans l'organisation des études au lycée et à l'université. Que lui propose-t-on à la place ? Une séance de deux heures par semaine consacrée à la réalisation d'un travail individuel ou collectif sur un sujet qui intéresse plusieurs disciplines, à choisir parmi quatre domaines principaux. Voici des exemples des suggestions faites aux enseignants par la Direction de l'enseignement scolaire sur le site officiel www.eduscol.education.fr.

Dans une classe de 5^e, dans le domaine Arts et humanités, un des sujets proposés est la vie de château avec, entre autres comme réalisations : maquettes et plans, défilé de costumes médiévaux sur des musiques d'époque et mise en scène d'une veillée médiévale. Tout cela n'aurait pour inconvénient que de sentir un peu le patronage si ces heures n'étaient pas prises sur le temps des cours. On trouve l'excès inverse : une ambition démesurée, dans la suggestion de reconstituer un mystère (ces pièces dureraient plusieurs jours et comptaient des dizaines de milliers de vers) ou d'étudier, en 4^e, le baroque, le romantisme, l'impressionnisme alors qu'aucun cours d'histoire littéraire ou d'histoire de l'art n'est prévu.

Mais le plus grand problème que posent ces itinéraires de découverte est l'évaluation dont ils doivent faire l'objet. Les recommandations de la Direction de l'enseignement scolaire précisent que l'évaluation : « portera non seulement sur le produit final mais aussi et surtout sur la démarche de l'élève, sa capacité d'initiative et de création, son investissement personnel, son implication dans un travail collectif (prise en charge des responsabilités, relation aux autres) (...) persévérance. » **Il s'agit de noter, non le travail réalisé, mais la personne.** Leur caractère démagogique (il ne faut pas pénaliser l'échec) n'est pas le défaut essentiel de ces directives. Elles institutionnalisent surtout une dérive très grave : noter une personne revient à hiérarchiser les êtres humains, à ériger des constats en outils de normalisation, à fixer dans une description évaluative des jeunes gens par définition en devenir et, pour certains, à l'identité fragile. Ces procédures sont issues de la fameuse « culture de l'entreprise » à laquelle le texte emprunte de nombreux termes : « capacité d'initiative, prise en charge de responsabilités, gestion du temps... »

Et, de fait, la promotion des valeurs de l'entreprise constitue une des finalités essentielles de la réforme.

C Le jeu sur les mots: la promotion des valeurs de l'entreprise

Quatre mots-clés reviennent dans le discours du 5 avril 2001, quatre repères qui délimitent le terrain idéologique où le ministre souhaite inscrire l'école : **compétences, stages, mobilité, contractualisation.** La rhétorique ministérielle joue sur le fait que ces termes sont apparemment dénués de toute implication politique. Les compétences se distinguent des connaissances comme le savoir-faire du savoir. Les stages s'inscrivent dans la formation des étudiants, des adultes et des apprentis comme une préparation en situation à un métier précis pour lequel les stagiaires ont reçu au préalable une formation théorique. Quant à la mobilité, elle est caractéristique d'un certain type d'emplois spécifiques, itinérants ou temporaires. Plus spécialisé, le mot contractualisation appartient à la langue juridique et définit un accord passé entre deux parties, accord qui les engage sur des points précis.

Or ces quatre termes ont reçu de leur usage dans la langue managériale des sens tout à fait différents, liés aux

valeurs du néo-libéralisme. Ils véhiculent de ce fait une idéologie venue de la « culture d'entreprise ».

Voici la définition du mot compétence que donnent les commissaires au plan : « on assiste à une juxtaposition de la notion de compétence à celle de qualification, notions au demeurant difficiles à définir, qui font l'objet de nombreux débats tant dans la sphère universitaire que dans l'univers syndical. Néanmoins, il semble possible de distinguer une dimension plus collective, la qualification, d'une dimension plus individuelle, la compétences d'un travailleur dont désormais : *« les savoirs techniques doivent se doubler d'une capacité à faire face aux changements »*. Comme l'a rappelé Yves Lichtenberger devant la commission, *« la compétence devient aussi le cœur de la création de nouveaux avantages compétitifs au plan mondial. »* »(18) Ce qu'on peut traduire par : la qualification correspond à un niveau qui garantit un salaire selon des conventions collectives, et la compétence, à un « savoir-être » individuel qui consiste à savoir tout accepter. La compétence permet des avantages compétitifs parce qu'elle est une exigence du patron par rapport à l'employé alors que la qualification permet à l'employé de faire reconnaître des droits. Enfin, si le moindre doute restait sur les implications sociales du mot, ils seraient levés par cette définition qu'en donne Marshall Smith, un des « experts » de l'O. C.D.E. « celle-ci (la vie active) appelle bien davantage que l'acquisition de compétences professionnelles(...)il s'agit d'apprendre à devenir membre d'une équipe de travail, à **accepter de recevoir des ordres** et de travailler avec les autres.... Les exigences dont nombre d'employeurs font état dépassent largement les compétences professionnelles et englobent des qualités telles que la faculté d'adaptation, l'exactitude, l'aptitude à la coopération et la créativité. » (19) On constate que certaines de ces notions se retrouvent dans les critères qui doivent déterminer l'évaluation des itinéraires de découverte : travailler avec les autres, être créatif, gérer le temps. La compétence « savoir-être » est passée du domaine de l'évaluation des adultes dans la vie professionnelle à celui de la notation des élèves au collège, l'entreprise est la source des critères et des valeurs de l'école.

L'évaluation des compétences est également à l'origine d'un projet très concret, qui touche directement l'industrie. Il s'agit de la création d'une « carte de compétences », fantasme d'un puissant groupe d'industriels européens exerçant un lobbying efficace auprès des instances européennes : l'E.R.T. (European Round Table). Ces hommes d'affaires souhaiteraient voir instaurer, en lieu et place des diplômes nationaux, une carte informatique où chacun, de l'école à la vie professionnelle, validerait ses compétences au moyen de tests élaborés et évalués par des entreprises privées. (20) Fantasme ? Peut-être pas tout à fait, si l'on examine le fonctionnement du Brevet informatique et internet, créé le 16 novembre 2000, et, selon les Instructions officielles parues au B.O. du 14 juin 2001, « conçu selon le principe d'un suivi continu des apprentissages de l'école au collège(....)Dès la rentrée 2001, certains élèves ayant validé à l'école tout ou partie de leurs compétences du

B2i de niveau 1 entreront au collège. Cette validation devra donc être achevée en sixième pour les élèves dont le bilan des acquisitions, formalisé par la feuille de position B2i, en fera apparaître la nécessité. Ces acquisitions seront poursuivies tout au long de la scolarité au collège jusqu'à la validation de niveau 2. »

Les compétences sont définies par l'entreprise, il est donc logique qu'elles doivent être acquises par des stages en milieu professionnel.

Ce deuxième terme-clé des directives ministérielles a lui aussi changé de sens. Le mot **stage** ne désigne plus seulement la prolongation en situation d'une formation professionnelle qualifiée (comme l'internat pour un médecin, le stage en responsabilité pour un professeur, ou le stage en cuisine pour un élève de B.E.P des métiers de la restauration), il correspond à la situation d'un jeune homme ou d'une jeune fille sans qualification ni activité définie. Le stagiaire fait les photocopies, change les ampoules, prépare le café, accueille les visiteurs. L'idée sous-jacente est que le simple fait de se trouver physiquement présent dans une entreprise constitue une forme d'apprentissage. Du reste, le ministre, dans son discours, désigne ces séquences du terme de « séjour », (le mot stage figure cependant dans les Instructions officielles). **L'entreprise est donc promue instance pédagogique**, au même titre que l'école et, plus efficace que cette dernière, elle enseigne par simple imprégnation. Ce qui explique une des grandes nouveautés de la réforme : « je souhaite que soient systématisés dès la classe de 4^o, des initiatives expérimentées avec succès dans plusieurs collèges tels que la « connaissance des métiers », sous forme d'un séjour individuel ou collectif en milieu professionnel. »

Ces séjours en entreprise s'inscrivent dans l'ensemble des dispositions destinées à « ouvrir à de nouvelles formes de sociabilité, moins ancrées dans une proximité immédiate de la famille ou du quartier. » Leur finalité est également de permettre « le premier apprentissage de la mobilité intellectuelle, sociale et géographique. »

La **mobilité** (une des trois grandes « exigences » définies par le ministre) est le troisième terme-clé que l'entreprise a fourni à la réforme. Dans son usage ordinaire, le mot mobilité désigne une caractéristique de certains métiers qui impliquent des horaires variables ou des déplacements (les emplois des ouvriers saisonniers de l'agriculture, par exemple). Dans son usage managérial actuel, la mobilité est, du côté du salarié, l'envers de la délocalisation pour le patronat. Si la production, pour gagner en compétitivité (traduisez : pour profiter davantage aux actionnaires) doit se déplacer, l'employé doit faire preuve de mobilité spatiale en suivant l'usine ou, si c'est impossible, de mobilité « intellectuelle » en s'adaptant à une « redéfinition » de son emploi, et en acceptant tout ce qu'on lui proposera. L'application de cette notion au système scolaire pousse les élèves à acquérir les réflexes nécessaires à une bonne adaptation à leur condition de futurs exploités. Le meilleur exemple en est l'expérimentation des « entretiens de carrière à

quinze ans » que prévoit la réforme (B.O. du 14 juin 2001). La confusion (voulue) des rôles, des âges, des situations est totale.

Cette confusion, on la retrouve également dans la redéfinition du rôle des enseignants, qui induit une autre vision aberrante des élèves. Les professeurs de collège sont invités (faisant ainsi preuve de « mobilité intellectuelle ») à prendre pour modèles ceux des lycées professionnels et des S.E.G.P.A. (sections d'enseignement général et professionnel adapté). Les enseignants des lycées professionnels, outre leurs heures de cours, doivent assurer le suivi des élèves pendant leurs stages en entreprise. Les enseignants de S.E.G.P.A. ont été formés pour s'adresser à un public spécifique : les élèves en grande difficulté scolaire, qui ont du mal à s'adapter au travail de la classe (d'où leur orientation dans une section spécifique) et dont certains présentent une déficience intellectuelle. Demander aux enseignants de collège de travailler de la même manière que leurs collègues de L.E.P. et de S.E.G.P.A., c'est faire comme si leurs élèves se trouvaient dans une filière professionnelle, ou comme si l'ensemble des collégiens relevaient du traitement de l'échec. Il s'agit de confondre enseignement général et enseignement professionnalisé, pédagogie et gestion de la grande difficulté. La véritable raison de cette incitation est à chercher du côté du budget. Les professeurs qui doivent servir de modèles ont une caractéristique commune : ils sont bivalents ou polyvalents. Or on sait que, pour des raisons d'économie la polyvalence est un idéal des ministres réformateurs en période d'austérité. La réforme Lang prévoit du reste qu'elle soit introduite dès la rentrée 2002 en classe de 6^e, ce qui va dans le sens de la « mobilité intellectuelle » des personnels.

La mobilité est également appliquée à la vie quotidienne des élèves. On a ainsi, en 6^e, la possibilité de prévoir des modifications de « l'emploi du temps permettant de regrouper autrement les élèves » et d'organiser, au début de l'année scolaire un « stage de trois jours de toute la classe à l'extérieur du collège ». Les malheureux élèves de 6^e, après avoir passé une semaine à essayer de comprendre l'emploi du temps et une autre à remplir les livrets d'évaluation vont donc attendre encore une demi-semaine avant de pouvoir enfin assister à des cours selon des horaires réguliers. En 5^e et en 4^e, des groupes équivalant numériquement à des classes mais constitués d'élèves venus de différentes divisions vont être rassemblés, deux heures par semaine pour suivre un itinéraire de découverte, durant une moitié d'année. Pour l'autre demi-année, les groupes seront constitués différemment. En 3^e, la possibilité donnée à certains élèves de suivre une partie de leurs cours en lycée professionnel, va les amener à circuler entre deux établissements aux fonctionnements sensiblement différents. Enfin, présentant l'ensemble des mesures nouvelles applicables au cycle central (5^e, 4^e) le ministre insiste : « Séjours en entreprise, itinéraires de découverte, le parcours du collégien s'ouvre vraiment à la diversité. Pour que celle-ci soit réelle, il faut une durée suffisante. Je souhaite donc que les élèves effectuent obligatoirement un itinéraire dans chacun des deux domaines, soit deux par an, d'une durée de 11 à 12 semaines. »

Le but est clairement exposé : il s'agit d'exclure le plus souvent possible les élèves de la situation d'enseignement disciplinaire dans une classe précise avec un professeur spécialiste de la matière qu'il enseigne. On retire aux élèves des éléments de repérage importants : la classe à laquelle ils appartiennent (ce qui est grave notamment en 6^e, où l'identification à la division joue un rôle structurant), l'emploi du temps régulier, qui permet à l'adolescent de maîtriser son travail personnel et d'organiser ses loisirs, les lieux (un élève de 3^e peut être amené à travailler au collège, au lycée professionnel et en stage), le découpage disciplinaire. Cette **déstructuration** tend à faire du collégien un individu mobile, sans ancrage ni repères à l'intérieur du système scolaire. De ce point de vue, l'école est une bonne formatrice : elle prépare les élèves à devenir des employés parfaits selon les critères libéraux : des individus dépourvus de sens du collectif, « délocalisables » et « déqualifiables » à merci. Préparant le terrain à l'entreprise, l'école, très logiquement, s'inspire du modèle entrepreneurial pour redéfinir son mode de fonctionnement.

Le terme qui met en place cette redéfinition est celui de **contractualisation**. Ce mot, en principe réservé à la langue du droit, a fait lui aussi une entrée en force dans le vocabulaire managérial et dans le discours ministériel. Chaque collège proposera « un projet d'établissement conçu comme un outil de pilotage et de dialogue avec les autorités académiques notamment dans la perspective d'une contractualisation des moyens. » Cette contractualisation des moyens est assortie d'une évaluation des résultats : « c'est pour cette raison que les moyens que recevront les établissements à ce titre et au vu de leur projet, seront contractualisés sur une durée de trois ou quatre ans au terme desquels une évaluation des résultats sera conduite avec eux. » Comment imaginer les critères et la nature de cette évaluation ? Sur quelles bases mesurer la réussite d'un projet ? Il est évident que les établissements, si leur financement est en jeu, auront tendance à tricher sur leurs résultats. Ils risquent également, pour être sûrs d'atteindre leurs objectifs dans les secteurs où sont scolarisés des enfants en difficulté, de limiter considérablement leurs ambitions. Les conséquences seraient catastrophiques, pénalisant surtout les bons élèves des établissements des zones sensibles, à qui on ne fournirait qu'un enseignement au rabais. Ce système renforce la ghettoïsation scolaire et marque la fin d'une ambition nationale pour l'éducation.

L'élève, enfermé dans un ghetto scolaire, déstructuré, privé d'une grande partie des savoirs auxquels il a droit, traité comme un futur demandeur d'emploi est véritablement la victime de la réforme.

L'appel aux valeurs de l'égalité des chances, de la qualification accrue de tous, de l'épanouissement personnel des enfants relève au mieux de l'incantation, au pire de la mystification. Les besoins du patronat, aujourd'hui comme hier, sont relayés par le gouvernement et modèlent les orientations de l'école. La réforme

actuelle ne diffère donc aucunement dans ses ambitions de celle de R. Haby. Toutefois, elle est plus dangereuse dans ses effets parce qu'elle s'inscrit dans un contexte où la pression des décideurs de l'économie est plus puissante et où les acquis sociaux et les outils des luttes collectives sont fragilisés.

La deuxième spécificité de la réforme du socialiste Jack Lang par rapport à celle du libéral giscardien René Haby est que la première a été conçue par un homme de grande culture, acquis aux idées de la gauche, qui mène pourtant la même politique que son prédécesseur. Une politique qui prive de culture la plupart des enfants dont il a la responsabilité et les prépare à devenir les outils dociles de la libéralisation économique.

Notes

1 Discours de Jack Lang prononcé devant la presse le 5 avril 2001.

2 André Robert, *Système éducatif et réformes*, Nathan pédagogie, 1993, page 115.

3 Sandrine Garcia, *Violences scolaires, la faute à l'école ?* in *La machine à punir, pratiques et discours sécuritaires*, L'esprit frappeur, 2001, pages 125,126.

4 On peut trouver l'intégralité de ce texte fort instructif sur le site : <http://senat.fr>.

5 Commissariat général du plan, mars 2001, *Jeunesse, le devoir de l'avenir*, rapport de la commission Jeunes et politiques publiques présidée par Dominique Charvet, publications du Plan,, page 233.

6 Cité par Nico Hirtt dans *L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, éditions Labor-Espaces de libertés, Editions du Centre d'action laïque, 2001, page 68.

7 *Adult learning and technology in O.E.C.D. countries*, O.E.C.D proceedings,1996.

8 André Robert, *Système éducatif et réformes*, Nathan pédagogie, 1993, page 114.

9 Pour les chiffres des dépenses : Antoine Prost, *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Seuil, nouvelle édition augmentée, 1997, page 211. Pour les

effectifs : annexes de *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, (1998), rapport d'une commission présidée par Jacques Attali , et qui présente un beau mélange d'intellectuels unis par le consensus néo-libéral : Julia Kristeva, Alain Touraine et Jacques Monod entre autres. On peut trouver le texte de ce rapport, très édifiant, sur le site de Jacques Attali.

10 Antoine Prost, *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Seuil, nouvelle édition augmentée,1997, page 213.

11 André Robert, *Système éducatif et réformes*, Nathan pédagogie, 1993, page 177.

12 Sur l'évolution des politiques européennes, voir *Europe inc. Regional and Global Restructuring and the Rise of Corporate Power*, Pluto Press and CEO, 1999; traduit en français: *Europe inc. Liaisons dangereuses entre institutions et milieux d'affaires européens*, éditions Agone, Marseille,2000.

13 Pour les dépenses :Recueil des Lois et règlements de l'éducation nationale, Dépenses d'éducation. Pour les effectifs : Rapport Attali (voir note 9) annexes. 14 Rapport Attali, annexes.

15 On peut consulter le texte de cette déclaration sur le site : <http://www.unig.ch/eua>.

16 Cynthia Guttman, *Courrier de l'Unesco*, décembre 2000.

17 Les citations de cette partie sont pour la plupart extraites du discours prononcé par Jack Lang le 5 avril 2001 devant la presse. On précisera seulement l'origine des phrases qui proviennent d'autres sources.

18 Commissariat général du Plan, mars 2001, *Jeunesse le devoir de l'avenir*, rapport de la commission Jeunes et politiques publiques, présidée par Dominique Charvet, publications du Plan, page 233.

19 Résumé de la communication de M. Marshall Smith faite dans le cadre d'un colloque sur la réforme des systèmes éducatifs. Documents O.C.D.E. *Redéfinir le curriculum, un enseignement pour le XXI^e siècle*, 1994, publications de l'O.C.D.E, page 49..

20 Voir sur ce sujet *Le tableau noir, résister à la privatisation de l'enseignement*,de Nico Hirtt et Gérard de Sélys, éditions E.P.O, Bruxelles, 1998..

III - Le lycée des métiers

ou comment le lycée professionnel risque de devenir « l'alcôve des entreprises »

Par Maté Decarre - Groupe Éducation Attac Paris 20^{ème}

I) Comment définir ce nouveau projet ?

Suite au départ forcé d' Allègre, Mélenchon lance le concept de « Lycée des métiers ».

Les documents officiels paraissent au B.O. du 20 Décembre 2001 .

Il s'agit d'un projet de restructuration des Lycées Professionnels en fonction d'une même famille de métiers(hôtellerie, automobile) ou de métiers complémentaires (industrie de la mer, du textile etc..)

Cette spécificité des établissements sera accordée pour la première fois par les rectorats après un audit, sous la

forme d'un label attribué pour cinq ans et au regard d'un cahier de charges

En quoi consiste ce cahier des charges ?

a) Les Lycées professionnels ou technologiques devront accueillir tous types de publics : des élèves en formation initiale, mais aussi des adultes en formation continue, des apprentis, des jeunes en rupture de scolarité ou en contrat de qualification, des adultes ou des jeunes en accompagnement à la validation des acquis de l'expérience etc...

b) Cet accueil des publics pourra se faire tout au long de l'année (une formation continue, par exemple pourra s'effectuer pendant les vacances de Pâques)

c) Le lycée des métiers préparera à une gamme de diplômes très étendue : C.A.P., B.E.P., Bac Pro, Bac Technologique, B.T.S., voire licences professionnelles.

II) Conséquences de ce projet pour la filière professionnelle

a) Une école à deux vitesses

Pour la première fois, l'éducation nationale crée une concurrence entre les établissements publics en employant le vocabulaire du marketing : le label s'inscrit dans une démarche de qualité.

D'après Mélenchon, « Aucun établissement ne peut se décréter Lycée des Métiers mais tous peuvent le devenir » mais les décisions se prennent à trois : le Rectorat, la Région et les entreprises...

Il s'agit en fait de créer un système de formation professionnelle à deux vitesses.

On imagine les pressions qui vont s'exercer sur les chefs d'établissement et sur le personnel pour obtenir ce qui est présenté comme une promotion pour le L.P.

Déjà à Montpellier, dans le quartier de La Paillade, un établissement de maintenance en génie industriel a été fermé pour garder le Lycée des Métiers du même secteur au centre ville.

D'ailleurs le flou le plus complet entoure les établissements labellisés : jusqu'à présent 208 Lycées des Métiers ont été officiellement acceptés et, plus grave, on découvre que ce label de cinq ans recoupe très précisément les lois sur la refondation de l'état et en particulier la loi organique relative à la loi de finance du 1^{er} Août 2001 (par cette loi, à partir de 2006, le budget soumis au députés ne comprendra plus une partie incompressible pour le paiement des fonctionnaires par exemple, mais il devra répondre entièrement à une logique managériale sur des objectifs précis avec une évaluation des résultats)

On pourra par exemple réduire le budget de l'Education Nationale au profit de celui de la Défense...

b) Le développement de l'alternance à l'intérieur de l'Education Nationale

L'apprentissage était déjà présent dans les L.P. sous la forme d' U.F.A.(Unités de Formation d'Apprentis), mais elles ne représentaient que 6% des apprentis. Les C.F.A. privés (Centres de Formation d'Apprentis) contrôlaient l'essentiel du système en alternance.

Mais la formation des jeunes coûte cher.

L'O.C.D.E et l'O.M.C veulent remplacer une partie de la formation initiale par la formation tout au long de la vie, sous la forme de l'alternance : moitié du temps en Lycée des Métiers et le reste en entreprise. Déjà, en Ile de France, les 2/3 des B.T.S. se font en apprentissage.

Dans les Lycées des Métiers, on imagine très bien la concurrence qui va s'établir entre les apprentis qui toucheront une rémunération en pourcentage du S.M.I.C et les autres au statut de lycéens.

Déjà, depuis la loi quinquennale de 93 qui donne la responsabilité de la formation professionnelle aux régions, on a vu baisser les effectifs des L.P. et augmenter ceux des Centres de Formations d'Apprentis, non pas suite à une baisse de niveau des élèves, mais par un choix politique des régions.

Par ailleurs, cette évasion des élèves de la formation initiale contribue à résoudre l'épineux problème du départ intensif des P.L.P. à la retraite dans un très proche avenir : sur l'Académie de Toulouse, par exemple, 80% des P.L.P. partiront à la retraite dans les sept années prochaines ...

c) Une dévalorisation de « la notion de diplôme »

Depuis quelques années déjà, par la loi de Juillet 1992, a été créée la V.A.P(Valorisation des Acquis Professionnels). Cette loi permettait au salarié qui avait travaillé pendant cinq ans minimum dans un secteur précis de faire valoriser le savoir faire qu'il avait acquis sur le terrain en ayant la possibilité en passant devant un jury de ne concourir qu'à une partie des épreuves du diplôme souhaité (du C.A.P. au B.T.S.);

Dans la mesure où le candidat continuait à passer une partie des épreuves, cette validation pouvait faciliter la promotion professionnelle.

La nouvelle loi V.A.E. (Valorisation des Acquis de l'Expérience) dont les décrets d'application ont été publiés entre les deux tours de l'élection présidentielle de 2002, change les données de base.

Elle se caractérise en effet par une réduction de la durée du travail minimum sur le terrain à trois ans au lieu de cinq pour pouvoir postuler à la validation. De plus, la totalité du diplôme peut maintenant être obtenue sur le terrain : il suffit de se présenter devant le jury qui décide

la validation du candidat. Enfin, la V.A.E. voit l'extension de son champ d'application : peuvent être homologués, non seulement les diplômes nationaux, mais aussi les titres privés (diplôme d'acheteur international par exemple), un service universitaire spécial peut aussi valider les diplômes du supérieur.

Ces mesures ouvrent la porte aux pressions de toutes sortes.

Déjà Edith Cresson avait l'ambition de remplacer les diplômes par une carte de compétence (cf le film de Gillery « le Cartable de Big Brother »).

Par le biais de la V.A.E., on pourra aussi flexibiliser plus facilement les salariés de métiers peu qualifiés, au gré de l'ouverture et de la fermeture des entreprises.

Les ouvriers du textiles qui se servent de machines très proches de celles employées pour la fabrication pharmaceutique par exemple pourront après une courte formation être à nouveau « employables ».

d) Un « partenariat » renforcé avec les entreprises

« Le Lycée de Métiers s'inscrit dans un partenariat concrétisé par des conventions avec les branches professionnelles ou des accords cadre avec l'entreprises de dimension nationale » Cahier des Charges 2001

D'ailleurs, à terme, Mélenchon prévoyait une reconnaissance des Lycées des Métiers par les Branches Professionnelles.

Ces accords de partenariat doivent figurer dans le projet d'établissement. Il ne s'agit plus d'une interaction salutaire entre le monde de l'éducation et celui des entreprises comme cela s'est toujours fait dans le cadre des Commissions Consultatives par branches professionnelles (au nombre de 19, ces Commissions composées des représentants syndicaux des enseignants, des organisations patronales et de l'Etat définissent le contenu et l'évolution des diplômes et garantissent leur valeur nationale), mais d'un ajustement aux demandes de l'entreprise.

Depuis les Chartes Allègre, 54 conventions ont déjà été signées avec des entreprises, les représentants patronaux sont invités à siéger dans les conseils d'administration. Pourquoi ne pas penser que le Lycée des Métiers de l'automobile ne pourrait pas devenir un jour le Lycée Peugeot, par exemple...

Jusqu'à présent, il est vrai, ces interactions restent limitées, mais jusque à quand ? En tout cas, les textes permettent d'aller plus loin.

En particulier, le Lycée des Métiers peut être amené à développer toute forme de coopération technologique avec les entreprises environnantes. Des activités pédagogiques réalisées avec les élèves et les étudiants dans le cadre des cours peuvent faire l'objet de véritables

transferts de technologie avec les entreprises dans le cadre d'un G.I.P. (Groupement d'Intérêt Public)

Les G.I.P. ne sont pas nouveaux, ils se rapprochent beaucoup des E.P.I.C. (Etablissements Publics Industriels et Commerciaux), c'est à dire des structures privées - publiques.

Rappelons que c'est en créant une structure mixte privée publique que France Télécom a été privatisée.

LE G.I.P. crée à l'intérieur de l'Education Nationale une nouvelle personnalité juridique.

Il existe deux types de G.I.P., les G.I.P. de formation continue et les G.I.P. de transfert de technologie. Jusqu'à maintenant, les G.I.P. de transfert de technologie, véritable sous-traitance des locaux, du matériel, voire des élèves à des entreprises, ont été bloqués par le ministère. Mais les textes sont là.

Par contre, ce qui commence à fonctionner, ce sont les G.I.P. concernant la formation continue, autrement dit, le L.P. transformé en super G.R.E.T.A. vendant des formations à des entreprises, avec un personnel qui peut être embauché sous contrat privé ;

C'est en effet un créneau très prometteur dans le cadre de l'A.G.C.S. D'une part, la formation continue est un produit beaucoup plus facilement marchandisable que la formation initiale. D'autre part, en France, avec le P.A.R., le marché est en pleine expansion.

Prenons par exemple un contrat G.I.P. signé par six L.P. de l'académie de Créteil le 24 Mai 2002, pour six ans et concernant la formation continue et l'insertion professionnelle :

- comme les établissements publics ne peuvent faire de l'argent, ils doivent adhérer à un G.I.P.

- le but du G.I.P. est de créer un partenariat avec les acteurs économiques et sociaux dans les domaines de la formation continue. Le but est de proposer des prestations de service aux entreprises en matière de formation professionnelle ;

- le budget du G.I.P. est financé par la contribution de ses membres, mais peut recevoir aussi des subventions de l'Union Européenne et bien sûr ses ressources propres, le fruit de ses prestations de service. Ces dernières rapporteront 875000euros (5.7Millions de fr) en 2004 selon le budget prévisionnel !!

- pour ce qui est des personnels, le G.I.P. peut recruter des formateurs en contrats privés ;

- le directeur du G.I.P. est nommé par le recteur pour une période de trois ans ;

- la structure du G.I.P. reste dans le flou, en particulier son lien avec les L.P. de rattachement.

En réalité, on va vers une logique managériale : cette nouvelle structure encouragera l'ouverture de sections qui rapportent de l'argent au détriment de la formation initiale qui aura tendance à disparaître.

Ceci est d'ailleurs en parfaite cohérence avec les orientations de l'Union Européenne et de l'A.G.C.S., notamment la formation tout au long de la vie .

Le nouveau gouvernement de Ferry a annoncé qu'il poursuivrait la mise en place du Lycée des Métiers et des G.I.P. mais moins vite et avec plus de concertation !!

Il nous font donc largement informer les collègues pour créer des pôles de résistance : ce sont ces nouvelles structures d'enseignement qui subrepticement cassent le service public d'enseignement professionnel auquel nous tenons pour une formation de qualité pour tous .

DEUXIEME PARTIE

ROLE DES INSTANCES SUPRA NATIONALES

La Commission européenne et l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC)

L'intervenant n'a toujours pas communiqué son texte

II - Un enseignement sans écoles, sans élèves et sans étudiants, sans enseignants

L'utopie capitaliste du e-learning

Par Alain Lecourieux - Attac 92

Buts et limites de ce document

Ce document tire parti d'une recherche faite auprès des entreprises qui voient dans l'enseignement un marché, mais aussi d'un travail fait sur les politiques, dans le domaine de l'éducation, du gouvernement Jospin (1997–2002), de l'Union européenne (UE) et l'Organisation mondiale du commerce (OMC) dans le cadre notamment de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS).

Son but est de décrire l'utopie capitaliste du e-learning¹ telle que les entreprises l'expriment, de résumer les soutiens qu'elle reçoit de la part des Etats dans les différentes « géographies » nationale, européenne et mondiale. Ce document se termine par l'identification de quelques propositions alternatives. Ce n'est pas une entreprise de rejet de la technologie dans l'école. Ni un retour élitiste ou conservateur à l'école de Jérusalem, d'Athènes ou de Jules Ferry.

Des sources et des références sont données dans chaque paragraphe pour celles et ceux qui veulent en savoir plus. L'objectif a été de garder au document une taille raisonnable.

Il s'agit d'éclairer un aspect seulement de la démarche néo-libérale dans l'enseignement, mais cet aspect, nous semble-t-il, constitue la stratégie principale des entreprises dans ce secteur. Ce document traite essentiellement de la démarche dans les pays du Nord, même si quelques développements limités sont faits sur le Sud.

¹ Le e-learning, abréviation d'electronic learning, mot à mot, apprentissage électronique, peut être traduit par enseignement à distance, enseignement numérique, enseignement via l'Internet. Faute d'une traduction satisfaisante, le terme e-learning sera utilisé dans ce document. Un paragraphe complet est consacré à décrire ce qu'est le e-learning aujourd'hui.

Ce document est une contribution au débat au sein d'Attac et ailleurs.

Vos remarques, critiques et suggestions sont les bienvenues.

Alain Lecourieux
01 47 81 81 67 - 06 86 94 70 05

La critique capitaliste de l'enseignement

La consultation des sites Internet des entreprises qui développent des offres éducatives, aussi bien que les contacts directs avec elles, permettent de dégager les grandes lignes de la critique qu'elles formulent :

- l'enseignement public est coûteux (3 à 9% du Produit intérieur brut – PIB) et inefficace ;
- il ne tire pas parti de la technologie ;
- il ne répond pas aux besoins des entreprises ;
- plus largement, il ne répond pas aux besoins de la société de la connaissance (société cognitive) qui est décrite comme complexe, individualiste et diversifiée ;
- il ne répond pas aux besoins des élèves et des étudiants qui souhaitent une plus grande autonomie et préfèrent l'écran au livre.

Sur certains sites et lors de certains contacts, mais rarement, on voit apparaître une « critique progressiste » :

- l'enseignement ne corrige pas et reproduit les inégalités sociales, l'accent étant parfois mis sur les échecs de l'école des banlieues (appelée aussi « école de la périphérie ») ;
- l'enseignement laisse une place faible à l'évaluation, la décision et au contrôle des citoyens.

L'utopie capitaliste de l'enseignement

A partir de cette critique radicale les mêmes sources donnent la solution : c'est l'utopie capitaliste.

Cette utopie peut être résumée ainsi ; elle sera éclairée par l'ensemble du document.

Un enseignement sans écoles.

L'école ne disparaît pas complètement mais elle est largement remplacée par l'écran, la technologie : le e-learning dont une définition est donnée dans ce document. La mise en place du e-learning suppose pour se déployer largement une dérégulation de l'enseignement ou plutôt un mélange d'autorégulation et de régulation au service du marché.

Cette transformation de la régulation a plusieurs dimensions :

- la transformation de l'école en entreprise et la transformation de l'entreprise en école ;
- la mise en place d'une « bonne éducation » où les disciplines et champs tels que la technologie et les métiers, l'économie et la gestion, le « business » trouve une place de choix ;
- la recherche d'un modèle éducatif mondial ;
- la privatisation des diplômes et leur marginalisation ;
- la disparition de la neutralité idéologique et commerciale.

Un enseignement sans élèves et sans étudiants

Type d'enseignement	Acteurs principaux	Nature de la formation	Qui paiera ?
Formation des adultes	Entreprises	Formation utilitariste et fermée	Le salarié et dans une moindre mesure l'entreprise
Supérieur	Universités transformées en entreprises et grandes entreprises délivrant des diplômes	Contenus largement utilitaristes et progressivement mondialisés	Extension progressive de l'enseignement payant
Technologique et professionnel	Entreprises	Contenus exclusivement utilitaristes	Fonds publics
Primaire et secondaire	Jeux et e-learning de complément	Accompagnement préparant à la « bonne éducation »	Les ménages des classes moyennes et supérieures

A la lecture de cette utopie, nombreux seront ceux qui penseront qu'elle ne se réalisera pas.

Les entreprises concernées se donnent du temps pour la réaliser, de l'ordre de cinq à dix ans pour l'enseignement supérieur, la formation pour adultes et l'enseignement technologique. Plus pour les autres enseignements.

Par ailleurs l'utopie ne comprend pas une disparition complète de l'enseignement public, mais plutôt la mise en place d'un enseignement à deux vitesses, au Nord surtout, mais aussi au Sud, l'un privé pour les « info-riches »,

L'élève et l'étudiant deviennent des clients du e-learning, nouveau système éducatif.

Ces clients sont considérés d'abord une ressource humaine en quête d'emplois.

Ce sont des individus désocialisés.

L'utopie recherche l'égalité des conditions qui leur sont offertes et non pas l'égalité de traitement (équité et non pas égalité).

Un enseignement sans enseignants

Il n'y a plus d'enseignants au sens commun de ce mot, mais des « apprenants ».

Le e-learning par le champ qu'il occupe marginalise les « apprenants » et en fait des tuteurs.

Comme l'indiquait Jack Lang dans une interview au Monde du 26 septembre 2001 : « Il faut des hommes derrière les ordinateurs. »

Comme l'écrit Jack Myers, consultant américain influent : « Aux Etats-Unis nous pouvons faire entrer notre système d'éducation dans l'ère électronique afin de communiquer avec les élèves par des moyens qu'ils comprennent et apprécient. C'est la fin de la prison de jour pour des millions de jeunes. »

Cette utopie a des déclinaisons multiples suivant le type d'enseignement qu'on peut sommairement résumer dans le tableau suivant.

l'autre public, espèce de voiture-balai pour les « info – pauvres ».

De plus les entreprises savent quoi vendre : le e-learning. La technologie est prête (les tuyaux) ; les contenus aussi. Les premières réalisations sont prometteuses, même s'il est trop tôt pour dresser un bilan. Il s'agit ni plus ni moins d'un processus d'informatisation comme il y en a eu tant d'autres. Il s'agit, à long terme, d'inverser les composantes de la dépense éducative (80% pour les salaires et charges et 20% pour le capital - école, technologie, etc. en 20-80).

Mais les entreprises ont bien compris, au-delà de l'intérêt économique direct et indirect (captation du marché des jeunes consommateurs), la nature idéologique de l'utopie : contrôler la transmission des savoirs.

La suite de ce document essaie d'éclairer la force de l'utopie, les soutiens dont elle dispose et des pistes pour y répondre.

L'Union européenne au service des entreprises du e-learning

L'éducation fait partie des compétences complémentaires² de l'Union européenne. Cela signifie d'après les traités que l'UE se limite à compléter, appuyer l'action des Etats membres, à adopter des mesures d'encouragement et à coordonner leurs actions. Le pouvoir d'adopter des normes législatives reste de manière substantielle dans les mains des Etats membres et l'intervention de l'UE ne peut pas avoir comme effet d'exclure celle des Etats membres.

Pour éclairer le rôle de l'UE, il est nécessaire de faire un rappel historique des actions de l'UE et des lobbies des entreprises autour du e-learning.

- 1989 : l'European Round Table (ERT), lobby créé en 1983 par une quarantaine d'industriels opérant en Europe, publie un rapport intitulé « Education et compétences en Europe ». Ce rapport appelle à une profonde rénovation de l'enseignement présenté comme un investissement vital pour les entreprises ; il promeut un partenariat entre les entreprises et les enseignants et vante les grands mérites de l'enseignement à distance.
- 7 mars 1990 : la Commission de l'UE reprend à son compte nombre des idées de l'ERT dans le rapport : « Education et formation à distance ».
- mai 1991 : la Commission publie un rapport dans lequel elle met en évidence l'obsolescence des connaissances et la nécessité de développer le e-learning pour y remédier ; elle y utilise les termes de « client » et de « produit » pour désigner l'élève et l'enseignement.
- 26 mai 1994 : la Commission publie un document intitulé : « L'Europe et la société d'information planétaire » dans lequel elle met l'accent notamment sur le télétravail.
- Juin 1994 : l'ERT publie : « Construire les autoroutes de l'information » qui insiste sur la nécessité de créer des consortiums privés-publics de dimension internationale pour améliorer l'infrastructure.

- Fin 1994 : la Commission lance le programme Leonard de Vinci qui a un budget de 4 milliards F sur six ans et traite de la formation tout au long de la vie et des nouvelles formes d'apprentissage dont les Nouvelles techniques d'information et de télécommunication (NTIC) ; ce programme est prorogé le 26 avril 1999, sur la période 200 à 2006, avec un budget de 1,15 milliards d'euros.
- Février 1995 : le G7 a pour thème : « La société de l'information ».
- Novembre 1995 : le livre blanc de la Commission « Enseigner et apprendre, vers la société cognitive » traite notamment de la validation des compétences et évoque le possible lancement d'une « carte personnelle des compétences informatisée ». Le programme Socrate est lancé, avec un budget de 5,6 milliards F pour la période 1995 – 2000 ; il vise notamment à promouvoir l'acquisition de compétences à domicile ; il est prolongé pour la période 2001–2006 avec un budget de 1,8 milliards d'euros.
- Février 1996 : l'OCDE rend compte de la table ronde de Philadelphie tenue par les prestataires de services éducatifs
- 12 novembre 1997 : la Commission présente sa communication : « Pour une Europe de la connaissance » où elle défend la construction, entre 2000 et 2006, d'un espace éducatif européen de mise à jour des connaissances.
- 8 décembre 1999 : la Commission publie son programme « e-Europe : une société d'information pour tous » qui comporte des recommandations pour un Internet moins cher, plus rapide et plus sûr, pour l'utilisation de l'Internet dans la formation et le développement de nouvelles applications informatiques.
- 23 et 24 mars 2000 : le Conseil européen de Lisbonne reprend à son compte le programme e-Europe et indique que l'économie moderne est une économie de la connaissance.
- 24 mai 2000 : la Commission complète « e-Europe » par un nouveau rapport : « e-learning, penser l'éducation de demain ». Il s'agit d'« équiper » l'Europe pour la société de l'information. Les recommandations sont triples : l'infrastructure (cinq à quinze utilisateurs par ordinateur) ; le niveau des connaissances des enseignants et des élèves ; l'évolution du système éducatif (renforcer le secteur multimédia et ses liens avec le système éducatif).
- 24 au 27 mai 2000 : Forum mondial de l'éducation à Vancouver où les offres de e-learning sont largement promues.
- 10 et 11 mai 2001 : la Commission participe au premier sommet du e-learning avec Microsoft, CISCO, IBM et Intel notamment.
- Février 2002 : e-Europe se transforme, pour les Quinze, en un programme d'action pour la période 2002–2010.
- 13 juillet 2001 : le e-learning fait l'objet d'une résolution du Conseil européen qui décide la

² Il y a trois types de compétences dans l'UE : les compétences exclusives comme la politique monétaire de la zone euro, les compétences concurrentes (ou partagées) comme l'agriculture, et les compétences complémentaires comme l'éducation.

connexion des écoles aux centres de recherche, le développement de l'infrastructure au niveau prévu et la modification des programmes et des méthodes d'apprentissage.

- elles enrichissent le contenu pédagogique (méthodes, champ de connaissances, etc.) ;
- elles modifient la relation entre le maître et l'élève et favorisent une pédagogie différenciée.

Cet historique permet de comprendre le rôle que joue l'UE dans le e-learning :

- elle produit massivement de l'idéologie dans les textes qu'elle publie et qui sont ensuite discutés et adoptés par le Conseil des ministres et le Conseil européen ;
- cette idéologie est largement celle des entreprises qui font auprès des décideurs de l'UE un effort de lobbying permanent³ ;
- elle met en œuvre cette idéologie par ses programmes (e-Europe, Léonard de Vinci, Socrate, etc.) qui assurent notamment une puissante promotion du e-learning sur fonds publics.

Les politiques de e-learning de l'UE sont fondées sur le double axiome que les Etats-Unis sont un modèle et que nous devons combler le retard que nous avons sur eux. Aucune réelle distance critique n'est prise par rapport à ce modèle.

Plus important encore est l'influence que cette idéologie a sur les politiques nationales d'éducation et de formation pour adultes. La technique de « benchmarking » est de plus en plus employée par l'UE. Il s'agit, pour l'essentiel, de traduire les programmes en indicateurs mesurables, de mesurer et comparer la situation de chaque Etat. A charge pour chaque Etat de prendre les décisions pour mettre en place les « bonnes pratiques ».

Le gouvernement de Lionel Jospin fait la révolution... numérique

Dès son arrivée au pouvoir, à Hourtin en 1997, Lionel Jospin a annoncé un changement de cap qu'il voulait radical en faveur des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

La nouvelle politique⁴ est fondée sur l'affirmation que les NTIC sont un instrument de transformation de la pédagogie dans toutes les disciplines :

- elles font partie intégrante de certaines disciplines (sciences, technologies industrielles et tertiaires, etc.)
- elles constituent un outil de travail pour les enseignants et les élèves (documentation, échanges, etc.) ;

Les politiques éducatives suivantes sont mises en œuvre par le gouvernement :

- le développement des équipements et la mise en réseau des écoles ;
- l'utilisation effective du multimédia ;
- un soutien actif à la production et à la diffusion de contenus pédagogiques ;
- la formation des enseignants et de l'encadrement ;
- la création d'un brevet informatique et d'un brevet de l'Internet ;
- l'intégration des NTIC dans toutes les réformes et tous les programmes.

Dans l'enseignement supérieur le gouvernement amplifie les efforts en matière d'enseignement à distance et de ressources multimédias :

- le lancement de 93 campus numériques pour 10 millions d'euros dont 35 sont réalisés à ce jour ; il s'agit de proposer une offre de formation supérieure à distance compétitive au niveau internationale ;
- le développement de nouvelles formations et de nouveaux diplômes (DESS, licences professionnelles, etc.) ;
- l'accent sur les disciplines telles que l'économie, la gestion, les sciences ;
- l'appel à des financements privés pour de nombreux projets, comme le CANEGE (campus numérique en économie et gestion) qui regroupe Dauphine, cinq universités et le CNED, avec un financement du CIC.

Le gouvernement complète son dispositif par :

- la création d'un espace numérique où un appel est fait à des organisations privées et publiques (Institut géographique national, CNED, Editions Champion, IBM, Le Louvre, BBC, CNDP, SACEM, etc.) ;
- la réalisation de nouveaux environnements de travail (bureau virtuel, cartable électronique, livre électronique, etc.) ;
- une Villa de l'Education, sur le modèle de la Villa Médicis et surtout du Media lab du Massachusetts institute of technology (MIT), appelée finalement « Villa media » est lancée, à Grenoble le 14 février 2002 sur le thème : « les nouveaux arts d'apprendre et d'enseigner » ; l'idée est de créer un lieu pour promouvoir des projets éducatifs utilisant les nouvelles technologies ; une trentaine de lauréats venant de l'UE se retrouvent donc en octobre 2002 dans cette nouvelle institution européenne financée par l'UE, le gouvernement, le département et l'agglomération ;
- un programme de formation des jeunes, futur citoyen de la société de l'information

³ L'historique lui-même ne permet pas de tirer cette conclusion ; il convient pour s'en persuader de lire les textes et les analyses critiques qui en ont été faites.

⁴ Le discours de Jack Lang du 20 août 2001 offre un bon résumé de cette politique : <http://www.education.gouv.fr/discours/2001/hourtinjl.html>.

(informatique, Internet, presse, télévision, cinéma, etc.) ;

- un label « d'intérêt pédagogique » estampille les logiciels éducatifs privés ; dès 2001, une première série de 370 logiciels est ainsi reconnue par ce label ;
- une réflexion sur l'évolution du métier d'enseignant.

« Le maître sera plus maître que jamais pour allumer le feu des vocations et des aptitudes de ses élèves » dit Jack Lang le 20 août 2001. Là est bien une des questions importantes. La politique du gouvernement ne le démontre pas clairement : il faut rattraper notre retard.

Les traités de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) : l'éducation est un objet comme un autre du commerce international

Succédant au General agreement on tariffs and trade (GATT⁵), l'OMC a vu le jour le 15 avril 1994 à Marrakech avec un champ d'intervention élargi des biens (marchandises industrielles) à l'agriculture et aux services. Vingt-et-un traités ont été signés ce jour-là par les cent trente Etats membres⁶.

Tous les traités ou presque concernent l'éducation puisque ce secteur est consommateur de biens et de services qui sont ou peuvent être échangés dans le cadre du commerce international.

Par ailleurs, à côté du commerce multilatéral (régis par des traités signés par plus de cent quarante Etats membres aujourd'hui) qui est la caractéristique affirmée de l'OMC, il convient de mentionner la grande importance des traités commerciaux bilatéraux et plurilatéraux que l'UE signe, en plus, avec ses partenaires commerciaux principaux. Ces traités qui concernent souvent l'éducation présentent des caractéristiques encore plus libérales que ceux de l'OMC. Ils sont qualifiés de « traités OMC+ » par leurs auteurs.

Parmi les vingt-et-un traités, il convient de faire une mention spéciale de l'un d'entre eux : l'Accord général sur le commerce des services (AGCS). Notre but n'est pas ici de faire une analyse critique de l'OMC et de l'AGCS (cf. les documents mentionnés à la fin de ce paragraphe), mais d'en rappeler quelques caractéristiques et de montrer comment les Etats membres de l'OMC abordent le secteur éducatif.

Les caractéristiques essentielles de l'AGCS

L'éducation est un des douze secteurs de service. L'AGCS s'applique à tous les services sauf les monopoles gratuits ; il s'applique donc à l'éducation de la plupart des Etats membres. Ce secteur de service est divisé explicitement en cinq sous-secteurs : enseignements primaire, secondaire, supérieur, formation pour adultes et autres services éducatifs. Tous les modes de fourniture de service sont concernés : fourniture transfrontalière, consommation à l'étranger, investissement étranger, mouvement de personnes physiques rendant des services. Toutes les étapes de la « fabrication » du service sont inclus : production, marketing, vente, distribution, livraison. Aucun niveau territoriale n'échappe au traité, du local à l'international.

Le traité comporte deux ensembles d'obligation distinctes :

- les obligations générales qui s'appliquent à tous les Etats signataires ;
- les obligations spécifiques qui s'appliquent aux Etats qui s'engagent spécifiquement dans un ou plusieurs sous-secteurs de service éducatif.

Les obligations générales comportent :

- la clause de la nation la plus favorisée (NPF) qui interdit toute discrimination commerciale d'un membre vis-à-vis des autres membres ;
- la transparence qui oblige tout signataire à publier toute mesure de régulation ;
- l'encadrement des régulations nationales : le traité de 1994 est incomplet sur certains points ; des règles ont été annoncées en 1994, dans le traité, pour encadrer la liberté des signataires dans des domaines comme la qualification des personnes, les procédures, les standards techniques, les licences ; cet encadrement (à venir) a pour but de réduire la régulation qui est vue comme un obstacle au libre commerce des services ; c'est l'un des nombreux enjeux de la négociation qui a été relancée en novembre 2001 à Doha (Qatar).

Le but poursuivi par ces obligations générales est clair : il est de créer, à terme, une vaste zone de libre échange, à 140 membres et plus, en mettant la régulation dans le champ des négociations ; le but est donc de libéraliser (mettre des agents économiques en concurrence) ; le traité ne reconnaît pas la notion de service public, ne mentionne pas le caractère public ou privé du capital et met l'accent sur le primat de la concurrence ; il aboutit de fait à une privatisation immédiate ou à terme des activités les plus rentables des secteurs de service concernés.

Les obligations spécifiques s'appliquent aux sous-secteurs de service qui font l'objet d'un engagement :

- la clause du traitement national oblige le signataire à accorder à tout fournisseur étranger de services le traitement le plus favorable qu'il accorde aux fournisseurs nationaux ;
- des limitations d'accès au marché sont interdites comme celles qui touchent le nombre de

⁵ Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce créé en 1948.

⁶ L'Union européenne compte pour un membre puisque la politique commerciale extérieure de l'Union est une compétence exclusive. Les cent trente membres sont maintenant plus de cent quarante.

fournisseurs, la valeur des transactions ou des actifs, le nombre des opérations et des personnes employées, le type d'entité juridique, la répartition du capital ;

Cependant le signataire peut assortir son engagement dans un sous-secteur de service particulier de limitations touchant le traitement national et l'accès au marché, dans un ou plusieurs des quatre modes de fourniture mentionnés ci-dessous (modes 1, 2, 3 ou 4).

A ce stade il convient de faire les remarques suivantes :

- le traité ne retient véritablement aucun critère humain, éthique, sociaux ou environnementaux ; les services sont donc de purs objets d'échange ;
- la régulation est au cœur de l'AGCS : elle est sans cesse questionnée comme un obstacle au libre commerce des services ; elle est sans cesse invoquée pour créer le marché pur et parfait ; elle est au centre des négociations qui résulte de la conférence de Doha.

Enfin le traité prévoit les clauses générales suivantes :

- une libéralisation progressive des secteurs de service est explicitement affirmée comme un des buts majeurs ;
- une fois qu'un signataire a pris un engagement dans un sous-secteur de service, toute modification ou retrait de cet engagement est

soumis à des conditions drastiques (délai de trois ans, négociations et compensations) ; on peut dire qu'il y a dans le traité a un effet de cliquet ;

- l'Organe de règlement des différends (ORD) qui est le « bras armé » judiciaire de l'OMC et traite de tous les différends présentés par un signataire a des caractéristiques qui le disqualifie (pas de séparation des pouvoirs, opacité, coût des procédures, droit anglo-saxon, etc.)

Ces clauses générales-là font de l'AGCS un déni de démocratie puisque ce que la loi a fait (l'engagement dans un sous-secteur), la loi ne peut pas aisément le défaire.

Aperçu sur les engagements pris en 1994 dans le secteur éducatif et sur leurs conséquences

Parmi les douze secteurs de service, l'éducation est celui où les cent trente Etats membres de l'OMC, ont, en 1994, pris le moins d'engagements.

Seuls trente Etats en ont pris. L'UE a pris des engagements dans quatre des cinq sous-secteurs éducatifs (primaire, secondaire, supérieur et formation pour adultes ; rien dans « autres services éducatifs ») ; les Etats-Unis ont pris des engagements dans deux secteurs ; l'enseignement supérieur et les autres services éducatifs.