

l'école démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°44, décembre 2010 • 3 euros

L'enseignement européen sous la coupe des marchés

COLLOQUE COLLOQUIUM
L'enseignement européen sous la coupe des marchés
• le 13 novembre 2010 •
Bruxelles (ULB)



sommaire

L'ENSEIGNEMENT EUROPÉEN SOUS LA COUPE DES MARCHÉS

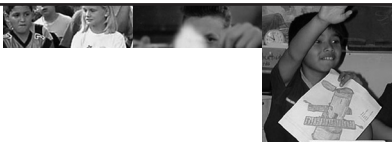
PAGE 4

UNE AUTRE ÉCOLE EST POSSIBLE - LIÈGE 23 OCTOBRE 2010

PAGE 43

BRÈVES

PAGE 46



l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles**

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).*

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico

Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe

Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros
(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte

000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque
au nom de Nico Hirtt.

Articles

*Les articles ou propositions d'articles
doivent nous parvenir par e-mail,
au format RTF, OpenOffice ou Word.*

*Le Comité de rédaction se réserve le droit
d'abrégier les articles, d'y apporter des
corrections mineures et d'en modifier les
titres et intertitres.*

Droit de copier

*Les textes publiés ici peuvent être librement
diffusés et reproduits par quelque moyen
que ce soit. Nous vous prions cependant
d'en mentionner clairement l'origine
et d'indiquer au moins un moyen de
contacter l'Aped (adresse, téléphone ou
e-mail). Merci de nous faire parvenir un
exemplaire de toute publication reprenant ou
citant des extraits de l'École Démocratique.*



l'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base,
est disponible sur simple demande.

Éditorial



Cette livraison de l'Ecole démocratique est particulière. Vous n'y retrouverez pas toutes les rubriques récurrentes. En effet, nous sortons d'un trimestre très fécond pour l'Aped/Ovds et nous avons choisi de vous rendre compte de nos deux grandes activités : une journée d'étude à Liège le 23 octobre et un colloque européen à Bruxelles le 13 novembre (200 participants venus de Belgique, de Grèce, d'Italie, de France, d'Angleterre, des Pays-Bas, d'Allemagne et même du Bénin !)

C'est essentiellement de la seconde qu'il sera question ici. A Liège, on a présenté – devant près de 170 personnes, objectif atteint – l'école commune, comme réponse à la catastrophe scolaire belge et à ses causes; un sujet déjà présenté en long et en large dans ces colonnes.

Vous tenez donc en main un numéro spécial sur "L'enseignement européen sous la coupe des marchés". Numéro volumineux car nous vous offrons les textes intégraux des quatre interventions du matin : Jan Blommaert, Nico Hirtt, Christian Laval et Ken Jones. Plus quelques comptes-rendus d'ateliers (ceux qui manquent à l'appel seront publiés en ligne sur le site skolo.org).

Bonne lecture !

Par ailleurs, vous pouvez d'ores et déjà noter nos principaux rendez-vous en 2011.

Le samedi 7 mai, après Anvers, Liège et Charleroi, déjà visitées par le passé, ce sera au tour de Gand de s'offrir un «Gent anders bekeken» (Un autre regard sur Gand), avec des excursions et des promenades éducatives, des ateliers créatifs et une partie culturelle (avec un volet francophone).

Toujours au printemps, la date restant à déterminer, une journée d'étude sur le programme en 10 points de l'Aped, à Morlanwez (une organisation de l'Aped-Hainaut).

Et, en bouquet final, le samedi 22 octobre, nous organiserons à Bruxelles la 5^{ème} édition (déjà !) de nos désormais classiques «6 heures pour l'école démocratique».

Notre façon à nous de vous souhaiter une bonne année 2011 !

Ph. Schmetz

LOQUE

ment européen
pe des marchés

vembre 2010 •
elles (ULB)

COLL

Europa, het on

• 13 nov

Br

L'enseignement Européen sous la coupe de marchés



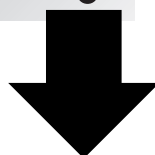


l'enseignement européen sous la coupe des marchés

Réflexion sur les enjeux de l'école en Europe
**Enseignement, carrières
et moyennés**

Par Jan Blommaert (1)

1



l'enseignement supérieur suit une logique de privatisation complète (il n'y a que là, aux Pays-Bas, en Suède et en Hongrie que l'investissement privé contribue à environ 10% du financement total). Le fait est que la collectivité finance l'enseignement en Europe, donc l'enseignement est clairement un secteur public. Ce n'est pas un terrain d'investissement privé : tant l'industrie que le capital contribuent de manière extrêmement limitée à la qualité de l'enseignement. La réponse à cette question est donc simple : nous payons l'enseignement, personne d'autre. Nous en sommes donc également les propriétaires.

**...mais c'est l'économie européenne
qui en définit les objectifs !**

Mais qui en tire profit ? Là, nous voyons cependant nettement un autre patron. Commençons par quelques faits simples. Un rapport européen intitulé « key data on European Education 2009 » est présenté par deux Commissaires : celui de l'enseignement (ce qui est logique) et celui des affaires économiques et monétaires, ce qui est bien plus étrange. Il existe aussi des Commissaires pour des matières telles que la citoyenneté, la politique sociale, l'intégration, ou autres,

***Commençons par un exercice facile,
avec deux questions:***

- a. qui paie l'enseignement ?***
- b. qui en tire profit ?***

**Le citoyen européen
paie l'enseignement...**

Pour la première question, la réponse est claire. En Europe, c'est le contribuable qui paie. Les chiffres de l'enseignement supérieur en Europe le démontrent (l'enseignement supérieur étant secteur le plus « privatisé », ces proportions valent donc pour tout le système scolaire). Ainsi 80% du financement de l'enseignement supérieur est public. Les autres 20% sont un financement privé et il faut noter que ce financement privé comprend aussi la contribution des parents et élèves. Le financement externe par le secteur privé (l'industrie et le capital) est minime, même dans des pays comme le Royaume-Uni, où





l'enseignement européen sous la coupe des marchés

et il n'est pas absurde de penser qu'eux aussi sont concernés par la qualité de notre enseignement dans l'UE. Mais non, celui qui co-présente le rapport et en souligne la grande importance est le Commissaire aux Affaires Économiques. Enseignement et Économie semblent rivés l'un à l'autre dans une relation que nous nous devons de considérer comme évidente.

Pour l'UE, la relation est évidente. Le document qui fait autorité, « Europa 2020 », définit une stratégie pour sortir de la « crise », la crise économique et monétaire qui touche l'UE depuis 2008, évidemment. Pour sortir de cette crise, l'UE définit un plan ambitieux, dans lequel « étudier » occupe une place cruciale. Une place cruciale, oui, bien que cette place soit très spécifiquement circonscrite: *« Un calendrier pour de nouvelles aptitudes et orientations » doit moderniser les marchés du travail et donner plus de chances aux gens en rendant possible une formation continue tout au long de la vie, afin que le niveau de participation augmente et que l'offre et la demande sur le marché du travail soient mieux adaptées l'une à l'autre, notamment grâce à une plus grande mobilité du travail ».*

Intéressant: les gens doivent étudier en fonction de la structure du marché du travail, et plus précisément pour augmenter le « niveau de participation ». Quel est le problème ici ? L'UE nous l'explique dans la partie qui concerne les problèmes structurels européens.

« Malgré l'avancée, la participation au travail en Europe - en moyenne 69% pour le groupe d'âge 20-64 ans - reste significativement plus basse que dans d'autres parties du monde. Seuls 63% des femmes travaillent contre 76% des hommes. Seuls 46% des plus âgés travaillent dans la tranche d'âge active (55-64 ans): aux USA et au Japon, ils sont plus de 62%. De plus, les Européens prestent en moyenne 10% d'heures en moins que les Américains ou les Japonais. »

Nous devons donc étudier plus et plus longtemps - toute la vie - pour pouvoir « travailler » plus longtemps et plus dur: *« le taux d'emploi de la population du groupe d'âge 20-64 ans augmente pour passer des 69% actuels à au moins 75%, notamment au moyen d'une plus grande participation de femmes et des travailleurs plus âgés et d'une meilleure intégration des immigrés. »*

Notez en passant comment l'UE définit la notion « travailler ». Travailler n'est pas: éduquer vos enfants, entretenir votre ménage, tenir les comptes du ménage, suivre les devoirs des enfants, car « seules 63% des femmes travaillent »; ça signifie encore moins aller chercher les petits-enfants à l'école ou aider le fils ou la fille dans la transformation de sa maison, ou encore collaborer comme volontaire à des activités

de quartier ou autres, car seuls 46% « des plus âgés travaillent au cours de leur vie de travail ».

Pour l'UE, « Travailler » correspond à un travail salarié, un travail au service de l'économie. Et l'enseignement doit conduire à ce type de travail. L'enseignement existe en fonction du marché du travail. Par l'enseignement, il faut remédier aux « situations intolérables » sur le marché du travail européen - nous devons travailler plus et plus longtemps - et ça aidera l'UE à sortir de la crise. Par l'enseignement, les États membres de l'UE pourront continuer à faire tourner une économie compétitive et novatrice, ce qui assurera la position concurrentielle de l'économie européenne dans le monde.

Les grands investissements de l'UE dans l'enseignement et la recherche partagent toujours et encore le même thème: la connaissance sert l'économie. Lisez comment le Commissaire à la Recherche, l'Innovation et la Science présente le 7ème programme cadre, un regroupement de grande envergure de projets de recherche dans toute l'Union: *« Il n'y a pas d'investissement plus efficient dans le futur que la recherche et l'innovation. En effet, la recherche et l'innovation sont la seule route rapide et durable pour sortir de la crise et aller vers une croissance soutenable et socialement équitable. Il n'y a pas d'autre moyen de créer des jobs à la fois bons et bien payés, qui résistent aux pressions de la globalisation. Pas besoin de mes mots pour cela. Angel Guriu de l'OCDE a déclaré: « Ne coupez pas la recherche et développement, ne coupez pas l'éducation. Ils sont les semences de la croissance future. »*

Des « jobs » et de la croissance - de la croissance économique. C'est la raison d'être de l'enseignement en Europe. Et voici donc la réponse à la deuxième question: qui tire profit de l'enseignement ? L'économie. Le citoyen européen paie l'enseignement, mais l'économie Européenne le définit.

Du credo européen... à la réalité

Bien, direz-vous, l'économie est bien en crise et donc c'est là-dessus que nous devons tout miser. D'accord, pourquoi pas ? Mais est-ce seulement l'économie qui est en crise ? Selon l'UE oui, car voyez comment ils décrivent les « atouts structurels » de l'UE dans « Europa 2020 »:

« L'Europe dispose de beaucoup d'atouts: nous avons des citoyens talentueux et créatifs, une base industrielle solide, un secteur des services puissant, un secteur agricole captivant qui produit une haute qualité, une grande tradition maritime, notre marché intérieur et notre monnaie commune et nous constituons le plus grand bloc économique au monde et la destination principale des investissements



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

étrangers directs. Mais nous avons aussi des valeurs solides, des institutions démocratiques, une attention pour les cohésions économique, sociale et territoriale, la solidarité, le respect de l'environnement, la diversité culturelle et l'égalité des genres, pour ne citer que quelques points forts. Beaucoup de nos États membres font partie des économies les plus novatrices et les plus développées au monde. Mais l'Europe a les meilleures chances de réussite lorsqu'elle se présente collectivement - comme l'Union ».

Yes we can! L'Europe a « des valeurs solides, des institutions démocratiques, le souci des cohésions économique, sociale et territoriale, la solidarité, respect de l'environnement, la diversité culturelle et l'égalité des genres » ! Ces domaines ne sont manifestement pas en crise. Par contre, ce sont ces domaines qui nous aideront à sortir de la crise économique: nos valeurs, notre solidarité, notre égalité culturelle et des genres, notre démocratie.

A présent, je me souviens qu'en juin de cette année, les élections aux Pays-Bas ont été gagnées de manière tonitruante par la PVV de Geert Wilders. Les Pays-Bas, un pays qui jusqu'ici pouvait plus que nul autre faire appel à la liste d'atouts ci-dessus, est à présent dominé par un politicien dont les visées y sont diamétralement opposées. Pour commencer par les « valeurs solides », Wilders, pourtant un parfait libéral du point de vue économique, veut s'en prendre au premier article de la Constitution - le fondement de l'égalité, le fondement absolu de la pensée libérale et des Lumières. Diversité culturelle ? Comme nous le savons, Wilders veut interdire le Coran. Démocratie ? Wilders affirme que l'Islam n'est pas une religion mais une idéologie politique, qui doit être interdite. Pour tout démocrate libre penseur, il devrait pourtant être évident que, si l'Islam est un courant politique, c'est justement pour cela que nous devons l'accepter comme partenaire politique dans un pluralisme démocratique.

Je me souviens qu'ici en Belgique, depuis deux décennies déjà, nous devons tenir compte d'un parti politique qui proclame les mêmes choses haut et fort, ici aussi au nom de la démocratie. Pour ce qui concerne la « cohésion sociale et la solidarité », la Belgique n'est pas non plus un exemple édifiant. Lorsque je regarde la liste de ce que l'UE considère comme des atouts de l'Europe et que je pense à des personnages tels Berlusconi, Sarkozy, Le Pen, Haider, ou à la progression des populistes de droite au travers de toute l'Europe de l'Ouest et du Nord, alors je pense qu'il y a encore une autre crise que celle de l'économie: une crise plus profonde et plus fondamentale, une crise qui touche justement ces valeurs, cette démocratie, cette solidarité et cette culture de l'égalité des sexes. Et j'en suis totalement convaincu, lorsque je

confronte cette liste à la politique européenne d'asile et d'immigration, à l'obsession sécuritaire post-9/11 qui nous oblige chaque fois que nous voyageons à déballer tous nos avoirs et biens à la police et à des services de sécurité privés, « dans l'intérêt de notre propre sécurité ». Quelle est donc la crise que l'UE vit aujourd'hui ? Une crise économique, sans doute, mais aussi une crise politique, morale, sociale et culturelle.

Cette crise économique, je suis convaincu qu'elle peut être résolue. Des quantités énormes de moyens y sont déversés, aucun effort n'est trop important. Même tout le système éducatif est mis à son service. Pour ce qui concerne l'autre crise je suis très pessimiste. Ici, je ne vois en effet pas le moindre effort notable - même pas une conscience de cette crise, dans les textes de l'UE moins encore que dans ceux des gouvernements nationaux, certainement (assez ironiquement) lorsqu'ils sont dirigés par des populistes de droite - leur domination est toujours présentée rituellement comme une victoire de « la liberté » et de la « démocratie ».

Il est vraiment intéressant de voir que, précisément dans le contexte de l'arrivée de ce type de populisme, la connaissance, la pensée, la réflexion, l'argumentation pesée et nuancée sont mises sous pression. Elles sont toujours la mise en scène des « intellectuels », et ce type de populisme (comme la culture médiatique qui le pousse, et qui le protège même) est résolument anti-intellectuel. Nous devons tous apprendre tout au long de notre vie, mais clairement pas la démocratie, les valeurs, la solidarité, etc... En ces domaines, nous avons à présent des gens comme Wilders, Dewinter, Le Pen et Berlusconi, c'est donc largement suffisant. De plus, l'UE semble adopter une doctrine limpide (fût-elle complètement discréditée) : un capitalisme qui tourne bien garantit automatiquement une démocratie qui tourne bien. Laissez-moi néanmoins poser une bête question: l'enseignement ne pourrait-il pas tout aussi bien être engagé dans la solution de cette crise, cette plus vaste crise ? Y-a-t-il une raison pour que l'enseignement doive être uniquement au service des aspects économiques de la société ?

Si l'école ne sert que l'économie, qui se charge de ses autres finalités ?

Toute la société paie pour l'enseignement et en est le propriétaire; en Europe, l'enseignement n'est pas la propriété de l'armée, de l'Église, de l'industrie ou de philanthropes individuels, et nous devons remercier



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

le Ciel qu'il en soit ainsi. Nous avons cependant déjà vu deux choses: (a) l'usufruit de notre enseignement est de toute évidence aux mains de l'économie, et (b) ceci tandis que d'autres secteurs de la société sont parties prenantes (et même si vous préférez actionnaires) de l'enseignement, et ces secteurs aussi sont en crise profonde. Définir l'enseignement unique comme un instrument économique est donc aussi difficile à motiver (synonyme bienveillant pour « stupide »). C'est au départ de ce diagnostic concis que je veux développer mes points suivants.

Je trouve ce diagnostic particulièrement important, parce que les questions concernant la propriété de l'enseignement définiront le calendrier de la prochaine décennie dans une mesure croissante. De plus, nous pouvons nous attendre à ce que de telles questions soient les questions-clés du débat futur sur les enjeux, le rôle et la fonction de l'enseignement en Europe. Qui est propriétaire de l'enseignement ? Quels sont les objectifs de l'enseignement ? Quels secteurs de la société devraient être les plus concernés par l'enseignement ? N'est-il pas équitable que le secteur privé, qui est le plus important client du produit de l'enseignement (les étudiants européens bien formés), apporte une contribution financière plus importante à l'enseignement ?

Ensuite: si ces questions cruciales ne viennent pas spontanément sur la table dans un futur proche, c'est à la société civile de les imposer.

Je suis en effet d'avis que chaque modèle d'enseignement produit une sorte particulière de gens - pensez ici à la reproduction de Bourdieu I - et qu'un modèle d'enseignement partial produit par conséquence des gens partiels. Je ne suis d'ailleurs pas le premier ni le seul qui pense cela: je répète ici simplement ce que tout pédagogue a proclamé depuis Rousseau. Regardez les textes de l'UE mentionnés plus haut: la personne est définie comme un travailleur; pas comme un parent, un enfant, une femme, un citoyen, un démocrate ou toute autre définition - c'est un travailleur, point à la ligne. Où tous ces autres aspects de la personnalité doivent-ils s'apprendre ? L'UE reste particulièrement silencieuse à ce sujet, sinon que l'enseignement, vu par l'UE, n'est absolument pas la place indiquée. Les gens deviennent travailleurs à l'école et ne deviennent des personnes qu'après les heures de travail, en rue, devant la télé, à la discothèque, ou dans le quartier des ruelles, une pension bon marché, dans un coin de gare - est-ce le modèle d'enseignement que nous voulons en Europe ?

La question de la propriété dans l'enseignement est donc aussi une question pédagogique fondamentale. Elle concerne le type de personnes que notre système éducatif doit former, quel objectif nos élèves et

étudiants doivent atteindre en tant que personne. En d'autres termes, quels sont les objectifs des études et leur finalité pour les personnes dans notre enseignement ? Et ici, je vois à nouveau deux gros problèmes, que je vais souligner brièvement.

La pensée unique de l'approche « carrière »

Un premier grand problème est le fait que l'enseignement, ses orientations et ses objectifs sont presque formulés exclusivement économiquement. Nous en avons déjà vu des exemples dans les textes de l'UE, et récapitulons ce que nous y avons vu. Nous avons vu que les finalités de l'enseignement étaient vues exclusivement en termes de structure du marché du travail. Concrètement: l'économie a besoin d'un produit de l'enseignement qui, en tant que produit totalement fini, s'adapte sans retouche au marché du travail lié à la conjoncture. « Étudier toute la vie », cette phrase intéressante qui apparaît partout, revient à dire que des personnes qui basculent hors du marché du travail (du fait du manque de demande et du trop d'offre) peuvent se recycler rapidement, pour se glisser dans une nouvelle place dans le marché du travail (où il y a plus de demande et où l'offre est donc nécessaire). Si ça réussit, l'UE est en état de réorienter immédiatement son économie sous la pression de la concurrence globalisée - aujourd'hui nous sommes par exemple une économie qui tourne autour de la transformation des produits agricoles, demain nous devons être une économie qui tourne sur base de la production électronique. Cette flexibilité maximale de la stratégie économique fait partie de toutes les visions politiques qu'on entend concernant l'Europe. Et de quoi a-t-on besoin pour cela ? D'une profusion de travailleurs très bien formés et « connectables ». Il doivent être nombreux, ce qui limite les coûts salariaux, et ils doivent toujours être recyclables rapidement, pour qu'en cas de rupture de conjoncture, on puisse les licencier et les « reconnecter » ailleurs avant qu'il ne deviennent un poste de perte économique. L'accent sur le volume comme moyen de garder les frais salariaux sous contrôle est remarquable. L'accent mis sur « l'augmentation du niveau de participation » au marché du travail doit évidemment être vu sous cet angle; c'est d'ailleurs déjà souligné par les syndicats dans toute l'Europe. Mais les volumes doivent aussi augmenter en termes de formation. Le plan « Europa 2020 » prévoit que 40% des jeunes doivent obtenir un diplôme d'études supérieures - une proportion inhabituelle de la population européenne donc. Et enfin la réforme de Bologne prévoit que l'élève de formation supérieure sort après trois ans de formation avec un diplôme de bachelier en poche, au lieu des quatre ans ou plus qui



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

étaient habituellement nécessaires à la définition des niveaux de sortie. Ceux qui ont une formation supérieure aboutissent plus vite sur le marché du travail et ils y restent aussi plus longtemps actifs - c'est cela la stratégie européenne de l'enseignement.

Cette stratégie a toutes sortes de conséquences. Une première est que l'enseignement et la science sont vus presque exclusivement comme des fournisseurs de main d'oeuvre très rentable et directement insérable. Les autorités nationales mettent par conséquent de plus en plus l'accent sur le soutien et la promotion de ce type de formation qui garantit une insertion rapide dans le marché du travail, de préférence dans des secteurs considérés comme d'avenir (électronique, pharmacie, industrie chimique, biotechnologie, sciences médicales), complétés par les formations traditionnelles dont on convient qu'elles restent encore utiles et importantes (droit, économie, management). C'est particulièrement remarquable: celui qui cherche des images de « la science », trouve des photos de laboratoires flambant-neufs pleins d'appareils brillants mais pas d'une bibliothèque où quelqu'un lit. Quand un Ministre ou une délégation étrangère visite une université, ce sont toujours ces bâtiments qui sont montrés. Celui qui est habitué à la vie des universités européennes connaît évidemment la différence entre les bâtiments et les locaux de cours des facultés de Lettres, de Droit ou une Business School. Les investissements des autorités vont dans une large mesure vers ces types de sciences et la petite part d'investissements privés qui sont affectés aux universités d'Europe évitent ce type de facultés. Un stéréotype de la science s'impose ainsi comme développeur technologique plutôt que comme réflexion fondamentale.

Je ne veux pas ici critiquer mes collègues qui travaillent dans ce type de branches scientifiques. Mais il y a une forte attente pour que de telles branches produisent des résultats directement applicables économiquement - des brevets, le développement de nouveaux produits de consommation - et qu'elles soient économiquement rentables à court terme. La fonction de ces branches scientifiques est donc définie comme complémentaire de l'économie, et concrètement, les universités s'occupent de la recherche que le privé trouve trop risquée, ou trop éloignée d'une utilité immédiate. D'autres branches scientifiques (et par conséquent d'autres formations de haut niveau) perdent leur prestige depuis des décennies et ne réussissent plus à attirer les étudiants les plus doués. Elles sont traitées impitoyablement lorsqu'il est question de moyens de recherche, d'encadrement, etc. Ceci m'amène à une deuxième conséquence de cette stratégie par laquelle l'enseignement est vu comme

un simple élément de la politique du marché du travail. Une culture s'est largement installée par laquelle on ne voit plus les choix d'études et leurs résultats au travers de ce que l'on est et devient en tant que personne, mais uniquement en termes de carrière, de ce que l'on est et devient en tant que travailleur. Cette culture tient tout le système sous sa coupe. Une bonne école primaire est une école qui donne directement accès à une bonne école secondaire - en d'autres termes, une école d'enseignement général, où il faut obtenir de bons résultats en mathématiques et sciences. Cette école secondaire est bonne parce qu'elle offre à tous ses élèves sortants un accès direct à un bon enseignement supérieur - ingénieur, médecin, juriste, économiste, chimiste ou manager -, ce qui garantit plus tard une bonne carrière dans le marché du travail. Cette logique linéaire réduit l'élève dès le tout début du parcours scolaire à un marché potentiel du travail.

C'est cette culture qui nous fait apparaître un point important: il faut regarder la structure du système éducatif « d'en haut », depuis ses résultats et leur finalité. Si nous voyons que la finalité est une carrière, nous remarquons que l'enseignement supérieur n'y réussit pas plus que l'enseignement secondaire ou fondamental. Dans cette optique, la prise de position de l'UE est très déstabilisante, car elle définit et détermine toute la logique, du sommet de la pyramide éducative à sa base. Voilà pourquoi l'on commence à mesurer et tester, à un âge toujours plus précoce, si les enfants sont bien « en état » de suivre « le trajet modèle » (c'est ce trajet modèle que nous venons d'esquisser). Le combat pour de belles carrières ne commence plus dès qu'on accède à l'enseignement supérieur, ni même lorsqu'on accède à l'enseignement secondaire; il commence dès la première année de l'enseignement primaire, et si nous n'y prenons garde, il commencera encore plus tôt. Cette logique par laquelle le système scolaire est dominé par la concurrence pour une belle carrière dès le plus jeune âge, nous la connaissons au Japon et, dans une mesure croissante, en Chine: les parents envoient leurs bambins dans une école maternelle de haut niveau, paient une fortune pour cela et paient encore plus pour des leçons supplémentaires de mathématiques ou de langues, car celui qui ne fait pas cela réduit « les chances d'avenir » de son enfant. Notez au passage comment le concept « avenir » est vu exclusivement d'un point de vue « carrière » - une bonne perspective d'avenir signifie uniquement « une bonne carrière »; un bon ménage et d'autres formes de bonheur humain ne sont pas pris en compte. Le phénomène des années passées, où des parents ont campé durant des nuits entières devant la porte de « bonnes » écoles (et ce sont aussi bien des écoles maternelles



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

que primaires ou secondaires) s'inscrit dans le même tableau: celui qui ne choisit pas la meilleure école pour son enfant hypothèque gravement ses chances d'avenir. Ce type de comportement de contrôle du risque est un effet de la manière dont on envisage l'enseignement: on le voit d'en haut, à partir de son résultat. Et on définit tout ce qui précède en fonction de ce résultat. Ce résultat est particulièrement étroit dans les propositions officielles: elles concernent une orientation, rien de plus. Les effets en sont cependant spectaculaires et pas nécessairement bons, pour la bonne conscience des parents et encore moins pour le développement harmonieux des enfants. La logique exclusivement économique qui est projetée d'en haut sur le système scolaire est devenue une pensée unique², la seule manière dont nous pouvons encore penser à l'enseignement avec les autres. Toutes les autres considérations concernant l'enseignement sont rapidement balayées comme « vagues », « alternatives », « manquant d'esprit pratique », ou, dans un jargon plus actuel « théoriques ». Un enfant qui dit à son père qu'il voudrait absolument étudier la musique, ou la sculpture, s'entend rapidement dire qu'il ferait mieux de faire « d'abord le Droit » et de s'occuper de musique « après ». Un enfant qui est fatigué d'étudier et n'a pas l'intention de poursuivre d'études ultérieures est vite vu comme un « loser », un raté³ qui gaspille ses chances d'avenir. Ce type de cliché est évidemment du même ordre que ceux par lesquels nous disons que les femmes ou les vieux « ne travaillent pas » lorsqu'ils n'effectuent pas un travail salarié: ce sont des automatismes idéologiques, des formes de « normalité » que nous ne remettons plus en question, mais qui trahissent naturellement toute une histoire d'influence et d'orientation.

L'école prise dans l'étau des moyennes

Ceci m'amène au deuxième et dernier problème. Cette finalité exclusivement économique a, comme je l'ai déjà mentionné une influence sur l'image de l'homme que nous utilisons dans l'enseignement. Un résultat purement économique définit l'élève comme homo economicus, un homme calculateur réglé sur la maximalisation du profit. Un tel homme calculateur est de manière évidente aussi un homme qui est l'objet de calculs. L'une des particularités les plus remarquables de la tendance dominante de l'enseignement est qu'il est complètement guidé par des moyennes, définies statistiquement qui définissent les valeurs et les qualités d'une personne normale à divers stades de son parcours scolaire. Ici, un fait remarquable apparaît: rien n'est plus subjectif qu'apprendre. En effet, les processus d'apprentissage donnent le profil du sujet, ils constituent une combinaison absolument

unique de particularités, d'expériences, de compétences et de formes de connaissance. Ce processus fondamentalement subjectif est cependant coincé dans une complexité monumentale d'instruments « objectivants » : épreuves, mesures, tests de diagnostics, études statistiques, etc... - tous au motif que l'apprentissage doit être régulé objectivement. Les instances de l'enseignement doivent à tout moment contrôler, pour chaque élève, à quel niveau il se trouve, s'il « suit bien » ou est « un peu en retard » sur certains points ou domaines. Le « système de suivi des élèves » est l'un des éléments et, pour qui connaît les travaux de Foucault, c'est un instrument de « surveillance » typique: une application parfaitement individualisée d'instruments de séries uniformes. La question est toujours: l'élève est-il « normal » ou « anormal », et on trouve la réponse dans les moyennes. Si un élève est au dessus de la moyenne, il est « normal » (à moins qu'il réussisse tellement brillamment qu'il se retrouve dans un autre type « d'anomalie ») ; s'il est en dessous de la moyenne, il est « anormal » et doit être pris en charge.

Les moyennes définissent toujours « le niveau de l'enseignement » - ce qui, en anglais, est décrit comme « the standards ». Des moyennes élevées signifient un haut niveau d'enseignement, des moyennes basses signifient un niveau bas. Sous l'angle de la pensée unique⁴ économique, dont nous avons parlé auparavant, seules les moyennes les plus élevées possibles sont souhaitables. Les parents veulent des écoles avec « un haut niveau ». Les gouvernements aussi fronceront des sourcils préoccupés lorsque les enquêtes PISA attribuent à leur système une moyenne basse. Seul un niveau d'enseignement élevé garantit un maximum de chances d'avenir (lisez: chances de carrière) pour notre population, ainsi qu'une position concurrentielle favorable pour notre économie. Nous ferons donc tout pour maintenir les moyennes élevées. Ce que nous devons faire pour ça en priorité, c'est mesurer et tester en permanence, mettre et remettre à l'épreuve. Durant la dernière décennie, la science pédagogique a cessé dans une large mesure de penser pédagogiquement; elle a foncé tête baissée dans la statistique. Il y a quelque chose de fondamentalement dérangeant dans les moyennes. En effet, elles impliquent qu'environ la moitié des enfants se situent « sous » la moyenne. C'est logique et mathématiquement inévitable, mais ça a des conséquences pédagogiques concrètes. Dans à peu près toutes les classes, la moitié des élèves qui obtiennent des résultats sous la moyenne de la classe pour certaines branches ou missions se voient comme « médiocres ». Et un nombre croissant de ces enfants est progressivement considéré comme élèves médiocres. Cette tendance se dessine dans l'inflation des diagnostics de différents



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

types de troubles de l'apprentissage, allant de l'autisme à la dyslexie, en passant par les troubles de l'attention hyperkinétiques. En 2008, près de 15 millions de cachets de Rilatine ont été vendus (26.000 enfants belges se les voient prescrire, quasi exclusivement pour des problèmes « d'études », et les « drogues de cognition » sont l'objet d'un vrai battage publicitaire dans toute la zone du monde où l'enseignement est clairement déterminé comme concurrentiel et économique. Nous sommes donc occupés à « l'anormalisation » de grands groupes d'élèves, simplement parce que leurs résultats sont inférieurs à une frontière statistique qui n'a rien - absolument rien - à voir avec les vrais processus d'apprentissage. Qui est alors l'élève « normal » ? Et que doit-on notamment faire pour être « normal » dans l'enseignement ? Est-ce une bonne chose que nous définissions une moitié des élèves comme « anormaux » - bon pour leur confiance en eux, leur relation avec leurs parents, leur développement en tant que personnes et qu'élèves ? Et pourquoi faisons-nous ça ? Sur base de quoi ? Eh bien, ce sont toutes des questions très simples et particulièrement pertinentes. Mais on reste ahuri de voir comme peu de personnes les posent, et pire encore, comme peu de spécialistes de l'enseignement peuvent y répondre.

Nous devons poser des questions sur l'image humaine véhiculée par notre enseignement

Si je joins à présent les deux problèmes, nous voyons que notre enseignement a un sérieux problème par rapport à l'image de l'homme qu'il construit et répand. La finalité économique affadit l'image de l'homme pour en faire un homo economicus, tandis que l'accent sur les moyennes indique en plus que seul le plus compétitif est normal. C'est aussi l'homo economicus construit uniformément. De même que les questions sur la propriété de l'enseignement, je vois ceci comme une grande mission pour le débat sur l'enseignement: nous devons poser des questions sur l'image humaine véhiculée par notre enseignement. Ces questions nous feront tous réfléchir à - oui, à quoi ? A l'éducation, la pédagogie, à la manière

dont la société doit se conduire avec ses générations futures et, vu sous cet angle, à qui sera patron. J'ai mes propres réponses à ces sujets, et l'auditeur attentif les aura déjà comprises.

(1) Pierre Bourdieu, sociologue français qui s'est particulièrement intéressé à l'analyse des mécanismes de reproduction des hiérarchies sociales

(voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu)

(2) En français dans le texte

(3) NDT « Drop-out »

(4) En français dans le texte

(1) Jan Blommaert est anthropologue, linguiste et socio-linguiste, professeur à l'université de Gand et à l'université de Tilburg.



Compétences et compétition
**Deux formes
de la dérégulation
de l'enseignement
en Europe**

Par Nico Hirtt (Aped)

2

«Efficacité et équité». On ne compte plus les rapports de la Commission, les motions du Parlement européen, les mémorandums du Conseil des ministres de l'Education, les circulaires et les colloques de spécialistes se penchant sur «l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs en Europe». La doctrine officielle de l'Europe en matière d'enseignement semble désormais tenir dans ces deux mots : «efficacité» et «équité». Qui pourrait ne pas applaudir un si beau programme ? Quelqu'un, dans cette salle, se lèvera-t-il pour affirmer qu'il ne veut pas d'un enseignement efficace ? Quelqu'un a-t-il une objection à élever contre une éducation équitable ?

Seulement, nous commençons à nous méfier un peu de ces belles formules à l'emporte-pièce - «autonomie», «modernisation», «responsabilisation»...- des formules supposées faire l'unanimité, tant leur banalité semble grande, alors qu'elles recèlent en réalité d'innombrables anguilles, lourdes d'implications politiques ou sociales.

Comme le disent nos amis anglo-saxons, «what's in a word ?» Qu'est-ce qui se cache derrière un simple mot ? Et que ne peut-on camoufler derrière deux jolis mots comme «efficacité» et «équité» ?

De quelle efficacité parle l'Europe ?

L'efficacité, comme chacun le sait, est la capacité d'atteindre les objectifs que l'on s'est fixé. En mettant en avant l'efficacité, on sous-entend que les objectifs de l'enseignement iraient de soi, qu'ils échapperaient à tout débat, à toute contradiction. Or, c'est bien dans la formulation de ces objectifs que réside le véritable enjeu politique, le véritable débat de société.

Heureusement, dans le cas qui nous occupe, il ne faut pas chercher trop loin pour découvrir de quelle efficacité il s'agit aux yeux des dirigeants européens, comme d'ailleurs de nos dirigeants nationaux. Un petit tour sur le site internet de la Commission suffit. La page personnelle qui y est consacrée à madame Androulla Vassiliou, l'actuelle Commissaire européenne à l'Education, expose de façon concise et précise l'objectif central, à l'aune duquel devra se mesurer la qualité des systèmes éducatifs du continent : «améliorer les compétences et l'accès à l'éducation et à la formation, en se concentrant sur les besoins des marchés». Mme Vassiliou précise qu'il s'agit d'«équiper les jeunes pour le marché du travail d'aujourd'hui» afin d'«aider l'Europe à engager la compétition globalisée» et de «répondre aux conséquences de la crise économique»(1). Voilà qui a au moins le mérite d'être clair.

Les idées de Mme Vassiliou n'ont rien de très original. Elles ne font que résumer la doctrine fondamentale que la Commission martèle depuis plus de quinze ans. En 1995 déjà, au terme - croyait-on - du marasme économique des années 80, la Commissaire européenne à l'Education, Edith Cresson, promettait que, par la grâce d'un enseignement dynamisé et modernisé, axé sur les compétences nouvelles réclamées par les marchés du travail, l'Europe allait résolument s'engager sur la voie de la «société de la connaissance». Et ce, bien évidemment, pour le plus grand bonheur de tous.

Six années, une dizaine de rutilants rapports et un krach boursier plus tard, ce fut au tour de son successeur, la Luxembourgeoise Viviane Reding, de nous faire miroiter les bénéfices d'un engagement de l'éducation européenne dans le processus de Lisbonne. Il s'agissait ni plus ni moins, de faire de l'Europe «l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde», en orientant les systèmes éducatifs sur l'apprentissage tout au long de la vie, la flexibilité, l'individualisation des apprentissages, les «compétences clés» et l'esprit d'entreprise.

Aujourd'hui, une nouvelle crise financière et une récession économique mondiale ont derechef enterré les promesses d'un capitalisme générateur de



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

prospérité universelle. Et pourtant, ces quinze années de faillite ne semblent avoir ouvert les yeux de personne : les dirigeants européens continuent de penser l'Ecole principalement - voire exclusivement - comme un instrument au service de la compétition. Ils continuent de vouloir nous faire croire que la solution des problèmes de chômage et d'inégalités résiderait dans une meilleure adéquation entre l'enseignement et les besoins économiques. On a même le sentiment que l'accélération des crises et leur exacerbation entraînent la Commission dans une irrésistible fuite en avant : l'ogre demande toujours plus de compétitivité et l'Ecole doit donc toujours plus se plier à ses exigences.

Il y a moins d'un an, dans un document intitulé *«Les compétences clés dans un monde en mutation»*, la Commission en remettait une couche : *«La récession exacerbe encore l'urgence des réformes (...). Les systèmes d'éducation et de formation (...) doivent s'ouvrir davantage et mieux répondre aux besoins du marché du travail et de la société en général. Il convient d'accorder une attention particulière à la création de partenariats entre le monde de l'éducation et de la formation et le monde du travail»*. La Commission avertit : *«L'éducation et la formation (...) jouent un rôle essentiel dans l'action qui sera menée (par l'UE) à l'horizon 2020.»*(2)

La récession ne manque pourtant pas de causer un problème épineux. D'une part, explique la Commission, *«des emplois sont détruits et ceux qui sont créés requièrent souvent des compétences différentes et plus élevées»*. Mais d'autre part, poursuit la Commission, *«les sources de financement publiques et privées subissent d'importantes contraintes»*.

Je me suis arrêté tout à l'heure sur le mot «efficacité». Eh bien, un mot peut en cacher un autre. A vrai dire, nous avons ici une petite subtilité de traduction. En Anglais, les textes européens parlent de *«Efficiency and equity in education»*. *«Efficacité»* est donc la traduction de l'Anglais *«Efficiency»*, qui peut aussi se dire, en français, *«efficience»*. Or, que nous apprennent les bons dictionnaires ? *«Efficient»* signifie *«achieving maximum productivity with minimum wasted effort or expense»*. L' *«efficiency»* que réclament la Commission et les

ministres européens de l'Education est donc une efficacité dotée d'une nuance importante : on est efficace quand on atteint ses objectifs; mais on est efficient quand on les atteint au moindre coût.

Derrière la difficulté de choisir les bons mots, c'est bien une véritable contradiction qui se dessine : l'Ecole doit alimenter les marchés du travail européens en main d'œuvre dotée, nous l'avons vu, de compétences *«différentes et plus élevées»*. Mais le système éducatif devra aussi subir l'indispensable austérité que réclame le renflouement du système bancaire et la fuite en avant dans la défiscalisation compétitive. Comment diable concilier ces deux impératifs ?

Un premier élément de réponse réside dans l'analyse fine des demandes du marché du travail et des nouvelles compétences dont parle la Commission.

Le marché du travail se dualise

Selon une étude du Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP), si les emplois faiblement qualifiés traditionnels, dans l'agriculture par exemple, vont continuer de décliner, on peut en revanche prévoir *«une*





l'enseignement européen sous la coupe des marchés

croissance significative du nombre d'emplois pour les travailleurs des secteurs de services, spécialement dans la vente au détail et la distribution, ainsi que dans d'autres occupations élémentaires ne nécessitant que peu ou pas de qualifications formelles». L'Agence européenne caractérise cela comme une «polarisation dans la demande de compétences». «Si la tendance actuelle se poursuit» dit le CEDEFOP, «les changements structurels en cours créeront de nombreux emplois de haut niveau, mais également un grand nombre de postes de travail à l'extrémité inférieure du spectre des emplois, avec de bas salaires et de piètres conditions d'embauche».(3)

Cette évolution duale du marché du travail est également observée aux Etats-Unis : sur les quarante emplois présentant la plus forte croissance en volume, on en compte huit requérant de très hauts niveaux de qualification (bac + 4 ou davantage), alors qu'une vingtaine nécessitent seulement un «short-term on-the-job training», une formation de courte durée «sur le tas». Des auteurs anglo-saxons décrivent joliment cette polarisation en parlant de «Mac-jobs» et «Mc-jobs» (par référence au «Mac» d'Apple et au «Mc» de Mc Donald's). En France aussi, les statistiques de l'INSEE révèlent, depuis le milieu des années 90, une croissance impressionnante de ces nouveaux emplois non qualifiés, essentiellement dans le secteur des services.

Cette évolution du marché du travail éclaire d'un jour nouveau le discours dominant sur la «société de la connaissance». Et elle a forcément des conséquences radicales pour les politiques éducatives. L'OCDE se trouve contrainte de reconnaître cyniquement que «tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la «nouvelle économie» - en fait, la plupart ne le feront pas - de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin». (4) Claude Thélot reprit cette formule, plus clairement encore, dans le rapport qu'il rédigea à la demande Jacques Chirac : «La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois».(5)

Le problème qui se pose aux décideurs européens de l'enseignement est le suivant : nous avons hérité, par l'évolution des années 1950 à 1980, de systèmes éducatifs où les élèves reçoivent 8 à 10 années de formation commune. Cela répondait, historiquement, à l'espoir d'un capitalisme prospère, en croissance forte et durable, réclamant une élévation continue

des niveaux de formation. Mais nous voici à l'ère des crises, du chômage de masse et de la polarisation des qualifications. Dans ces conditions, quel doit être le socle de formation commun à, d'une part, de futurs ingénieurs, et, d'autre part, de futurs travailleurs faiblement qualifiés, qui seront ballotés d'un emploi précaire à l'autre ?

Compétences clés pour qualifications polarisées

La réponse réside dans la nature de ces nouveaux emplois non qualifiés. Ou, devrais-je dire, réputés non qualifiés. Car, en réalité, l'emploi non qualifié n'existe pas. Il est seulement convenu d'appeler ainsi les emplois dont la qualification n'est pas reconnue, parce que les savoirs, savoir-faire et comportements qu'elle exige sont supposés partagés par tous. Ainsi, depuis le début du XXe siècle, la possession d'un niveau élémentaire de compétence en lecture et en écriture n'est-elle plus considérée comme une qualification, car elle est en principe universelle, au moins en Europe. Ces qualifications non reconnues ne font pas l'objet de négociations collectives et n'offrent donc, au-delà des conditions légales minimales, aucune garantie en matière de salaire, de conditions de travail ou de protection sociale.

Or, les nouveaux emplois dits «non qualifiés» ont ceci de particulier qu'ils font appel à des compétences très variées mais de très faible niveau. Le «serveur au comptoir» oeuvrant dans la voiture bar d'un TGV international doit pouvoir communiquer de façon élémentaire dans différentes langues, il doit posséder des dispositions au calcul mental, il lui faut un minimum de culture technologique, numérique et scientifique pour gérer un parc d'outils variés (four, micro-ondes, chauffe-eau, caisse enregistreuse, lecteur de cartes bancaires, réfrigérateur, système d'annonces vocales, panneau d'alimentation électrique...), il doit faire preuve de compétences sociales et relationnelles dans le contact avec des clients très différents, on exigera encore du sens de l'initiative, de l'esprit d'entreprise et enfin, bien sûr, de la flexibilité (eu égard aux horaires des trains) et de l'adaptabilité (parce que l'équipement de ces voitures et les produits proposés se renouvellent fréquemment).

Telle est, à peu de choses près, la liste des «compétences clés» formulées par la Commission européenne, et qui doit servir d'axe central à la réforme des systèmes éducatifs, de l'école primaire à la formation professionnelle, en passant par le collège et le lycée. Selon la Commission, aujourd'hui, quelques 30 millions de travailleurs européens ne disposent pas de



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

ces compétences clés. Ils se trouvent donc exclus de la compétition sur le marché du travail, pour l'accès aux nouveaux emplois «non qualifiés». Ceci contraint parfois les employeurs à recruter des travailleurs surqualifiés, d'où le risque d'une pression vers le haut sur les niveaux de rémunération. Au contraire, en dotant tous les travailleurs des fameuses compétences de base, on favorise la compétition salariale dans les nouveaux emplois non qualifiés. Peut-être me trouvez-vous un peu culotté de prêter des intentions aussi cyniques à la Commission. C'est pourtant bien elle qui diffuse un argumentaire en faveur de ses compétences clés, où l'on peut lire : *«l'augmentation de l'offre (de ces compétences) résultera en une baisse des salaires réels pour tous les travailleurs qui disposaient déjà de ces compétences»*.

Compétences clés pour adaptabilité et employabilité

Le passage d'un enseignement axé sur les savoirs, les savoir-faire et les qualifications, vers un enseignement orienté sur les compétences et l'employabilité, répond aussi à une demande croissante de flexibilité et d'adaptabilité de la main d'œuvre. L'instabilité économique, jointe au recours effréné à l'innovation comme moyen de créer de nouveaux marchés ou d'améliorer la compétitivité, rend l'environnement productif de plus en plus imprévisible. A quoi ressembleront les rapports techniques de production dans dix ans ? Nul ne le sait et nul ne peut donc prévoir les besoins précis en connaissances ou en qualifications. En revanche, les très vagues compétences énumérées plus haut sont perçues comme devant assurer la capacité d'adaptation des futurs travailleurs.

«Pour quelle raison, ces compétences somme toute classiques, se retrouvent-elles maintenant sur le devant de la scène ?», demande l'OCDE. Et de répondre: «C'est parce que les employeurs ont reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution ».(6)

Selon la Commission, *«il se dégage, dans toute l'Union, une tendance claire en faveur d'un enseignement et d'un apprentissage axés sur les compétences (...). Le cadre européen des compétences clés a largement contribué à cette évolution. Dans certains pays, celui-ci a été au cœur de la réforme des politiques éducatives»*. Les professeurs francophones belges qui auraient cru que l'introduction d'un enseignement basé sur les compétences était le fruit des brillants travaux de psychopédagogues progressistes, doivent décidément

se détromper. Au moins leurs collègues flamands, qui vont désormais aussi s'engager sur la voie de l'approche par compétences, ont-ils droit à la vérité : *«La popularité croissante de la pensée par compétences dans l'enseignement actuel, dit le Conseil flamand de l'Education (VLOR), doit surtout être attribuée au souhait de rapprocher l'enseignement et le marché du travail, en préparant mieux les élèves à fonctionner de façon flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle »*.

L'impossible équité d'une Ecole sommée de servir le marché

La demande croissante de flexibilité a une autre conséquence dans le champ de l'enseignement. Ce ne sont pas seulement les futurs travailleurs qui doivent apprendre à s'adapter, dit la Commission, il faut aussi que les systèmes éducatifs eux-mêmes puissent *«réagir plus rapidement et avec davantage de souplesse à l'accroissement attendu des besoins sur le plan des qualifications et des compétences»*. C'est pourquoi la Commission soutient les initiatives visant à donner davantage d'autonomie aux établissements scolaires, quitte à favoriser ainsi une mise en compétition des écoles sur un marché scolaire bien peu propice à l'objectif d'équité qu'elle affiche par ailleurs.

Nous sommes malheureusement bien placés, en Belgique, pour savoir combien la concurrence entre réseaux d'enseignement et, plus généralement, le quasi marché scolaire, sont générateurs d'inégalité. Ils conduisent à une double polarisation du tissu éducatif : une polarisation sociale et une polarisation académique.

Le graphique que vous voyez ici illustre cette réalité. Plus les systèmes d'enseignement sont organisés sur le modèle d'un marché, où l'offre d'enseignement est libre et où les parents choisissent librement leur école, plus forte et plus injuste est la liaison entre les performances scolaires et l'origine sociale des élèves.

Dans le même ordre d'idées, la Commission plaide en faveur d'une individualisation des trajectoires d'apprentissage. L'enseignant n'est plus chargé d'amener un groupe classe à progresser collectivement, mais seulement de permettre aux individus d'exercer et de développer leurs compétences chacun à son rythme. La Commission européenne propose ainsi de généraliser *«l'expérience des pays qui utilisent les portefeuilles de compétences (et) les plans individuels d'évaluation de l'apprentissage»*. Elle se prononce aussi en faveur d'une «validation des apprentissages non formels et informels»

Enfin, je ne puis terminer sans dire un mot de l'enseignement supérieur, qui nous accueille aujourd'hui (mais qui fera l'objet d'un séminaire spécifique cet après-midi). Les recommandations actuelles de la Commission européenne sont, en cette matière, sans surprise et s'inscrivent en droite ligne dans le processus initié avec les accords de Bologne. L'objectif affiché est de créer un «espace universitaire européen», capable de mieux engager la compétition sur le marché mondial de l'enseignement et entièrement soumis aux attentes des milieux économiques. Pour ce faire, la Commission préconise de «renforcer l'autonomie (et) la responsabilisation des universi-

textes européens, se dévoile comme une instrumentalisation économique de l'école et une gestion sévère de l'austérité. Elle consiste d'une part, à rabaisser les objectifs d'enseignement à ce qui est (ou semble) strictement indispensable pour les employeurs et, d'autre part, à diminuer le caractère public de l'Ecole par une mise en concurrence de ses institutions.

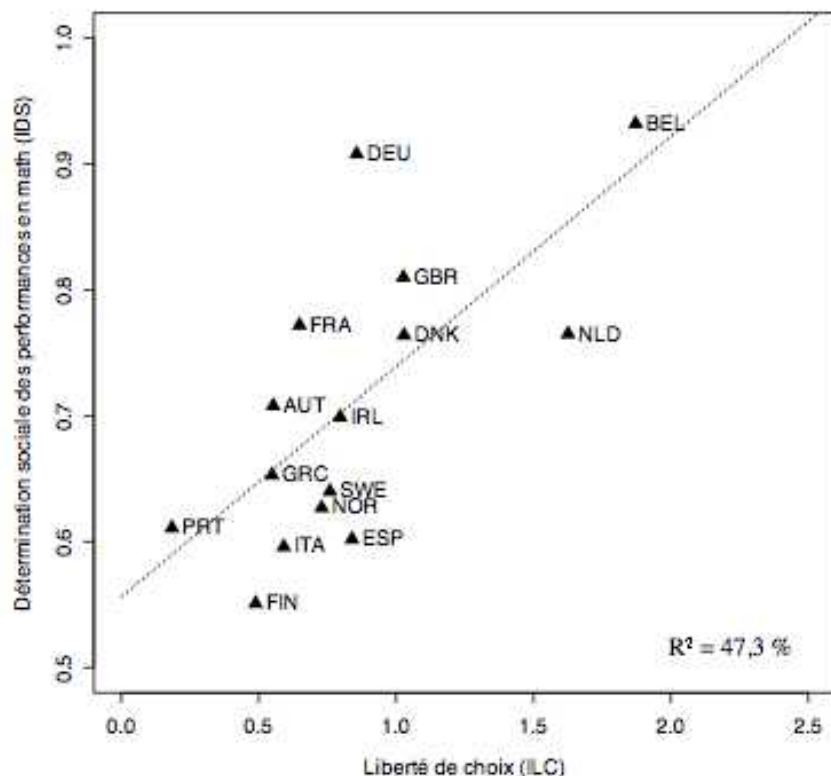
Quant à l'équité annoncée, il n'en reste que le partage «équitable» des médiocres compétences clés qui suffiront pour former de futurs compétiteurs compétitifs sur le marché des emplois précaires.

En tête des principes fondateurs de notre association, l'Aped, figure l'idée que l'école démocratique

est celle qui apporte à tous les jeunes les armes du savoir. C'est-à-dire les connaissances et les savoir-faire qui leur permettront de mieux comprendre le monde et de participer activement à sa transformation. Entre l'enseignement de qualité et démocratique que nous appelons ainsi de nos vœux, et l'enseignement «efficient» et «équitable» que met en place l'Union européenne, il y a bien plus qu'une nuance de mots. Ce sont deux projets éducatifs diamétralement opposés, deux visions inconciliables, qui s'affrontent.

Figure 3

Liberté de choix et degré d'inégalité sociale



tés», de «diversifier leurs sources de financement», de «renforcer la participation des entreprises dans le financement de l'enseignement supérieur» et d'élaborer «des programmes et des dispositifs de certification mieux adaptés aux besoins de compétences du marché du travail».

Conclusion

Que reste-t-il des belles promesses initiales ? L'efficacité, telle qu'on la comprend à la lecture des

(2) Sauf mention contraire, toutes les citations de la Commission proviennent du document suivant : Les compétences clés dans un monde en mutation, Bruxelles, le 25.11.2009 COM(2009)640 final.

(3) CEDEFOP. Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report, Publications Office of the European Union, 2009.

(4) OECD, What future for our schools, Paris, 2001

(5) Thélot, C., 2004. Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École, Paris: la Documentation française.

(6) Pont, B. & Werquin, Nouvelles compétences: vraiment ? L'observateur de l'OCDE, 2001

Comment la Commission européenne a imposé son agenda néolibéral à l'école

Par Christian Laval (1)

3

une normalisation utilitariste des pratiques pédagogiques et des contenus scolaires et à une soumission à la logique centrale de nos économies et de nos sociétés qui est celle de l'accumulation du capital. C'est en ce sens que l'on peut parler de nouvelle école capitaliste à l'échelle européenne.

Cette politique éducative n'est pas secondaire. Elle est devenue prioritaire du fait même de son importance économique. C'est une politique qui dépasse les enjeux économiques immédiats de compétitivité. Elle a une dimension *anthropologique*. Elle veut changer l'homme en changeant la formation des hommes. Cette politique éducative participe en effet d'une transformation des sociétés afin de les rendre conformes au modèle de l'ordre parfaitement concurrentiel à construire. Et pour ce faire, la libre circulation des produits, des capitaux et même des hommes ne suffit pas. Il faut construire le nouvel homme européen adapté au projet philosophique et politique de l'Union, l'*Homo Europeus* de l'âge néolibéral. L'homme européen compétitif, c'est d'abord un homme qui vit dans la concurrence et qui s'est doté des compétences

La politique éducative européenne actuelle obéit au nouveau paradigme de l'école néolibérale. Ce modèle n'est pas strictement européen, il est mondial, porté par les grandes organisations économiques et financières internationales, relayé par les États nationaux. Si l'Europe innove peu en la matière, elle agit comme un levier puissant qu'utilisent des gouvernements nationaux pour imposer des solutions que les peuples refusent ou pourraient refuser s'ils les connaissaient mieux. L'Europe se construit selon la norme suprême de l'économie de marché intégralement concurrentielle. La politique éducative, quant à elle, est ordonnée à ce que l'on pourrait appeler la norme de l'employabilité, soit la subordination à la logique marchande du travail. En ce sens, la politique scolaire d'inspiration européenne conduit à





l'enseignement européen sous la coupe des marchés

pour l'affronter. Compétitivité, concurrence, compétence : voilà le triangle dans lequel il conviendra désormais de penser le nouvel homme européen.

La référence humaniste commune qui a servi à bâtir les édifices institutionnels d'éducation, se mêlant en cela aux références religieuses et nationales diverses, est la cible principale des nouvelles orientations éducatives. Tel est l'étrange paradoxe qui veut que la construction de l'Europe soit une liquidation de l'Europe, par la ruine de ses fondements culturels. La politique de la connaissance européenne est *auto-destructrice*.

Comment se fait-il que la politique éducative soit devenue principalement une politique de formation de la main d'œuvre sur un marché unique ? Pourquoi cette politique est-elle devenue centrale dans la stratégie européenne ? Il y avait sans doute d'autres voies à emprunter, mais pourquoi et comment cette voie-là s'est-elle imposée ? Voilà la question que je voudrais traiter.

Les grandes étapes : de Rome à Lisbonne

On peut s'étonner que l'éducation et la culture aient été à ce point absentes des premiers pas de la Communauté. Le traité de Rome de 1957 ne les évoque pas. Même si le Conseil de l'Europe créé en 1949 a offert le cadre d'une réflexion commune et de coopérations limitées, il n'aura jamais la vocation ni les moyens d'une intégration des systèmes éducatifs nationaux. Un certain nombre d'organismes à vocation universitaire et culturelle ont vu cependant le jour (Le Collège d'Europe à Bruges, Le centre européen de la culture en 1950, la Fondation européenne de la culture en 1954) qui serviront d'appui au développement de l'action éducative communautaire des années 1980 (Erasmus, Eurydice et Tempus). Cette voie spécifiquement culturelle et idéologique visant à développer la « conscience européenne », a globalement échoué. Depuis lors, elle a surtout servi d'alibi à la politique communautaire pilotée par la Commission. La construction d'une « Europe de l'éducation » ne s'est pas faite par la voie directe de la culture et de l'école, mais par une voie essentiellement économique sous l'égide la Commission.

La Communauté européenne a été dès le commencement une affaire strictement économique, avec la CECA en 1951, puis avec la bien nommée Communauté économique européenne, la CEE en 1957. C'est la nature de la construction communautaire comme réalisation essentiellement économique qui explique que l'éducation et la culture aient été initialement écartées du projet communautaire.

J.Monnet explique dans ses *Mémoires* que l'Europe ne pouvait pas se faire par les valeurs et les idéaux, mais à partir des *intérêts bien compris* de chaque pays. L'un des arguments de J.Monnet était que l'unification par le haut (par la politique et la culture) n'était pas immédiatement possible. Il prenait acte du fait que les nations restaient peu ouvertes aux cultures des autres nations. Ce nationalisme politique, linguistique et culturel ne pouvait être directement surmonté par une nouvelle « république européenne des lettres et des sciences ». Ce nationalisme politico-culturel constituait le fondement de l'intégration sociale des populations rurales dans des systèmes politiques et économiques et était au fondement de la domination des classes dirigeantes « nationales ».

Une autre dimension explique le poids des considérations économiques dans le traitement de la question de l'éducation. L'ordolibéralisme allemand, c'est-à-dire la forme allemande et continentale du néolibéralisme, est le véritable socle doctrinal de la construction européenne. C'est lui qui, dès les années 30 et surtout après guerre, a formulé le cadre, la méthode et le but d'une politique libérale renouvelée. Dans la conception, si influente, de « l'économie sociale de marché », le marché est le résultat d'une politique, il suppose la mise en place d'un cadre juridico-politique, le soutien actif des institutions publiques. Si le marché parfaitement concurrentiel est une construction constitutionnelle, il est aussi le fondement de l'État de droit et la solution aux problèmes de la société. La « démocratie du consommateur », par le choix que permet la liberté du marché, est gage d'efficacité et de bien-être. Mais en retour, la société doit fournir un cadre propice au fonctionnement du marché. Une « politique sociologique », selon l'expression de certains ordolibéraux allemands, doit adapter les mentalités, la morale, les relations sociales, la vie quotidienne, l'habitat aux exigences de bon fonctionnement de la concurrence libre et loyale. L'éducation fait d'emblée partie de ces instruments institutionnels grâce auxquels il devient possible de préparer les individus aux contraintes de la concurrence en général, et en particulier celles qu'ils auront à connaître sur le marché du travail(1). Cette « politique de société » ordolibérale joue sur une ambiguïté permanente : elle se veut à la fois « adaptative » et compensatrice. Il s'agit tout autant de fournir les ressources humaines nécessaires à l'économie que de réparer par l'éducation et la culture les dégâts engendrés par la prolétarianisation de masse et le gigantisme urbain(2).

Le traité de Rome de 1957, comme le traité de la CECA, se contente d'envisager la question de la formation professionnelle. L'article 128 parle d'une « politique commune de formation professionnelle



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

» qui doit « contribuer au développement harmonieux tant des économies nationales que du marché commun ». L'objectif visait à favoriser l'élévation des qualifications. En 1963, le Conseil définit dix principes généraux sur la formation professionnelle, laquelle est alors définie de façon très extensive, ce qui permet d'établir déjà un lien avec l'enseignement général.

Mais si les réalisations restent modestes, le discours sur la nécessaire prise en compte de la dimension éducative » en Europe se fait de plus en plus insistant au cours des années 1960. Les événements de 68, mais plus largement l'augmentation des effectifs étudiants et l'agrandissement de la taille des systèmes universitaires, poussent partout à des initiatives institutionnelles. Une rhétorique pompeuse vante les mérites réparateurs de la « culture humaniste » qui doit venir compenser une déshumanisation fatale des usines et des villes. La résolution publiée à la fin de la première rencontre des ministres de l'éducation en novembre 1971 se fixe comme objectif ambitieux « la définition d'un modèle européen de culture en corrélation avec l'intégration européenne » et sa diffusion dans tous les pays membres. Un comité de l'éducation, réunissant les représentants des ministres de l'éducation, vit le jour en 1974.

Cette coopération ne pouvait se faire sans de vives tensions du fait de la contradiction existant entre la dimension « politico-culturelle » de l'éducation, donc nationale, et l'orientation ouvertement économique des conceptions et des accords qui permettaient cette coopération(3).

Pour résoudre cette tension, et marquer pourtant la solidarité de cette coopération éducative avec les objectifs économiques, la Commission a suivi deux voies parallèles.

D'une part, elle a ménagé les prérogatives des Etats qui entendaient garder le monopole éducatif. Reconnaissance mutuelle des diplômes, information réciproque, connaissance mutuelle des systèmes éducatifs, coopération entre établissements, mobilité, échanges, promotion des langues, constituent les mots clés et les problématiques dominantes dans le domaine universitaire, ce qui facilitera d'ailleurs l'adoption du programme Erasmus près de dix ans plus tard. Le comité de l'éducation qui veille à l'application du programme sera un laboratoire de la politique de coopération interétatique à laquelle va contribuer de façon active la Commission. L'idée qui guide cette première orientation tient que la « citoyenneté européenne » suppose une certaine communauté de valeurs entre les systèmes scolaires, laquelle suppose à son tour une meilleure connaissance réciproque. D'autre part, la Commission développe une autre

orientation, qui consiste à lier toujours plus éducation, formation professionnelle et emploi. Le contexte des années 1970 et 1980 favorise cette démarche : le chômage de masse est officiellement conçu comme le résultat d'une inadaptation des qualifications aux besoins des entreprises et aux changements technologiques. Le chômage important des jeunes pousse la Commission à développer des actions en faveur de leur insertion professionnelle. Progressivement, la formation professionnelle tend à devenir un outil de régulation des marchés du travail, tandis qu'elle tend, par un autre côté, à absorber l'ensemble du champ éducatif. L'importance donnée aux nouvelles technologies à tous les niveaux de l'enseignement témoigne de ce travail de subordination de l'activité éducative à une logique d'adaptation de la future main d'œuvre aux évolutions de l'emploi.

La Commission décide en conséquence d'intégrer dans une même direction les questions de l'emploi, des affaires sociales et de l'éducation, ce qui aura lieu en 1981(4). Dès lors, la Commission ne cessera de subordonner l'éducation dans son ensemble à un objectif de formation professionnelle. C'est cette condition, liée à la nature de la construction de la communauté économique, qui explique pour une large part le changement de paradigme éducatif. Mais cette conception de l'éducation comme formation professionnelle dépasse naturellement le seul contexte institutionnel européen. Elle relève d'un paradigme mondial qui s'est développé dans les organisations économiques internationales, à commencer par l'OCDE(5). Mais il est vrai que la Commission a joué un rôle de catalyseur et qu'elle a encouragé les différents pays membres à accélérer le rapprochement de l'école et de l'entreprise, au nom du « développement des ressources humaines », pour reprendre une formule de l'Acte unique de 1986(6).

La voie suivie en tout cas a été redoutablement efficace pour neutraliser les oppositions. Devant les réticences d'un certain nombre de pays, la Commission dès la fin des années 1970 a su mettre en relation de façon systématique l'éducation et l'emploi, tout en faisant passer cette stratégie éducative pour un contrepoids à la construction économique, alors qu'elle n'en était que l'un des aspects.

Une « officialisation » de la politique d'éducation

Le traité de Maastricht, dans son article 126, reconnaît finalement l'éducation comme domaine d'intervention de la Communauté(7). Cette inscription officielle de l'éducation dans le traité de 1992 permet



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

à la Commission de sortir de la « semi clandestinité légale » dans laquelle elle évoluait jusque-là. L'action qui lui est reconnue vise, d'après le texte du traité de 1992, à « appuyer et à compléter » l'action des Etats membres. S'il n'est pas encore question d'harmonisation des systèmes éducatifs nationaux, la définition de cette compétence est large, ce qui laisse la place à des interprétations permettant l'extension du champ d'action.

Cette compétence en matière d'éducation reste dans le cadre juridique de la coopération entre Etats. Il s'agit d'une compétence « complémentaire » et non d'une compétence « exclusive » comme c'est le cas pour l'agriculture ou pour la concurrence. Les instances européennes ne viennent que « compléter » et qu'« appuyer » des politiques nationales souveraines, elles agissent dans l'esprit et selon le principe de « subsidiarité », interdisant sur le plan juridique une politique commune d'harmonisation des dispositions législatives et réglementaires. Malgré cette clarification juridique, aucune restriction véritable n'est mise à l'action de la Commission. Ce cadre sera constamment « débordé » selon la logique institutionnelle des « petits pas », typique de la construction européenne, et soumis aux pratiques de gouvernance managériale mises en place à la fin des années 1990. La coopération de jure débouche sur une politique de convergence de facto. Il était évidemment difficile de promouvoir par exemple la reconnaissance mutuelle des diplômes à travers le système des « crédits transférables » (European Credit Transfer System, ECTS) sans devoir fixer aux cursus universitaires une norme commune. Mais surtout, le traité de Maastricht était déjà en retard sur le cours des choses. La logique de subordination de l'éducation aux impératifs économiques, lesquels s'imposent comme une norme suprême, impliquait per se l'extension des compétences communautaires.

Cette extension supposait un changement conceptuel qui n'avait pas encore eu vraiment lieu à la fin des années 1980 et au début des années 1990. Il va survenir à une autre étape de la mondialisation, avec le décrochage de la croissance européenne vis-à-vis des autres régions du monde. C'est sous la présidence de Jacques Delors que le tournant néolibéral est vraiment pris. Le dogme qui s'impose tient que les marchés sont trop rigides, que la régulation des économies n'est pas assez libérale, que les mentalités sont trop résistantes à la modernité technologique, que la protection sociale doit se soumettre à une logique de compétitivité. Le tournant néolibéral transparaît dans l'appréciation qui est faite de la concurrence mondiale et dans la stratégie à adopter pour y faire face. Dans un marché ouvert, désarmés sur le

plan douanier comme ils le sont, les Etats ne peuvent plus servir de bouclier aux entreprises et aux populations. Ils doivent plutôt « armer » les sociétés et les individus pour les aider à affronter une concurrence qui s'impose à tous et dans tous les domaines de leur existence comme une fatalité. La compétition mondiale suppose une économie compétitive, et la seule manière d'augmenter la compétitivité est d'introduire à tous les niveaux plus de concurrence. Le marché du travail n'échappe pas à cette logique générale : l'heure est à la flexibilité. Les organismes patronaux très actifs au niveau européen publieront une importante littérature tendant à lier la flexibilisation du marché du travail et la transformation radicale des structures scolaires : il s'agit de faire jouer à l'école un rôle essentiel dans le recyclage permanent des ressources humaines dans un capitalisme dans lequel les cycles technologiques se sont raccourcis(8). Concurrence et connaissance se sont noués ensemble en quelque sorte dans cette « économie de la connaissance » qui est le socle conceptuel de la stratégie de la commission.

C'est la philosophie du Livre blanc de J. Delors de 1993, *Croissance, compétitivité et emploi*, bientôt suivi du livre blanc « Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive » en 1995, ouvrage considéré par les historiens officiels de l'Union comme un « pas décisif ». C'est autour de concepts comme ceux de société et d'économie de la connaissance, de notions comme le *capital humain* ou la *compétence*, ou encore de problématiques comme l'« apprentissage tout au long de la vie » (*lifelong learning*) que l'action communautaire va s'organiser et dessiner un cadre nouveau pour son action(9). Avec le soutien et sous l'inspiration de lobbies patronaux comme l'European Round Table dont Nico Hirtt et Gérard de Séllys ont montré l'importance historique. Au milieu des années 1990, tout s'est mis en place, sur le plan conceptuel au moins, pour fonder une politique éducative proprement européenne dont l'objectif principal sera de fournir à l'échelle du marché unique les « ressources humaines » adaptées à « la nouvelle économie de la connaissance ». L'ambition même de refondre toute la conception de l'éducation dans un nouveau modèle qui serait formation tout au long de la vie apparaît à ce moment-là. Il ne s'agit plus de s'ouvrir sur les autres, de développer la dimension européenne de l'enseignement. Non, il s'agit de mettre en place un tout autre système de formation des Européens, adapté aux impératifs de « l'économie de la connaissance ». Il s'agit de « créer des systèmes d'éducation et de formation plus dynamiques et plus flexibles pour l'avenir », affirme significativement un document de travail de la Commission en 1993(10). Mais, au-delà, il s'agit de créer une société nouvelle, une société



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

d'innovation, d'entrepreneuriat, de compétition. Le succès de cette idéologie « schumpétérienne » de l'entrepreneur s'appuie sur des tendances lourdes de la période, à commencer par les contraintes de la mondialisation et les bouleversements technologiques. Les nouveaux concepts font légitimer la création en 1995 d'une direction générale spécifique (DG XXII pour l'éducation, la formation et la jeunesse, qui devient en 1999 la DG XXII pour l'éducation et la culture). A partir de là, la Commission s'est dotée d'un outil institutionnel, d'un socle doctrinal, d'un objectif « révolutionnaire » : modifier en profondeur les systèmes éducatifs nationaux pour qu'ils deviennent les leviers de la nouvelle société de l'information et de l'économie de la connaissance.

Cet objectif ambitieux a supposé trois choses :

- 1/ que tous les États s'engagent dans une nouvelle stratégie d'ensemble et que cette stratégie soit mise au centre de la construction européenne après que le grand marché soit achevé et que la monnaie unique soit faite. Après le marché, la monnaie ; après la monnaie, la connaissance, c'est-à-dire l'enseignement et la recherche. Ce sera la Stratégie de Lisbonne en 2000.
- 2 - des outils politiques de convergence : ce sera la Méthode ouverte de coordination propre aux politiques intergouvernementales.
- 3 - un terrain d'expérimentation où les énergies néolibérales, les passions concurrentielles, la recherche du profit pourraient s'étendre. Et c'est l'université, la vieille université européenne multiséculaire, qui va être la première bouleversée par la politique européenne.

La Stratégie de Lisbonne

Cette stratégie est regardée comme l'axe central et unificateur des politiques nationales. Elle entend guider une transformation globale et cohérente des économies et des sociétés européennes. Elle introduit des méthodes entrepreneuriales dans la « gestion » des questions économiques, sociales et éducatives, méthodes dont la diffusion constitue un but en lui-même.

Cette stratégie a été définie au Conseil européen de mars 2000. Son but est global, il vise à changer les structures économiques et sociales pour accroître la compétitivité européenne. La Stratégie vise à mettre en place les conditions d'un marché intérieur de l'emploi et d'un « espace européen du savoir » régis par les règles de la « concurrence libre et non faussée ». Mais elle va plus loin que la définition d'un cadre : elle définit de façon cohérente un objectif de compétitivité et une méthode entrepreneuriale pour

y parvenir. Les Etats membres s'engagent peu après sur ces objectifs et sur des « méthodes de coordination » faisant appel au « *benchmarking* » (comparaison intergouvernementale des niveaux de référence) destinées à mettre en œuvre cette décision stratégique. Cette Stratégie attribuée à l'Union européenne l'objectif de faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » à l'horizon de 2010. La grande idée qui l'anime est de rattraper les Etats-Unis qui, dans les années 1990, sont apparus comme un pays très en avance dans la voie de ce que l'on appelait alors « la nouvelle économie ».

L'idée directrice veut que la compétitivité soit directement fondée sur l'utilisation intensive des nouvelles technologies et sur l'innovation. L'emploi par ailleurs est supposé dépendre de la libre circulation des services et de la formation tout au long de la vie, dans un contexte de transformations accélérées des structures économiques(11).

La compétitivité économique suppose une transformation en profondeur de la société et de l'État, et plus encore une modification des comportements des Européens. Loin de devoir tout attendre de l'État, la concurrence mondiale va les obliger à se préparer et à se former eux-mêmes en vue d'« une employabilité » qui les rendra plus aptes à affronter des changements technologiques incessants, une plus grande flexibilité de l'emploi, une moindre couverture des risques sociaux, un niveau de pensions nécessairement plus faible. La Stratégie de Lisbonne est la formule proprement européenne du néolibéralisme. Elle est plus précisément encore la formule de la « troisième voie » de la social-démocratie européenne : les objectifs de transformation de la société et des institutions font appel à une rhétorique « progressiste » (« l'Europe sociale ») et à des thématiques modernisatrices susceptibles de paralyser les oppositions (« l'Europe de la connaissance », « la formation tout au long de la vie », etc.) Cette politique a été mise en œuvre au moment où l'Union comprenait 11 gouvernements de gauche sur 15(12). La Confédération syndicale des syndicats se vante encore d'avoir soutenu depuis le début la Stratégie de Lisbonne, ne lui reprochant qu'une mauve application en matière sociale et environnementale(13).

En réalité, la stratégie de Lisbonne est en profondeur un *projet social*, c'est-à-dire un projet de gestion de la population et de transformation de la société. L'objectif est de remettre en question les principes et le fonctionnement de l'État social tel qu'il existe



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

depuis 1945. Il s'agit de mettre en œuvre la logique du *Workfare* qui consiste à « inciter » par de nouveaux dispositifs les individus à se « responsabiliser », à « se prendre en charge », à se former plutôt qu'à tout attendre de l'État et de la société. Le postulat de cette politique est que les problèmes économiques et sociaux, dont le chômage, sont liés à une mauvaise intervention de l'État qui empêche les individus de s'en sortir par eux-mêmes. Il s'agit donc de mettre plus de gens au travail afin d'alléger les « poids morts », la protection sociale et les dépenses d'entretien de cette population non productive. D'où les réformes des retraites en Europe qui visent à prolonger l'activité professionnelle, à réduire le niveau des pensions et à favoriser les retraites par capitalisation. D'où également la politique de mobilisation de la main d'œuvre féminine en favorisant la non discrimination salariale mais aussi la flexibilité des emplois. D'où également les encouragements à ce que les jeunes ne poursuivent pas outre mesure leurs études et que celles-ci soient directement « utiles » pour accéder à un emploi. D'où également la politique de sélection de la main d'œuvre étrangère selon des critères strictement économiques.

C'est dans ce cadre que l'éducation et la formation sont associées aux réformes des marchés du travail, dans la Stratégie européenne de l'emploi, lesquels marchés sont considérés par la Commission comme trop rigides et, de ce fait, responsables du chômage de masse (droit du travail, syndicats, indemnisations trop « généreuses » des chômeurs, salaires et charges sociales trop lourds sont les principales cibles des « réformes structurelles »). Les systèmes éducatifs ont donc pour mission prioritaire de lutter contre les sorties scolaires précoces de jeunes sans bagage de compétences suffisant pour accéder à l'emploi et de s'inscrire dans une perspective de « formation tout au long de la vie ».

Les systèmes éducatifs doivent également contribuer à la création d'un marché libre de la main d'œuvre en Europe régi par le principe de la concurrence⁽¹⁴⁾. Ce qui suppose non seulement l'uniformisation des diplômes universitaires, telle qu'elle est engagée depuis 1999 (« processus de Bologne »), mais également, la mise en conformité de tous les étages du système scolaire, ce qui se traduit d'ores et déjà par la mise en œuvre d'un socle commun de compétences clés à l'échelle européenne que tous les futurs citoyens de l'Union doivent posséder.

La *Stratégie de Lisbonne* inaugure donc deux mouvements complémentaires. Elle met au centre de la *politique économique* de l'Union européenne la dimension de l'éducation et de la formation, ce qui signifie que la connaissance est exclusivement conçue comme une

valeur économique. Sur le plan pratique, elle officialise et généralise en dehors du cadre légal des traités la politique de convergence des systèmes nationaux d'enseignement. Elle crée un cadre théorique et politique qui permet la construction d'une politique intégrée régie par les concepts du nouveau paradigme éducatif de « l'apprentissage tout au long de la vie » et par ceux de la « société de la connaissance ». Désormais la politique économique de l'Union, sa politique de l'emploi, sa politique de recherche et d'innovation et sa politique éducative ne tendent à faire qu'une. Pour la première fois, l'Union se dote d'un ensemble d'objectifs concrets, chiffrés, sous-tendus par une conception cohérente de la recherche, de l'éducation et de la formation. Tel est le sens profond de la *Stratégie de Lisbonne* (15). Il ne s'agit pas seulement d'ajouter une coordination supplémentaire, à côté des politiques d'emploi et des objectifs de politique économique, il s'agit de viser une complète intégration de ces trois politiques selon une logique cohérente de gestion de la population considérée comme un « potentiel de ressources humaines » à mobiliser et à optimiser.

L'outil de la MOC : une méthode de gouvernance entrepreneuriale

La deuxième nouveauté est le pilotage de la convergence par une technique appelée « méthode ouverte de coordination ».

D'un point de vue juridique, l'Union n'a qu'une compétence d'appui, de coordination et de complément en matière d'éducation, comme on l'a vu au chapitre précédent. Or, l'Union s'est posée à Lisbonne en « catalyseur » des transformations liées à la Stratégie de Lisbonne et en particulier en matière d'éducation. C'est désormais l'Union qui est censée piloter, orchestrer, presser les politiques nationales, bien au-delà des seuls membres de l'Union d'ailleurs. L'Union a en réalité introduit une méthode nouvelle, d'abord expérimentée dans le cadre de la SEE, empruntée aux techniques de management des grands groupes multinationaux. C'est la méthode intergouvernementale de « coordination ouverte » qui vise à orienter les politiques nationales par un processus de « contraintes indirectes ». La MOC n'est en effet rien d'autre que la mise en pratique de méthodes de « gouvernance » d'entreprise censées être beaucoup plus efficaces que les lourdes procédures juridiques de la démocratie politique.

Cette méthode dite de coordination ouverte est appliquée dans tous les domaines de « compétences partagées » et de « compétences d'appui, de coordination et de complément ». Les domaines sociaux et éducatifs ont été particulièrement concernés : retraite,



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

emploi, intégration, santé, éducation. Officiellement, dans ce dernier domaine, l'Union ne légifère pas mais crée et « orchestre » un cadre de « coopération volontaire entre Etats ». Contrairement à son nom, cette méthode ne coordonne pas des politiques nationales indépendantes. Elle organise une coopération politique selon une démarche déjà utilisée dans le domaine de l'emploi dans le cadre de la Stratégie européenne pour l'emploi, elle détermine ses propres rythmes, ses étapes, ses articulations aux autres politiques sociales et économiques de l'Union, dans la perspective d'un modèle éducatif commun conforme à la perspective d'un marché du travail le plus parfaitement concurrentiel possible.

Les représentants des gouvernements et les membres de la Commission mettent au point des « lignes directrices », des objectifs communs, des priorités, des indicateurs quantitatifs, des méthodes de comparaison, des échéances, pour accélérer la coordination des politiques. Cette méthode permet de définir des priorités politiques, de fixer des étapes, de se doter de « niveaux de référence » (benchmarks), de sélectionner les « bonnes pratiques », de développer des procédures d'évaluation, tout en laissant le soin à chaque pays d'examiner les modalités et les rythmes de mise en œuvre de la politique(16). La MOC est une méthode de convergence par comparaison statistique et diffusion des bonnes pratiques.

C'est par l'évaluation quantitative et le classement des performances que l'on entend amener les pays à atteindre les résultats souhaitables, exactement comme une direction d'entreprise cherche à gérer son personnel. Comme le dit fort bien Isabelle Bruno, « les champs fraîchement investis par l'Union sous la bannière de la MOC ne font plus l'objet d'une intégration par le droit, mais d'une *européanisation par le chiffre* »(17). La contrainte des pairs s'exerce sur chacun pour qu'il rattrape son retard en investissement, pour qu'il accélère les réformes, pour qu'il obtienne enfin un chiffre proche de celui fixé par le groupe d'experts. Du côté national, le *benchmarking* est un outil de persuasion politique, souvent largement et aveuglement repris par les journalistes ou par les « spécialistes », qui permet de légitimer

les réformes nationales impopulaires : « on ne peut pas rester seul à faire ainsi », « on est en retard sur les autres », « on doit aller dans le même sens que les autres » etc. En d'autres termes, le *benchmarking* est un instrument de normalisation. Cette modalité statistique de gouvernement légitime la mise en place, jusqu'au niveau le plus fin, des techniques d'évaluation quantitative qui sont aujourd'hui les leviers des mutations professionnelles et des rapports de pouvoir. L'Europe est gérée, de ce point de vue, comme une grande entreprise plus que comme une institution officiellement régie par le droit public européen.

Ce cadre est à la fois contraignant pour les Etats soumis aux injonctions de la Commission sur la référence à la Stratégie de Lisbonne et non juridique. Les lignes directrices de la MOC ne sont pas formellement obligatoires et un pays n'est pas juridiquement obligé de les suivre mais l'Union possède de facto un véritable pouvoir normatif. Certes, les Etats sont partie prenante de cette logique de convergence mais dans une logique collective qui obéit à ce que le jargon européen appelle « la pression des pairs », laquelle est un outil privilégié de la nouvelle gestion publique, elle-même issue des pratiques d'entreprise. La MOC est un mode de gouvernement non juridique qui consiste à orienter la conduite des responsables politiques et administratifs nationaux par leur



Christian Laval



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

mise en concurrence et leur surveillance mutuelle. En ce sens, elle est un parfait exemple de la « conduite des conduites » (M. Foucault) qui caractérise le néolibéralisme.

L'Union a fixé un programme dirigé par un groupe d'experts (que l'on désignera à partir de 2003 comme le programme « Education et formation 2010 »), des objectifs intermédiaires et des indicateurs communs d'évaluation des performances et de la qualité de l'enseignement. Les groupes de travail composés d'experts et de techniciens nommés par les Etats qui mettent en œuvre la MOC déterminent des objectifs chiffrés à atteindre et un calendrier d'action, ils élaborent des indicateurs de référence (*benchmarks*) (18) et sélectionnent sur la base des comparaisons d'indicateurs les « bonnes pratiques » qui devraient être adoptées par tous.

C'est ce réseau de groupes d'experts qui inspire à partir de 2003-2004 les recommandations de la Commission en matière d'éducation, qui vont toutes dans le sens de l'accélération des réformes nationales. C'est au cours de ce « processus continu » (*rolling agenda*) que sont précisées au fur et à mesure les priorités des différentes politiques nationales : la définition d'un socle de compétences, la formation des enseignants, l'orientation, la validation des acquis de l'expérience, l'assurance de la qualité des systèmes d'apprentissage, puis l'élaboration des cadres nationaux de certification alignés sur le cadre européen. Cette méthode donne ses premiers résultats pratiques dès le milieu des années 2000 : les réformes des systèmes éducatifs nationaux commencent alors à être coordonnées et régies par les cadres, les indicateurs et les principes définis au niveau européen. En France, la réforme Fillon, en 2006, s'inspirera explicitement des recommandations des experts européens, comme si elles avaient la force d'une loi suprême.

Les obstacles que cette politique de concurrence statistique doit surmonter ne sont pas minces. A commencer par l'établissement des instruments de mesure communs. La construction des indicateurs n'a rien de neutre et leur usage non plus. Un autre problème tout aussi fondamental se pose pour la comparaison en matière d'éducation : que disent exactement les chiffres dans chacun des pays et des systèmes institutionnels nationaux ? La MOC présuppose que les réalités et les histoires nationales sont suffisamment proches pour autoriser une comparaison quantitative pertinente. Les chiffres ne permettent pas d'appréhender ce qui permet de les expliquer, par exemple certains héritages comme celui des lycées qui ont un rôle pivot dans le système français, ou certains choix comme celui du développement d'un enseignement

scolaire professionnel et technologique qui n'existe pas partout.

La convergence universitaire en marche

Le troisième aspect est l'emploi constant du débordement pour outrepasser le droit européen lui-même et inscrire dans les faits des transformations simultanées des réalités institutionnelles. L'histoire de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur est un modèle du genre.

L'opération a été réalisée par un contournement des traités, selon une démarche « non communautaire » ou encore « intergouvernementale ». Mais la Commission n'a pas tardé à « se réinvestir » dans le processus à la demande des pays pionniers. On a là un parfait exemple du jeu de dupes qui permet de violer la lettre des traités au nom d'un « besoin objectif ». La déclaration de la Sorbonne en 1998 signée par quatre ministres de l'éducation (allemand, britannique, français et italien) et le « processus de Bologne » lancé en juin 1999, dans lequel se sont engagés d'abord trente pays européens puis aujourd'hui quarante-six, dépassent de loin le cadre restreint de l'action communautaire définie à Maastricht. Le but déclaré de cette action « intergouvernementale » est de faire converger les systèmes d'enseignement supérieur afin de constituer un espace universitaire unifié à l'échelle de l'Europe, bien au-delà d'ailleurs des seuls pays membres de l'Union(19). La réforme des structures dite LMD (licence, master, doctorat) à partir de 2002 a été en France l'une des premières conséquences de ce processus, suivie par la loi LRU en 2007, et enfin par le décret sur les enseignants chercheurs qui a provoqué un long conflit avec les universitaires au début de l'année 2009.

La France a joué un rôle moteur dans ce processus, à l'initiative de Claude Allègre. Ce fut d'abord la Commission et le rapport Attali publié le 5 mai 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, qui en ont dessiné les grandes lignes. C'est dans ce rapport que l'on trouve en effet l'idée d'une nouvelle géographie universitaire sur une base régionale mettant en rapport de compétition des « pôles universitaires provinciaux », qui deviendront les Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES)(20). C'est encore dans ce rapport qu'est préconisée une large autonomie de gestion des directions d'établissements et l'organisation en cycles séparés, la licence d'un côté, le master et le doctorat de l'autre(21). Claude Allègre n'avait pas caché, lors des cérémonies du 800ème anniversaire de la Sorbonne en 1998, cette ambition d'harmonisation des structures, des cycles et des diplômes.



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

Pourtant, à ses débuts, cette harmonisation avait tout pour attirer ou pour endormir les universitaires et les étudiants. Ainsi la déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 rappelait-elle que « Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques-unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. » Mieux encore, elle soulignait « que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. »(22)

La déclaration de juin 1999, faite à Bologne par les ministres de l'enseignement, entendait elle aussi promouvoir une citoyenneté européenne autour de valeurs partagées, elle cherchait à permettre la plus grande circulation des étudiants dans un même espace universitaire, elle voulait augmenter le nombre d'étudiants et élever le niveau de formation, elle voulait surtout apporter enfin une dimension culturelle, scientifique et sociale à une construction européenne jugée à la fois trop économique et trop technocratique(23).

La réunion de Bologne, après la déclaration de la Sorbonne l'année précédente, et ces lieux n'étaient pas innocents, voulait symboliser le retour de l'humanisme intellectuel au cœur de la construction européenne, exactement comme le « processus de Luxembourg » à partir de 1997 prétendait introduire et développer une logique sociale dans une Europe trop marchande et financière. En réalité, c'est un mouvement contraire qui a eu lieu. La marche réelle a démenti la façade officielle donnée au « processus » : ce n'est pas une Europe culturelle et scientifique qui est venue rééquilibrer l'Europe économique et bancaire, c'est l'Europe économique qui s'est subordonnée, jusque dans son cœur même, l'Europe intellectuelle et savante. « La Sorbonne » en 1998 et Bologne en 1999 symbolisent en réalité la fin de l'humanisme culturel et le triomphe de l'utilitarisme marchand. Il restait encore à définir à la fois le cadre conceptuel et les outils opérationnels qui allaient permettre, au-delà du seul domaine universitaire, d'unifier un « espace européen de la connaissance » régi par les impératifs de la concurrence mondiale. Mais l'essentiel à la fin des années 1990 et au début des années 2000 est acquis : un large consensus, qui réunit la droite et la gauche européenne, le patronat et les syndicats européens, a été mis en place autour de l'idée que désormais on ne pourrait plus jamais considérer l'éducation et plus largement la connaissance en dehors de la logique économique dominante.

Conclusion

Trois dimensions majeures et complémentaires définissent le nouveau paradigme européen de la connaissance. Sur le plan conceptuel, nous avons affaire à une instrumentalisation radicale du savoir, dans une version ultra utilitariste inédite dans l'histoire des idées. Sur le plan institutionnel, nous avons affaire à une subordination totale des institutions scolaires, universitaires et des établissements de recherche, qui doivent être régis par le principe économique général de la concurrence et ordonnés aux impératifs de compétitivité. Sur le plan du mode de gouvernement, sont mis en œuvre des outils nouveaux de la gouvernamentalité proprement néolibérale des sujets qui visent à organiser un « environnement » et des systèmes d'incitation capables d'engendrer des comportements et des subjectivités orientés vers l'efficacité et la performance. Il s'agit désormais de favoriser l'accumulation d'un capital humain individuel tout au long de la vie afin que la hausse des compétences qui en découlera engendre une augmentation de la croissance potentielle européenne et une plus grande compétitivité mondiale. Ce nouveau paradigme est entièrement lié à une conception du gouvernement du sujet productif qui doit être « responsabilisé » en matière d'apprentissage, condition pour lui d'un bon parcours professionnel et d'une plus grande sécurité face à l'emploi. (24.)

Ce « nouveau paradigme » s'articule avec les conceptions néolibérales du *workfare*, visant à rendre « actif » le chômeur et plus généralement le salarié constamment exposé au risque du chômage par inadaptation de ses compétences. L'apprentissage à vie apparaît à cet égard comme une obligation de survie sur le marché du travail flexibilisé. On peut s'étonner à cet égard du soutien que cette conception et les conséquences qu'elle implique soient l'objet d'une approbation globale des syndicats européens. Dans une déclaration du 19 mai 2006, la Confédération européenne des syndicats reprenait à son compte l'ensemble du cadre d'analyse de la politique européenne en matière de lutte contre le chômage : « Afin de répondre à ces défis, de lever les obstacles à la compétitivité des entreprises et d'augmenter l'employabilité des travailleurs, les partenaires sociaux européens ont décidé en 2002 de coordonner leur action dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie. Qu'est-ce qui est en jeu ? Si l'Europe veut avoir l'économie et la société - basées sur les connaissances - la plus compétitive au monde, le développement des compétences est essentiel. » Le rapport d'évaluation rédigé conjointement par les organisations patronales et les syndicats européens à la même date ne laisse aucun doute sur le consensus



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

qui règne parmi les « partenaires sociaux » pour transformer les systèmes éducatifs dans le sens d'une adaptation toujours plus étroite des cursus aux besoins des entreprises(25).

Le Mémorandum sur l'éducation et la formation a bien montré comment cette perspective de l'employabilité supposait que l'individu soit le sujet de son propre apprentissage, qu'il soit dans le champ éducatif comme dans les autres, « entrepreneur de lui-même ». L'école ou l'université n'ont plus à lui dicter son cursus, c'est à lui de définir son parcours selon le principe du libre choix dans un contexte concurrentiel : « Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes. Le facteur déterminant est cette capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution. » Derrière des propos triviaux, on retrouve la manière proprement néolibérale du gouvernement des sujets immergés dans un espace de concurrence. Le sujet est conduit à se « responsabiliser » et à calculer les avantages et les coûts de son apprentissage regardé comme un investissement plus ou moins rentable. En tant que futur travailleur cognitif, l'apprenant-entrepreneur doit développer ses propres capacités d'information sur le marché des formations et ses propres compétences de calcul de rentabilité de ses investissements éducatifs. Mais il doit pouvoir compter sur des « techniques de soi » qui remplacent les formes trop ouvertement prescriptives de l'institution autoritaire. Si c'est le sujet qui doit savoir ce qui est bon pour lui pour vraiment désirer de lui-même aller dans une direction déterminée, il est en droit de recevoir l'aide d'informateurs, de guides, de coaches qui l'aideront à se conduire au mieux dans la compétition.

On le voit, c'est toute l'institution scolaire qui est amenée à s'ordonner à des finalités économiques, mais également à se plier aux normes du marché du travail flexibilisé. La nouvelle école capitaliste est une école qui ne connaît qu'une seule logique : la fourniture de main d'œuvre dotée des compétences adéquates aux entreprises et la responsabilisation individuelle de la qualité de cette marchandise humaine sous l'espèce d'un « portefeuille de compétences ». Par là, il faut saisir une chose importante. Le sociologue Durkheim expliquait que tout système scolaire avait pour horizon un certain type idéal humain, variable selon les sociétés. La nouvelle école capitaliste tend à devenir plus que jamais, de façon de plus en plus pure, l'usine de fabrication des nouvelles subjectivités néolibérales, ou pour le dire autrement, la fabrique d'un individu dont la seule perspective dans la vie, dont le tourment perpétuel, dont le seul rapport

à soi qu'il aura à cultiver sera ce que Marx appelait « la vente de soi ». En ce sens, la véritable crise de l'Europe, comme toute vraie crise de l'humanité, est une crise de l'homme même²⁶.

(1) Pour plus de détails, cf P. Dardot et C. Laval, *op.cit.*, chap. 7 et chap. 11.

(2) W. Röpke en offre un bon exemple.

(3) Cette contradiction n'a pas toujours été bien vécue, comme en témoigne la crise institutionnelle de 78-80 au cours de laquelle le Danemark a refusé une politique qui n'était pas couverte par le traité.

(4) L. Pépin, *op.cit.*, p. 24.

(5) Cf. C. Laval et L. Weber, *op.cit.*,

(6) Il suffit de mentionner le rôle clé du Haut comité éducation-économie en France dans la construction de la nouvelle doxa qui subordonne l'éducation à la compétitivité et dans la fabrication d'un large consensus des « partenaires sociaux » autour de cette problématique.

(7) L'article 126 devenu l'article 149 dans le traité d'Amsterdam en 1997 dit ceci : « la Communauté contribue au développement d'une éducation de qualité en encourageant la coopération entre Etats membres et, si nécessaire, en appuyant et en complétant leur action tout en respectant pleinement la responsabilité des Etats membres pour le contenu de l'enseignement et l'organisation du système éducatif ainsi que leur diversité culturelle et linguistique ».

(8) Sur le rôle des lobbies patronaux, tels que la Table ronde européenne des industriels (ERT) cf. Nico Hirtt et Gérard de Séllys, *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, 1998 réédition 2004, et plus récemment, *Les nouveaux maîtres de l'école*, Aden, 2005. Sur le rôle des organismes patronaux, et en particulier de l'UNICE, dans la définition et la mise en œuvre des politiques de la Commission, cf. Europe & Co, Agone.

(9) Luce Pépin, *op.cit.*, p. 18. L'auteur montre bien que cette conception de l'éducation tout au long de la vie est beaucoup plus ancienne; Dès les années 1970, l'idée que l'école et



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

l'emploi doivent être étroitement articulés dans une conception globale de formation des compétences est déjà explicite dans un certain nombre de rapports européens.

(10) Cité par L.Pépin, op.cit., p. 159.

(11) Cette orientation stratégique de l'Union européenne a été décidée au cours d'une parenthèse conjoncturelle favorable sur le plan de la croissance de 1997 à 2000 qui permettait cet optimisme, lequel paraît aujourd'hui hors de propos. Comme on sait, la zone européenne a replongé par la suite dans la stagnation et le chômage de masse, avant de replonger dans la crise en 2008.

(12) Isabelle Bruno, « La stratégie de Lisbonne, une révolution silencieuse », *Revue savoir/agir*, n°5, septembre 2008, Éditions du Croquant, pp. 143-152. Isabelle Bruno décrit ainsi la conjoncture politique qui a favorisé la mise en place de la Stratégie de Lisbonne : « (...), ce qu'on a appelé la « vague rose » avait déferlé sur l'Europe depuis octobre 1995, date à laquelle le parti socialiste portugais dirigé par António Guterres accédait au pouvoir. Cette victoire avait été suivie en avril 1996 par celle de « l'Olivier », coalition italienne des démocrates de gauche formée autour de Romano Prodi. En mai 1997, le New Labour de Tony Blair prenait le pouvoir aux conservateurs pour la première fois depuis dix-huit ans. Le mois suivant, des législatives anticipées en France profitaient à la « gauche plurielle » et conduisaient Lionel Jospin à la tête d'un gouvernement de cohabitation. En septembre 1998, le social-démocrate Gerhard Schröder l'emportait sur Helmut Kohl, chancelier chrétien-démocrate depuis seize ans... Au total, onze pays membres sur quinze étaient gouvernés au centre-gauche lorsque le Portugal prit la présidence de l'Union en janvier 2000. Son Premier ministre Guterres peut dès lors d'autant plus mettre à profit un contexte politique propice au consensus qu'il se trouve aussi être à la tête de l'Internationale socialiste où il fait figure d'« homme de synthèse » ».

(13) Cf. sur le site de la CES, <http://www.etuc.org/r/163>

(14) La « circulaire Bolkestein » sur la libre circulation des travailleurs des services en Europe n'est qu'une des pièces de la stratégie. Cf. Philippe Ricard, « La libéralisation des services se heurte à de fortes réticences » *Le Monde*, 30 novembre 2004.

(15) A la suite du rapport de W.Kok en 2005, décision est prise de fusionner dans un seul document les lignes directrices de l'emploi, y compris la dimension éducative et les politiques économiques de l'Union.

(16) Conclusions de la présidence_Conseil européen de Lisbonne - 23 et 24 mars 2000 [...]

Mise en pratique des décisions : une approche plus cohérente et plus systématique « La mise en œuvre de l'objectif stratégique sera facilitée par le recours à une nouvelle méthode ouverte de coordination permettant de diffuser les meilleures pratiques et d'assurer une plus grande convergence au regard des principaux objectifs de l'UE. Conçue pour aider les États membres à développer progressivement leurs propres politiques, cette méthode consiste à : _ définir des lignes directrices pour l'Union, assorties de calendriers spécifiques pour réaliser les objectifs à court, moyen et long terme fixés par les États membres ; _ établir, le cas échéant, des indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation par rapport aux meilleures

performances mondiales, qui soient adaptés aux besoins des différents États membres et des divers secteurs, de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques ; _ traduire ces lignes directrices européennes en politiques nationales et régionales en fixant des objectifs spécifiques et en adoptant des mesures qui tiennent compte des diversités nationales et régionales ; _ procéder périodiquement à un suivi, une évaluation et un examen par les pairs, ce qui permettra à chacun d'en tirer des enseignements. » (§ 37).

(17) Isabelle Bruno, *A vos marques, prêts...cherchez !*, La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche, Éditions du croquant, savoir/agir, 2008, p. 13.

(18) Il existe un groupe d'experts spécifiquement chargés de la construction des benchmarks.

(19) La démarche « intergouvernementale », qui sert en quelque sorte de laboratoire pour l'action communautaire, s'est prolongée au niveau de l'enseignement primaire et secondaire avec la déclaration de Florence en septembre 1999, qui se donne un objectif d'espace unifié de la scolarisation en Europe.

(20) Il convient de ne pas oublier que l'espace universitaire européen est une initiative française et qu'elle de « gauche ».

(21) Cf. Frédéric Neyrat, « Le LMD en France : loin de l'universitas médiévale, les effets d'une réforme économique libérale » in Areser, Christophe Charle et Charle Soulié (dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Syllepse, 2007.

(22) « Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni, 25 mai 1998.

(23) Cf. Christophe Charle, « La loi LRU dans une perspective européenne », *Mouvements*, Septembre-décembre 2008, n°55-56, p. 95.

(24) Comme l'indique l'OCDE, cette notion « est en adéquation avec les besoins engendrés par les mutations qui transforment profondément les pays de l'OCDE, lesquelles tiennent à des phénomènes tels que des périodes continues de croissance économique, l'innovation technologique, la mondialisation, la déréglementation des marchés, l'évolution démographique et l'essor d'économies nouvelles », in *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.

(25) http://www.etuc.org/a/2380?var_recherche=%E9ducation

(26) Cf. La lecture de P.Valéry que propose Jacques Derrida dans *L'autre cap*, Minuit, 1991. Dans Heidegger et la question De l'esprit et autres essais, Champs Flammarion, 1990, J. Derrida montre comment les remarques de P.Valéry s'inscrivent dans une « université invisible » qui rassemble des penseurs comme Husserl et Heidegger, penseurs pour lesquels les mots conjoints d'Europe et d'Esprit font désormais problème (cf. Pp. 77-79).

(1) Christian Laval travaille à l'Institut de recherches du syndicat FSU, France. Il est membre du Conseil scientifique d'Attac.

L'enseignement en Europe occidentale
**L'ordre nouveau
et ses adversaires**

Par Ken Jones (1)

4

Au cours des deux dernières décennies, des organisations internationales ont cherché à développer une orthodoxie politique qui puisse guider le travail des gouvernements nationaux en matière d'éducation. Ces développements ont été contestés par des mouvements sociaux et par des syndicats, aussi bien durant les années de croissance que durant la récession actuelle. Dans cette présentation, je tenterai de répondre aux questions suivantes. Dans quelle mesure ce projet national/global a-t-il réussi ? Quels sont les termes du conflit entre les "réformateurs" et leurs opposants ? Quelles sont les réalisations, les limites et les chances futures de l'opposition ?

Dans l'ouvrage que j'ai coordonné, nous avons voulu rompre avec une longue tradition dans les milieux académiques, qui consiste à n'écrire sur les politiques d'éducation que du point de vue des décideurs de ces politiques. Nous voulions plutôt déterminer les axes de contestation, entre forces opposées dans le champ de l'éducation. Nous y défendions le point de vue que l'enseignement d'après la Deuxième guerre mondiale (ou postfranquiste, dans le cas de l'Espagne) a été façonné autant par la pression des mouvements sociaux que par les intentions des gouvernants. Nous soutenions que l'actuelle orthodoxie politique en matière d'éducation n'était pas seulement un « plan » en

vue de marchandiser l'enseignement, de le centraliser, de le décentraliser, etc., mais répondait aussi à une « stratégie » visant à confronter des forces sociales qui avaient chacune leur part dans la création des systèmes éducatifs et qui y restaient attachées, tant sur le plan symbolique que matériel.

Dans la dernière partie de ce livre, nous analysons les conflits dans le secteur de l'enseignement durant les années 2000, comme la campagne anti-CPE en France et les mobilisations anti-Moratti en Italie. Depuis lors, j'ai eu l'occasion d'écrire d'autres articles sur les conflits éducatifs, spécialement en France et en Italie, cherchant ainsi à identifier les motivations, la composition et l'identité des forces en présence.

Nous avons ainsi pu identifier - cela n'était guère difficile, à vrai dire - deux acteurs sociaux majeurs, qui s'opposent à la nouvelle orthodoxie politique : la jeunesse et les travailleurs du secteur public de l'éducation.

L'opposition de la jeunesse

La jeunesse. Si les réformes éducatives doivent se passer d'une légitimité populaire auprès des étudiants, des lycéens et de la jeunesse en général, c'est avant tout parce qu'elles ne tiennent guère les promesses de prospérité économique, pourtant centrales dans la rhétorique du changement. Il s'agit là d'un problème qui date d'avant la récession de 2008. Depuis plus de 20 ans, les niveaux de chômage des jeunes sont exceptionnellement élevés dans la majeure partie de l'Europe. Selon les données d'Eurostat, on atteint, pour 2006, des taux de plus de 20% en France, en Grèce, en Italie et près de 20% en Espagne (European Commission 2008: 75). Dans une étude sur la jeunesse en Europe, René Bendit concluait que le problème était davantage structurel que cyclique; une nouvelle situation sociale a vu le jour : la précarité. Cette précarité ne peut pas se mesurer uniquement par des taux de chômage. Elle inclut des caractéristiques liées aux salaires, à la sécurité d'emploi, aux carrières, etc. Elle empêche les individus de gérer leurs entrées et leurs sorties du marché du travail d'une façon qui corresponde à leurs attentes. Les mécanismes de la précarité ont deux types d'effets. Pour certains - surtout des jeunes issus de la classe ouvrière et de l'immigration, ayant de faibles niveaux de qualification -, ils impliquent une exclusion quasi totale de toute forme d'emploi stable. Pour d'autres - ceux qui jouissent d'un haut niveau éducatif -, la précarité implique un fossé entre les niveaux de qualification et les types d'emplois disponibles. Les niveaux de scolarisation se sont élevés, ainsi que les attentes



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

des jeunes diplômés; mais ils découvrent qu'il leur est devenu plus difficile d'accéder à un emploi stable, au logement et à une vie adulte autonome. Le chercheur français Frédéric Lebaron (2006) décrit cela comme une « dévalorisation » des qualifications, qui rend les étudiants intensément sceptiques à propos de la valeur de leurs études, mais également attentifs aux politiques qui semblent devoir à la fois créer de nouvelles divisions dans l'éducation et déloger le contrôle par certains groupes de qualifications jugées essentielles dans la construction d'une carrière. C'est à partir de ce point de vue soupçonneux que l'on a perçu les politiques de réforme de l'éducation et que des mobilisations ont vu le jour : France 2006, Italie 2008, Grèce 2008, Autriche 2009.

Il convient d'ajouter que la base idéologique de ces mobilisations est complexe. La vision traditionnelle de l'éducation a souvent fourni une base à l'opposition contre des politiques, dont le souci unilatéral de se conformer aux demandes de l'économie de marché heurtait de front les conceptions humanistes de l'éducation. Mais une opposition exprimée en ces termes peut contenir un élément de régression, une nostalgie pour le « bon vieux temps » de l'éducation supérieure sélective, réservée à une élite.

Ces réalisations - évidemment inégales et incomplètes, mais néanmoins capables de susciter une certaine mobilisation - sont perçues comme étant menacées, renversées, par des politiques d'éducation orientées vers le marché. Lorsque les travailleurs de l'éducation, dont l'identité collective est influencée par cette forme de compréhension historique, se mobilisent contre les politiques actuelles, leur protestation est souvent en phase avec l'opinion publique, et leur lutte peut servir de symbole de la défense d'un modèle social particulier, contre les projets de réforme avancés par les élites transnationales et par une classe politique nationale qui a accepté l'orthodoxie politique globale, mais qui craint le débat. Des enjeux qui peuvent sembler sectoriels, peuvent déclencher des conflits de plus grande ampleur. La campagne anti-CPE en France est tout à fait symptomatique à cet égard; de même que, mais avec moins d'effet, les tentatives de la gauche italienne de mobiliser l'opinion contre la politique éducative de Berlusconi, parce qu'elle constituait une atteinte à la constitution italienne, écrite en 1947 sous l'influence de l'antifascisme.

Telles furent, grosso modo, les forces qui se sont engagées dans une guerre d'usure sur plusieurs fronts, face à des gouvernements sociaux-démocrates et conservateurs, depuis le début des années 90. Du

L'opposition des travailleurs du secteur public

Outre la jeunesse, la nouvelle orthodoxie a également engendré l'opposition des travailleurs du secteur public. Avant même la vague de récession actuelle, certains gouvernements nationaux — particulièrement en France et en Italie — ont prévu de supprimer massivement des emplois publics. En même temps, les conditions de travail, cadencées par un contrôle managérial sévère, se détérioraient, et la signification de l'activité professionnelle en était transformée. Mais au-delà de ces craintes sectorielles, il y a d'autres motivations : les changements dans le monde de l'éducation menacent ce qui est perçu comme un acquis historique de la classe ouvrière et des mouvements progressistes, et, plus généralement, comme un élément constitutif de l'identité nationale.



*Jan Blommaert
Nico Hirtt
Christian Laval*



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

point de vue de l'opposition, ce furent des expériences très difficiles, parce que les réformes qu'elle affrontait présentaient divers aspects:

- la formation, le statut et le contrôle de la force de travail enseignante;
- la décentralisation et la marchandisation de l'éducation;
- des réformes curriculaires et pédagogiques imposées du centre;
- la séparation des filières générales et qualifiantes;
- le rapprochement de l'école et de l'entreprise.

Dans ce conflit, l'équilibre des forces s'est déplacé de plus en plus vers la nouvelle orthodoxie politique. Non que les mobilisations se soient taries. Au contraire, dans la plupart des pays, la mobilisation dans le monde de l'éducation a été plus forte que jamais depuis les années 1960. Mais en face, les gouvernements des pays européens disposaient d'un répertoire politique commun, d'un sens de l'objectif commun - facilité par l'UE et l'OCDE -, plus puissant que celui des mouvements d'opposition. Le glissement des partis de la social-démocratie vers un consensus idéologique néolibéral, et l'incapacité de la gauche radicale de réaliser une percée électorale significative, n'ont pas permis d'arrêter la stratégie de réformes, qui s'est poursuivie avec une variété de nuances sous des gouvernements de centre-gauche et de centre-droite.

Crise financière et stratégie du choc

En 2008, avec l'éclatement de la crise financière du capitalisme, on aurait pu penser que cette situation allait changer. Mais si changement il y eut, ce fut un nouveau glissement à droite, avec l'arrivée de coalitions conservatrices en Grande-Bretagne et en Allemagne, et la montée d'un « césarisme » rampant en France et en Italie. Je voudrais maintenant me pencher sur la contestation politique dans le milieu de l'éducation, dans ce nouveau contexte. Je m'intéresserai particulièrement à la situation en Angleterre, mais j'espère, je crois, que ce que j'en dirai aura une certaine résonance pour les autres pays européens, par ce que cela nous apprend aussi bien des stratégies des classes dirigeantes que des capacités et potentialités de résistance.

Le livre de Naomi Klein, *«La stratégie du choc»*, décrit la façon dont les classes dirigeantes et les décideurs politiques internationaux sont parvenus à développer une stratégie qui transforme les catastrophes naturelles et sociales en opportunités commerciales. Le tsunami, les inondations à la Nouvelle Orléans, la

guerre en Irak en sont des exemples frappants. Le gouvernement conservateur/libéral britannique a bien retenu cette leçon. Le ministre britannique des finances, tout comme Rumsfeld en Irak, a présenté sa stratégie comme une « onde de choc ». Lorsque les problèmes financiers sont présentés en termes catastrophistes, alors on peut s'en servir pour justifier des coupes sombres à une échelle massive, une restructuration de l'éducation qui puisse enterrer pour des décennies les projets de réformes progressistes, égalitaires.

Je me propose d'illustrer cela avec l'exemple du financement des universités britanniques. Voici quelques citations émanant de deux recteurs d'universités. Le professeur Crossick (University of London) a prédit que 75% des subsides gouvernementaux seraient supprimés à tous les niveaux et qu'en définitive, les arts, les humanités et les sciences sociales ne recevraient plus de subsides du tout. Ses craintes ont été confirmées par le vice-chancelier de l'université de Roehampton, Paul O'Prey, qui est également le président du groupe de réflexion stratégique « Universities UK ».

Celui-ci s'est dit inquiet de voir le système d'enseignement supérieur démantelé sans une idée claire de ce qui allait le remplacer. *«Ce que nous faisons présentement, avec le plan visant à supprimer un haut pourcentage des subsides d'enseignement et à inciter les universités à les remplacer par des frais d'inscription beaucoup plus élevés pour les étudiants [illimités, mais en moyenne de 7000 £ par an = 8000 €], c'est produire un choc économique qui finira par privatiser l'enseignement universitaire».* (BBC News, 1er octobre, <http://www.bbc.co.uk/news/education-11453624>)

Des mesures immédiates, drastiques, avec des conséquences à long terme. Une accentuation et une accélération des tendances observées dans les années 1990 et 2000.

Dans le conflit sur l'enseignement, l'enjeu est donc énorme. Quelle est la force réelle des conservateurs/libéraux ? Et quelles sont les perspectives d'opposition ?

Nous pouvons observer une différence entre le gouvernement actuel et celui du New Labour, son prédécesseur (1997-2010). La stratégie du New Labour a été décrite comme « double shuffle » :

- a) l'électorat traditionnel était préservé par un certain degré de redistribution et par une rhétorique communautaire;
- b) ...tout en poursuivant un agenda essentiellement dirigé vers un état-marché.



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

Outre une forte dose de privatisation, cette stratégie impliquait :

- une augmentation des dépenses;
- un discours dominant convaincant : l'éducation comme élément central de compétitivité dans une société de la connaissance; une interconnexion entre un succès individuel en éducation et un destin professionnel stable;
- l'expansion de l'enseignement supérieur, un soutien accru pour l'enseignement maternel;
- dans un contexte de polarisation sociale et éducative croissante, une certaine dose de financement ciblé pour les groupes sociaux «désavantagés».

Cette politique impliquait un ensemble de justifications qui liaient les promesses faites aux individus avec le discours relatif à la croissance économique. Ce qui frappe dans la politique conservatrice/libérale, c'est qu'elle a largement abandonné ces justifications à plusieurs niveaux. Sa stratégie de justification se résume désormais à de slogans du genre :

- le déficit budgétaire doit être effacé, sinon la Grande-Bretagne en payera le prix sur les marchés financiers;
- il faut amaigrir le secteur public boulimique, créé par les gaspillages du Labour;
- notre projet est un choix autant qu'une nécessité
- une transformation de long terme, en réponse à une crise immédiate - qui nous conduira vers une société moins dépendante du secteur public, davantage basée sur la philanthropie et l'entreprise privée.

Plus fondamentalement : le marché est désormais supposé apporter sa propre justification, en abandonnant les discours de centre-gauche et les palliatifs. Une telle stratégie peut-elle fonctionner ? Le néolibéralisme peut-il se nicher dans les politiques publiques et dans les comportements quotidiens, à un niveau tel qu'il n'a plus besoin d'un discours ou de politiques permettant d'adoucir la rudesse des justifications fondées uniquement sur le marché ?

Il y a quelques sources évidentes de conflits :

- cette politique augmentera grandement la sélection sociale dans l'enseignement;
- elle met en péril l'avenir de larges parts de la jeunesse (taux de chômage élevé, insécurité sociale, diminution des moyens de l'enseignement);
- elle menace les étudiants des classes moyennes, en même temps que les coupes dans le secteur public suppriment des centaines de milliers d'emplois de la classe ouvrière.

Le potentiel de contre mobilisation est donc évident. Mais Osborne (le ministre des Finances) fait le pari que cette attaque (« choc et stupeur ») est réalisée sur une telle échelle qu'une population n'ayant plus connu de militantisme depuis les années 80 ne sera pas capable de se mobiliser suffisamment pour s'y opposer. En la matière, sa stratégie ressemble à celle de Sarkozy, Berlusconi ou Papandreou : attendre la fin de la tempête de protestations, pour appliquer une politique presque inchangée. Ce qui prouvera qu'en s'en tenant aux principes (du libre marché), on peut tenir tête à toutes les formes de protestation (comme Blair pendant la Deuxième guerre du Golfe ou Berlusconi lors des mouvements sociaux de 2008).

Pour une mobilisation sans précédent

Cela signifie que l'opposition doit s'organiser à une échelle de mobilisation, de coordination et d'efficacité rhétorique sans précédent.

Quelle est la probabilité qu'une telle mobilisation se produise ? A court terme, c'est hautement improbable. Les années Thatcher et Blair ont eu un effet désastreux sur la capacité d'action politique indépendante : le tournant néolibéral du Labour Party signifie qu'aucune alternative politique forte n'est exprimée; d'autre part, les réseaux qui organisaient jadis la résistance ont été désactivés. Nous ne devrions pas non plus exagérer la force des mouvements d'opposition en Espagne, en Grèce et en Italie. Aucun d'entre eux n'est parvenu à faire dévier le néolibéralisme de sa voie. Néanmoins, il n'est pas possible de ne pas constater les différences entre le niveau de mobilisation de ces pays et celui de la Grande-Bretagne. L'université où je travaille est l'une des plus militantes du pays. Voici quelle fut sa réponse, la semaine dernière, aux projets gouvernementaux en matière d'enseignement supérieur. (<http://savegoldsmiths.tumblr.com/post/1478682762>)

Cependant, de telles actions n'ont pas été imitées ailleurs. La manifestation nationale du 10 novembre a rassemblé assez de monde pour constituer un point de départ pour construire une résistance, mais cela ne suffira pas à priver Cameron de sommeil.

Pour changer cela, deux conditions sont essentielles :

- des réponses ciblées au programme gouvernemental d'austérité et de privatisations, destinées à obtenir de véritables concessions et reculs, afin de servir d'exemple et d'encouragement à la résistance d'autres secteurs;



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

- le développement d'une force politique capable d'articuler une alternative aux politiques gouvernementales et d'organiser des actions à une échelle nationale.

Conclusion

Je pense que l'échelle des restructurations sociales et éducatives a connu une croissance qualitative depuis 2008, ce qui exige un niveau comparable de contre mobilisation. En 1998, le sociologue britannique Colin Crouch indiquait que « le plus puissant centre de pouvoir social qui émergea à la fin du XXe siècle fut celui du capitalisme globalisé ». Analysant la faiblesse de l'opposition contre les forces de transformation propres au capitalisme, il observait « le rassemblement des intérêts non capitalistes », présent dans les mouvements et les institutions de l'ère postérieure à la Deuxième guerre mondiale, et posait cette question essentielle : ce rassemblement « n'est-il qu'un simple poids mort hérité du passé, ou contient-il un potentiel d'action ? » Telle est en effet la question à laquelle il nous appartient de répondre aujourd'hui, en théorie, et en pratique.

(1) Ken Jones est professeur au Goldsmiths College, University of London. Il a dirigé la publication de l'ouvrage «*Schooling in Western Europe, The New Order and Its Adversaries*», dont la traduction française sera bientôt disponible.

C O L L O Q U E

L'enseignement européen
sous la coupe des marchés

• le 13 novembre 2010 •
Bruxelles (ULB)

C O L L O Q U I U M

Europa, het onderwijs en de markt

• 13 november 2010 •
Brussel (ULB)



Atelier "L'éducation européenne est-elle soumise au marché du travail"

1

Dans la première moitié de l'atelier, les trois intervenants allaient tenter de cerner au plus près les attentes et les injonctions des milieux économiques envers l'école. Avec de nombreuses convergences et quelques nuances.

Mais que veulent précisément les pouvoirs économiques et politiques ?

N. Hirtt rappelle ses trois thèses : les politiques « repolarisent » les parcours scolaires parce que le marché du travail est en voie de polarisation ; d'un côté, des qualifications de très haut niveau, et de l'autre, une masse de jeunes avec quelques compétences de base non reconnues comme qualifications, d'où un moindre cout salarial ; l'approche par compétences, imposée à tous les systèmes scolaires, sert cette attente du marché.

M. Alaluf se montre nuancé par rapport à la thèse d'une polarisation, qu'il juge simpliste.

Puis il s'attache à décrire l'évolution des attentes du monde patronal. Selon lui, deux approches coexistent. Primo, une demande à moyen et long terme, pour ainsi dire permanente, émanant de secteurs

Comment les évolutions du marché du travail influencent-elles l'enseignement ? L'appel lancinant du patronat à plus d'adaptabilité de l'école et de son produit, le jeune employable, reflète-t-il une vraie évolution du marché du travail ? Le patronat forme-t-il un seul bloc ? Ou bien est-il traversé par des contradictions, des rapports de force, certains secteurs ayant des intérêts différents des autres ? Comment se fait-il qu'autant de relais pédagogiques, même de gauche, aient plongé à pieds joints dans l'approche par compétences, alors qu'on ne peut les soupçonner de collusion avec le « grand capital » ? Autant de questions formulées d'entrée par Nico Hirtt(1), et qui allaient donner lieu à des échanges palpitants avec Mateo Alaluf(2) et Christian Laval(3).



Nico Hirtt
Mateo Alaluf
Christian Laval



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

traditionnels comme la construction ou la fabrication métallique, qui désirent une planification de la formation qui leur garantisse de toujours trouver assez de travailleurs disponibles sur le marché (et ainsi maintenir une pression à la baisse sur les salaires). Cette demande à moyen et long terme explique aussi le discours de « la formation tout au long de la vie », qui fait peser sur chaque travailleur une obligation de se qualifier en permanence, sans jamais avoir la garantie de conditions de travail et de salaires décentes.

Secundo, une nouvelle norme, spécifique à aujourd'hui celle-là, est en train de s'imposer : le patronat réclame désormais des réponses immédiates aux besoins d'un marché devenu très fluctuant. D'où une tendance lourde à l'individualisation des formations.

Les pourvoyeurs d'emplois sont en pleine mutation : ce ne sont plus seulement des entreprises, mais aussi des ensembles financiarisés (par exemple, les librairies indépendants disparaissent au profit d'offices de grandes chaînes, tenues par des personnels exerçant des compétences non reconnues par des qualifications). De plus en plus d'emplois se créent dans ce cadre « sans entreprise ».

Dans un contexte aussi mouvant, l'important, pour le patron, n'est pas seulement de trouver un travailleur qualifié, mais aussi et surtout un travailleur qui accepte des horaires flexibles, et qui a intégré les valeurs de l'esprit d'entreprise.

La logique des patrons : piloter, par l'aval et en flux tendu, de manière immédiate, une production de compétences dont ils n'aient pas à supporter le coût

Et M. Alaluf de préciser. Aux yeux des patrons, la dépense d'éducation, qu'elle soit publique ou privée, doit être en tout cas supportée par les revenus du travail : l'étudiant paie ses études par lui-même, avec l'argent de ses parents et/ou via l'impôt. Les établissements scolaires se voient de plus en plus soumis, instantanément, aux signaux du marché, par tout un arsenal de prescriptions, d'évaluations, d'incitations et de responsabilisations, qui induisent des ajustements successifs (cfr. l'effet de Bologne sur les universités).

Pousser chacun à devenir entrepreneur de soi

Christian Laval revient sur la question de la polarisation : pour lui, elle ne fait aucun doute sur les plans ethnique et social, même s'il faut se demander

si elle est le fruit de décisions fonctionnalistes, ou si elle s'impose petit à petit, de manière aveugle et inconsciente. Les milieux patronaux ont-ils d'ailleurs une conscience claire de leurs propres intérêts ? Oui, bien sûr, mais le système qui se met en place est-il réellement conforme à leurs intérêts, sans contradictions et sans difficultés ? Au-delà de cette réaction, Ch. Laval avance trois caractéristiques de l'évolution actuelle de la demande du marché du travail envers l'école. D'abord, le modèle normatif qui s'impose de nos jours est celui de la professionnalisation : l'école est conçue comme devant presque exclusivement produire du capital humain à usage économique.

Ensuite, et ici il rejoint M. Alaluf, la planification de l'enseignement, en France comme en Belgique, est déconstruite au profit d'une optique de quasi-marché : l'école est sommée de faire des ajustements immédiats entre l'offre et la demande de qualifications. Des ajustements individualisés, ce qui explique bien l'importance - devenue démesurée - des dispositifs d'orientation des élèves. C'est ici que l'approche par compétences trouve son utilité aux yeux du patronat : l'école doit produire un système de compétences, reçues et mesurées par le système de production. Il y a bien une recherche de mise en équivalence de l'offre et de la demande, même si elle n'est ni facile ni évidente.

Enfin, et surtout, Ch. Laval insiste sur un aspect trop négligé de la demande des milieux économiques et politiques : ils sont en train de nous amener à changer fondamentalement nos comportements, notre façon de fonctionner. Le leitmotiv « apprendre tout au long de la vie » doit se comprendre ainsi : l'école nous fournit les compétences de base, au-delà desquelles nous devons continuer de développer sans fin des compétences nouvelles, suivant les aléas de notre vie... et les attentes toujours changeantes du marché. Un recyclage permanent à faire de soi-même. On entre dans l'ère du contrôle continu de la production des compétences (cette expression, « portefeuille de compétences » !) Les politiques se déchargent ainsi de leurs responsabilités. Le destin social et professionnel de chaque individu repose désormais sur ses seules épaules. S'il échoue, c'est de sa faute.

Echos du débat

Lors du débat avec la salle, il aura été question des conséquences déjà perceptibles de l'évolution décrite plus haut. Notamment, la pression toujours plus forte sur les travailleurs, qui n'est plus analysée comme le fruit d'inégalités, mais comme une « souffrance



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

- individuelle - au travail ». Ou encore des travailleurs mis en voie de garage parce que leur qualification est devenue obsolète aux yeux du système. Ou du contrôle toujours plus pesant sur le travail des enseignants.

Réinventer une conscience politique de la pédagogie

Nous terminerons avec une question lancée à la fois par N. Hirtt et Ch. Laval, une question que tous les pédagogues progressistes, à l'heure de la résistance, doivent se poser : comment les mouvements de pédagogie nouvelle, qui poursuivaient à l'origine des finalités politiques (comprendre le monde pour le changer) ont-ils pu être aussi facilement retournés par les diktats économiques, incarnés e.a. par l'APC ? Parce qu'ils seraient devenus des techniciens de la pédagogie, oubliant ainsi leurs objectifs émancipateurs ? Il est indéniablement urgent de réinventer une conscience politique de la pédagogie.

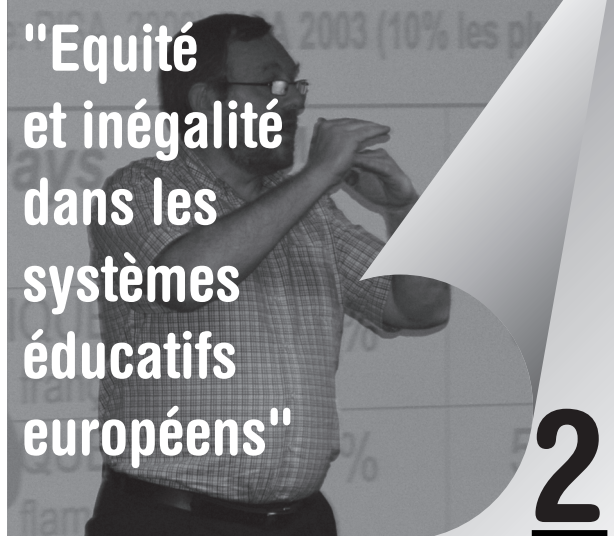
Compte-rendu de PhS

(1) Aped, voir par ailleurs son intervention en plénière :
« Compétences et compétition :
deux formes de la dérégulation de l'enseignement en Europe »

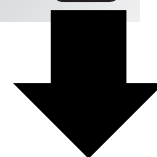
(2) Mateo Alaluf est sociologue, Docteur en sciences sociales et professeur ordinaire à l'Université libre de Bruxelles, spécialiste des questions relatives à l'emploi, à la qualification du travail et aux rapports entre formation et emploi.

(3) FSU et Attac, France, voir par ailleurs son intervention en plénière : « Comment la Commission européenne a imposé son agenda néolibéral à l'école »

Atelier "Équité et inégalité dans les systèmes éducatifs européens"



2



Jean-Pierre Kerckhofs, président de l'Aped, et Marc Demeuse, professeur à l'Université Mons-Hainaut, centrent leurs analyses sur les résultats de l'enseignement en Communauté française de Belgique et ses performances, notamment en matière d'équité. L'enseignement y est-il d'un niveau comparable à celui de ses partenaires européens? Fait-il mieux ou moins bien que dans les pays d'un niveau économique comparable? Est-il socialement juste, et ses structures favorisent-elles la réussite et l'émancipation sociale?

Dans un premier temps, en se basant sur les résultats obtenus aux tests PISA, organisés par l'OCDE (et spécialement sur les résultats en mathématique), J.P. Kerckhofs insiste non seulement sur les piètres performances de la CF en termes d'acquis, mais surtout démontre-t-il le côté inique d'un système éducatif où les écarts entre les élèves issus des milieux défavorisés et les autres sont énormes et pérennes. Ensuite, par une analyse plus poussée des statistiques, il en souligne les causes principales.

Primo. Un enseignement en situation de quasi marché, avec toute liberté d'ouvrir une école, un choix presque total laissé aux parents quant à l'établissement que leur enfant fréquentera, et des subsides liés directement au nombre d'élèves inscrits. Les écoles sont donc en concurrence.



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

L'analyse approfondie des données PISA met en évidence l'influence importante de cette liberté de choix sur le degré d'inégalité sociale d'un système éducatif.

Secundo. L'effet des filières. Plus le tronc commun est long, plus on lutte avec efficacité contre l'inégalité sociale. Plus le tronc commun est court, plus la ségrégation est grande. En Belgique francophone, les trois filières existantes (générale, technique et professionnelle), dès l'âge de 14 ans (plus tôt pour le premier degré différencié), entraînent, de fait, un enseignement de relégation. Il serait nettement préférable d'organiser un tronc commun jusqu'à 16 ans, comme cela se fait dans une majorité de pays européens.

De son côté, d'entrée, Marc Demeuse souligne l'influence positive de la carte scolaire en France sur le niveau de ségrégation sociale. Le modèle français est beaucoup moins antisocial que le modèle belge; il existe chez nous un fort déterminisme lié à l'établissement scolaire fréquenté.

La Belgique francophone essaie bien de combattre l'inégalité sociale en adoucissant les méfaits de son ultralibéralisme scolaire par différents programmes adaptés (ZEP, école de la réussite, discrimination positive, contrat pour l'école...), mais les résultats

suivent peu. Il est à noter que les évaluations externes peuvent permettre de prévoir des régulations, si toutefois on évite l'écueil de la hiérarchisation des établissements, qui conduirait à encore plus de mise en compétition.

Efficacité et équité ne sont pas nécessairement incompatibles. La Finlande présente en effet un enseignement efficace et équitable. La Communauté flamande, un enseignement efficace mais inéquitable. L'Espagne est inefficace mais équitable... et la Communauté française, inefficace et inéquitable!

Les structures éducatives déterminent donc fortement la ségrégation sociale. Et c'est une bonne nouvelle, puisque cela veut dire qu'on peut changer les choses !

M. Demeuse termine son exposé par l'analyse d'un texte de la Commission européenne, « Education tout au long de la vie », en signalant que l'Europe a peu de compétence en la matière, mais que ses textes sont souvent fort marqués idéologiquement et sans base analytique sérieuse.

Enfin, les interventions de la salle portent notamment sur le financement de l'éducation en CF (troisième cause de sa catastrophe scolaire), l'accès aux études supérieures, et le regret de ne pas avoir pu discuter du programme en 10 points de l'Aped.

Jean-Pierre Kerckhofs

JND



Atelier

"L'enseignement supérieur à l'ère de Bologne: entre privatisation et instrumentalisation économique"

3

L'atelier rassemblait successivement les intervenants suivants : Jean-Luc Demeulemeester (professeur d'économie à l'ULB), Sébastien Antoine (doctorant à l'UCL et travaillant sur les réformes néolibérales de l'enseignement depuis 1990), Nic Görtz (secrétaire général de la FEF et doctorant à l'ULB, étudiant le fonctionnement et le but des syndicats) ainsi que Jérémy Grosman (étudiant administrateur à l'ULB (BEA), étudiant en informatique et en philo).

Contextualisation des propos des quatre intervenants

Chez les quatre intervenants, on retrouve le même fil conducteur, celui de la logique néolibérale qui détermine les politiques actuelles en matière d'éducation dans l'enseignement supérieur. Cette politique trouve son origine dans la crise structurelle du capitalisme, qui frappe l'Europe depuis le début des années '80.

Les conséquences de cette crise sont :

- la mise en œuvre de politiques conservatrices en vue d'équilibrer les finances publiques ;
- la privatisation du service public afin de dégager de nouveaux profits pour sauver le capitalisme européen en détresse.

Le but de ces options politiques est de donner de nouveaux moyens au capitalisme européen pour gagner la guerre économique qui l'oppose au capitalisme des Etats-Unis et des pays du Sud-Est asiatique (notamment le Japon).

C'est dans ce contexte qu'on assiste à la double instrumentalisation de l'enseignement secondaire et supérieur. Celui-ci doit être au service de la compétitivité économique et, en même temps, offrir de nouvelles perspectives de profit très juteux par la privatisation et l'allègement très sensible du budget consacré à l'enseignement public.

C'est dans ce cadre que naît et se développe le concept européen de la société de la connaissance. Au départ, il s'agit d'amener l'ensemble des étudiants du supérieur à un niveau élevé de compétences afin de créer en Europe la société de la connaissance la plus compétitive du marché mondial. Remarque : nous verrons par la suite comment ce concept se modifiera selon l'évolution des besoins du marché.

« Bologne », c'est quoi ?

Il s'agit d'harmoniser les structures des différents systèmes d'enseignement supérieur en adoptant la norme anglo-saxonne, dans le but avoué d'accroître la compétitivité de l'enseignement supérieur européen.

Structuration de l'enseignement supérieur suite au processus de Bologne

Favoriser et encourager la mobilité, l'adaptabilité, la flexibilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs. Mais aussi la concurrence entre institutions, laboratoires et professeurs.

Nous entrons ici de plein pied dans la logique de la compétitivité et dans celle de la concurrence, véritable fondement de l'économie de marché.

Il n'est plus question d'assurer un niveau élevé de connaissances à l'ensemble des étudiants, mais de privilégier la création de pôles d'excellence. Ces derniers sont destinés à produire des étudiants disposant de qualifications très pointues pour accéder aux emplois hautement sélectifs qu'exige le capitalisme actuel.

D'un autre côté, il faut assurer une très large offre d'enseignement supérieur dont le but est de préparer



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

une majorité d'étudiants à des emplois qui demandent des qualifications mineures. C'est cela que dissimule le concept de massification d'offres diversifiées de l'enseignement supérieur. C'est dans cet esprit qu'il faut lire la création d'un BAC après trois ans d'enseignement universitaire ; cette mesure doit permettre la formation d'une main-d'œuvre moins qualifiée, plus rapidement employable, fonctionnelle et rentable.

Une méthode : l'introduction des mécanismes d'accréditation et d'évaluation

Favoriser la concurrence aboutit à un classement des établissements (ranking) qui confère un label, une reconnaissance, aux universités les mieux classées, qui bénéficient de la sorte de financements très importants émanant de l'État, du privé ou encore des étudiants eux-mêmes. Pour les universités moins bien évaluées, le financement se réduit à peau de chagrin.

Ainsi se réalise la valorisation d'un déterminisme discriminatoire, selon le principe avoué par la Commission européenne que l'égalitarisme (et nous ajoutons : la démocratisation) nuit « à l'excellence ».

Concrètement, cela signifie : évaluer des professeurs en fonction de leurs publications en un temps donné (productivité) et de leur mobilité. Ajoutons que, pour bénéficier d'une bonne note, les travaux de recherche doivent répondre aux critères d'« utilité » selon les normes et besoins du marché. Or, de cette notation dépendent non seulement l'avenir du professeur, mais aussi la labellisation de son université. Par ailleurs, des techniques de management pénètrent l'université par des gestionnaires qui proviennent du monde de la finance.

On constate également, par exemple dans la formation économique et sociale, la suppression de certains cours qui ouvraient l'esprit critique au profit de cours « utiles », donnés, par exemple, par Ethias sur les banques et la spéculation financière.

Soulignons encore que le degré de mobilité des étudiants intervient également dans les critères d'évaluation et de labellisation des universités.

Pourtant, si la mobilité peut s'avérer une expérience personnelle enrichissante, elle n'apporte pas grand-chose sur le plan de la formation intellectuelle, si ce n'est qu'elle prépare l'étudiant à intégrer les notions de flexibilité et d'adaptabilité du travailleur.

Ces quelques situations concrètes éclairent bien l'idée d'une université qui se professionnalise toujours plus au service de l'économie capitaliste mondialisée.

Perspectives

Sébastien Antoine analyse la situation de l'université en Argentine et au Brésil d'un point de vue historique. Son travail poursuit un double objectif :

- l'éducation est une question mondiale qui nécessite, pour sa bonne compréhension, une articulation entre passé, présent et évolution du capitalisme. Selon lui, la société de la connaissance relève de l'impérialisme d'un capitalisme qui cherche, à tout moment, à « sauver sa peau ».

- par son étude de la question de l'éducation, dans la première partie du XX^e siècle et en dehors du continent européen, il cherche à rejoindre nos interrogations actuelles quant aux moyens de résister à la déferlante néolibérale qui s'abat actuellement sur l'enseignement supérieur européen. En effet, il souligne qu'en fédérant étudiants, professeurs et travailleurs, l'université argentine a mieux résisté à la vague libéralo-capitaliste que l'université brésilienne, dont les luttes furent sporadiques et désunies. Aujourd'hui, l'enseignement universitaire argentin est globalement plus démocratique et de meilleure qualité que l'enseignement brésilien, ce dernier étant particulièrement sélectif et élitiste.

Cependant, l'honnêteté intellectuelle nous oblige à signaler que la situation plus conflictuelle de l'université argentine produit un risque de pourrissement, de même qu'elle n'a pas résolu la précarité des conditions de travail pour les étudiants et surtout pour les professeurs et les chercheurs.

« Unissons nos luttes » apparaît dès lors comme une stratégie efficace pour s'opposer au tsunami néolibéral qui frappe actuellement l'enseignement supérieur européen (nous pourrions élargir le propos à l'éducation et à l'enseignement d'une manière générale).

Bologne ou l'enseignement démocratique ?

Bologne est donc un projet clairement orienté, dont les conséquences sont déjà observables aujourd'hui. Bologne, c'est un vassal qui obéit aux diktats de Sa Seigneurie néolibérale.

Nos observations contemporaines nous permettent



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

de prédire aisément la véritable catastrophe humaine, politique et sociale que ce processus transalpin nous concocte à court terme.

L'enseignement au service d'un capitalisme à la fois dominant et en déroute ne vise nullement à donner aux étudiants les outils pour comprendre le monde, y participer de manière critique et le transformer pour plus de justice sociale et de démocratie réelle. Bien au contraire, l'enseignement ambiant cherche à soumettre toujours davantage les jeunes à une société où la connaissance s'achète, où l'homme est à vendre et où les injustices règnent.

Conclusion des rédacteurs de l'APED

Ce colloque européen prouve toutefois qu'il existe des hommes et des femmes engagés sur le front de la démocratisation de l'éducation. Ce combat s'inscrit dans la construction d'une société fondée sur l'humain et non sur le profit. Nous rejoignons ici les fondements mêmes de l'action de l'Aped ; un autre avenir est donc possible si nos réflexions engagées produisent et guident nos résistances et nos luttes solidaires.

VDq et PW

Note

Jean-Luc Demeulemeester nous renseigne l'existence d'un document très révélateur, et récent, de Jo Ritzen, «Empower European Universities», publié sur le site de l'université de Maastricht, qui indique clairement comment mener à bien le processus de Bologne. Avis aux sceptiques.



Atelier

Syndicats, forums,
associations, internet

"Combattre
le néolibéralisme
dans l'éducation"

4

Cet atelier international regroupait 40 participants, belges et étrangers (France, Pays-Bas, Italie, Grèce...). Le panel était composé de Ken Jones, professor of education, Keele University, GB, Angélique del Rey, professeur de philosophie à Paris, Rudy van Renterghem, secrétaire du COC, Centrale chrétienne de l'enseignement, compétent pour l'enseignement supérieur, Joan Lismont, secrétaire du SEL (syndicat socialiste de l'enseignement catholique francophone) et Eugène Ernst, secrétaire national de la CSC-Enseignement.

Rudy van Renterghem, secrétaire du COC

« Les syndicats en Belgique comptent traditionnellement un grand nombre de membres: jusque 60% du personnel. Ce chiffre est beaucoup plus bas en France, en Italie et en Grande-Bretagne. Notre syndicat est concerné par la nouvelle réforme de l'enseignement. Le danger est que nous allons parler la même langue que les "opposants" ».

« La Belgique connaît une situation spécifique dans son enseignement: l'enseignement n'est pas seulement public, organisé par les autorités, mais aussi, pour une grande part, d'initiative privée, notamment l'enseignement catholique. Cet enseignement privé est aussi considéré comme public et reçoit des subsides des autorités. Il n'est pas privé dans le sens de lucratif. Notre syndicat COC est

une centrale du syndicat chrétien ACV, le "syndicat chrétien général", qui vient d'achever un important congrès d'avenir. L'ACV est fortement opposé au néolibéralisme. Pourtant un tel congrès signifie aussi qu'il existe une forte lutte interne au syndicat ».

Angélique del Rey, auteure du livre
« À l'école des compétences. De l'éducation à la
fabrique de l'élève performant ».
(www.editionsladecouverte.fr)

« J'ai écrit mon livre après avoir découvert que derrière la forte insistance du département de l'Éducation Nationale pour évaluer mes élèves de manière permanente sur leurs "compétences acquises", se cache un système mondial de marché de la compétence, construit sur la théorie du "capital humain" et promu par l'OCDE et l'UNESCO. Le nouveau modèle d'enseignement vise de manière très utilitaire à livrer de jeunes individus "employables" et "pouvant être mis au travail". C'est pourquoi je le considère comme un système pervers, un système qui, plutôt que d'éduquer des élèves, est avant tout une fabrique d'élèves performants. J'ai découvert que depuis les années 1980, cette méthode est de plus en plus utilisée, tant dans des pays du Nord que du Sud, pour l'évaluation personnelle des élèves comme pour l'évaluation des systèmes éducatifs. J'ai aussi découvert que les enseignants sont insuffisamment lucides et qu'ils sont plutôt utilisés comme des instruments inconscients.

J'ai découvert que les enseignants ne sont pas au courant que cet enseignement réformé vous oblige à agir dans vos cours selon "l'approche par compétences". Chaque enseignant se retrouve seul, voit uniquement sa propre situation de travail et ne voit pas le lien entre les analyses théoriques et la pratique. Les enseignants ne sentent pas de lien entre les différents niveaux de lutte contre la réforme mondiale de l'enseignement. Ils luttent sur le plan local, par école, par région, plutôt qu'au niveau mondial. En France, ils luttent à présent surtout contre le relèvement de l'âge de la pension.

Le néolibéralisme s'installe dans la pratique quotidienne. Celui qui agit contre l'approche par compétences dans l'enseignement est vite criminalisé.

Une énorme rhétorique défend et encense le système. L'OCDE sélectionne les compétences clés dont le marché du travail a besoin. Je plaide pour un système éducatif dans lequel les enseignants encouragent les élèves par leur enseignement à suivre "leur propre voie", même s'ils entrent ainsi en conflit avec les principes utilitaristes qui donnent aujourd'hui le ton dans l'enseignement. Je ne suis pas d'avis de travailler avec des évaluations "normées", je veux encourager les élèves à la créativité, afin qu'ils puissent se déployer dans ce monde et qu'ils puissent le modifier. »



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

Joan Lismont, secrétaire du SEL

« Le sous-titre du livre de Ken Jones est "L'ordre nouveau et ses adversaires". Christian Laval a écrit avec Louis Weber un livre sur "l'ordre nouveau". Il a pour titre "Le nouvel ordre éducatif mondial" (2002). Cet "ordre nouveau" était aussi le "(dés)ordre" du régime fasciste hitlérien. Le propre du fascisme est de nier les conflits sociaux.

Dans l'enseignement, le parcours des élèves est individualisé. En attendant, nous sommes déjà "clients" du système depuis 15 ans (l'expression est de Philippe Meirieux).

L'approche par compétences est devenue une obligation pour les enseignants. Mais la plainte de nos membres est que ça occasionne trop de travail administratif. De plus en plus d'enseignants protestent contre cela.

En 2002 nous avons eu un congrès syndical sous le titre "Non à la marchandisation du (secteur) non-marchand !". Mais malgré ce congrès, nous restons désarmés face à la logique commerciale. Nous pouvons difficilement prendre nos distances, et cela dans tous les secteurs.

Les enseignants sont essentiellement occupés par leur classe, ils se rencontrent trop peu, hormis lors de formations. Ils ont peu de sensibilité ou de compréhension collective. Le jeune enseignant se sent parfois mal dans sa peau. Il y a une séparation entre l'enseignement secondaire général et l'enseignement professionnel. »

Eugène Ernst, secrétaire général de la CSC-Enseignement

« La manière de diriger et d'évaluer passe par des chiffres et des indicateurs. Mais qu'est-ce qu'une bonne école ? Une bonne école c'est vivre ensemble, le respect pour les autres personnes, pouvoir penser librement. Ce n'est pas la même chose que les indicateurs de l'OCDE. Nous constatons que le système est devenu plus élitiste. Il y a beaucoup trop d'élèves qui échouent et qui quittent l'école sans diplôme. Les échecs scolaires sont très chers pour la société. Il y a une augmentation du nombre d'élèves dans l'enseignement technique. Sur le marché privé, des services pédagogiques payants sont offerts (leçons complémentaires).

L'autonomie des enseignants tend vers le niveau zéro. Leur formation est trop routinière. Elle devrait être améliorée, car les enjeux sont énormes. Ils doivent pouvoir former l'esprit critique de leurs élèves.

Au niveau syndical, ce n'est pas simple. Certains sont tentés par le discours néolibéral, en échange de quelques mesures positives de la part de la Communauté française. Il y a dix ans, nous avons obtenu un refinancement par notre lutte. Aujourd'hui, nous sommes très mal à l'aise face aux mesures d'économie de l'UE ».

Débat avec la salle

Beaucoup d'interventions sont venues de la salle. En voici une sélection.

Il y avait un groupe d'instituteurs de l'enseignement fondamental de Paris. Ils ont fait part de leur combat très spécifique contre le système éducatif dans leur pays.

« Une nouvelle réforme pédagogique est en cours. Nous sommes dans l'enseignement primaire. Nous utilisons la désobéissance civile, comme le Mahatma Gandhi en son temps. Nous refusons d'appliquer l'approche par compétences. Des lois antirépublicaines sont aujourd'hui approuvées dans notre pays et nous refusons de les appliquer. En 1942 les enseignants norvégiens ont mené une action contre les occupants nazis dans leur pays et leur intervention dans les programmes scolaires. Aujourd'hui dans notre pays, l'État intervient aussi trop dans les programmes scolaires.

La réaction de la hiérarchie contre notre action a été très dure. 3000 enseignants ont été sanctionnés, ils ont été privés de salaire durant 30 jours. Notre action a eu un énorme retentissement médiatique, aussi du côté du Parti Socialiste. »

Nous défendons les droits des citoyens. Le mot "droit" a disparu. Il existe pourtant le "droit du travail" que nous devons reconquérir. Nous devons à nouveau défendre nos droits élémentaires. C'est ainsi qu'il existe aussi des droits lorsque vous êtes convoqué par la hiérarchie. Vous pouvez vous faire assister par une deuxième personne, par exemple un délégué syndical. Vous pouvez demander ou exiger une convocation écrite avec l'ordre du jour de l'entrevue. Si vous entreprenez ces étapes, 9 fois sur 10 ils arrêteront les convocations et les sanctions. »

Site web:

<http://resistancepedagogique.org/site/>

Citation de ce site : « Nous, institutrices et instituteurs de la République, depuis deux ans, sommes entrés en résistance et en désobéissance pour défendre l'école publique ébranlée dans ses fondements par des 'réformes' contraires à l'intérêt supérieur de l'enfant ».

Une enseignante néerlandophone en langues germaniques s'est plainte que le contenu des matières d'enseignement s'est réduit, par exemple dans tout ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et aussi de l'histoire de la littérature. Avant, les manuels scolaires comportaient par exemple des chapitres sur l'histoire de la littérature. Les élèves doivent "apprendre par eux-mêmes à juger" des livres ou des travaux littéraires, sans données historiques.



l'enseignement européen sous la coupe des marchés

Plusieurs participants sont intervenus de manière moins concrète concernant l'approche par compétences et la lutte contre celle-ci. Ils accusèrent la situation actuelle de crise économique, le haut niveau du chômage, attribuèrent les "torts" au capitalisme, au capitalisme financier, ou à l'État.

Certains indiquent la nécessité de trouver une alternative.

Certains critiquèrent aussi les syndicats. Un syndicaliste français admit que dans son pays les syndicats comptent moins de membres, mais ils sont quand même fort combatifs.

Un parent intervint à propos d'une initiative du comité des parents pour l'achat collectif de matériel scolaire moins cher. Le directeur de l'école ne voulait pas s'engager dans cette voie. Dans le comité de parents, analyser les aspects commerciaux était aussi un tabou.

Pour clore le débat, les membres du panel ont livré leurs dernières réflexions.

Angélique del Rey a affirmé que nous devons nous efforcer de créer un réseau de résistance au niveau européen et de rechercher les noyaux de résistance qui existent déjà. Il y a encore beaucoup de pain sur

la planche pour y arriver, mais le rassemblement et la coordination des initiatives de lutte constituent un fondement de la construction d'une résistance.

D'après **Rudy van Renterghem**, il était prématuré de tirer déjà toutes les conclusions. Il y a un problème dans notre approche stratégique: traitons-nous seulement les symptômes ou voulons-nous guérir l'enseignement malade ? Pouvons-nous améliorer l'enseignement de l'intérieur du système ? Nous avons chaque jour ces discussions au sein de notre organisation. Notre expérience est que nous devons aborder le problème de manière pragmatique pour obtenir un résultat.

Ken Jones a dit que l'enseignement d'après-guerre était le résultat de la victoire antifasciste. Au cours des trois dernières décennies, une forte réaction néolibérale est apparue, qui exerce une énorme pression. Il a aussi dit que pour notre lutte, nous devons trouver une langue commune et que les universités constituent, encore aujourd'hui, un espace de liberté pour la discussion. Dans son pays, les étudiants venaient d'entrer en résistance contre les économies du gouvernement. Leurs minerval pour l'enseignement supérieur seraient triplés. La discussion est cependant seulement une phase préparatoire de la lutte.



Eugène Ernst a indiqué que le combat syndical est parfois frustrant: il définit de grands objectifs mais obtient des résultats modestes. Mais amener beaucoup de gens dans le mouvement est aussi un bon résultat. Le travail quotidien est important et aide pour le grand travail.

Joan Lismont : nous devons bien comprendre la gestion politique. Il y a encore beaucoup à faire pour obtenir un résultat.

Ken Jones : nous devons construire une résistance au niveau européen. Ça ne me semble pas facile mais c'est absolument nécessaire. Les mesures gouvernementales des différents pays européens exigent une réponse au niveau européen.

Rapporteuse:
Gertrude Bongaerts



une autre école est nécessaire, une autre école est possible



Le 23 octobre à Liège

**Une réussite qui en appelle
d'autres**



une autre école est nécessaire, une autre école est possible

La régionale liégeoise de l'Aped, en parfaite collaboration avec la Haute Ecole des Rivageois, a atteint les objectifs qu'elle s'était fixée. 150 personnes ont répondu à son appel. Dont une majorité de futurs enseignants. Mais pas uniquement. Sur le plan qualitatif, sans donner dans l'autosatisfaction gratuite, les contenus auront correspondu à ce qui avait été annoncé et, à une exception près, les participants auront pu formuler des questions de clarification et débattre la proposition de notre association dans les ateliers. Une réussite donc. Mais une réussite qui en appelle d'autres, car 150 personnes et une formule qui fait ses preuves, c'est bien, mais c'est loin d'être suffisant pour changer le cours de choses. Cent fois sur le métier

...

Une autre école est nécessaire. Une autre école est possible.

Dès la plénière qui servait d'introduction, le ton était donné : dans la foulée du mot d'accueil du chef d'orchestre de cette journée -Anne-Sophie Lenoir -, Philippe Schmetz annonçait deux nouvelles aux participants : une mauvaise et une bonne. La mauvaise nouvelle ? Notre système scolaire est une catastrophe et se trouve dans une impasse, ce qui se traduit par le profond mal-être quotidien des élèves comme des personnels enseignants et éducatifs. La bonne nouvelle ? Une autre école est possible, bien plus désirable : l'école commune.

Réseaux et écoles en concurrence, sélection précoce en filières hiérarchisées, moyens insuffisants dans le fondamental, libéralisme des inscriptions... : l'école belge organise sciemment un apartheid entre une caste appelée à diriger et une masse de jeunes condamnés à rester des citoyens de seconde zone.

Une masse de jeunes qui quittent l'école extrêmement démunis. C'est en cela qu'elle est une catastrophe. Non seulement elle reproduit les inégalités sociales, mais elle les creuse !

Nous voilà bel et bien à la croisée des chemins. Si l'on ne fait rien, l'école sera de plus en plus instrumentalisée par le marché, et de moins en moins démocratique. L'heure doit être à la lucidité et à l'engagement.

L'école commune rompt avec les mécanismes de ségrégation. Elle organise l'émancipation de tous. Elle n'est pas l'utopie d'une bande de doux rêveurs. Au contraire, elle regarde dans le blanc des yeux le contexte et les conséquences sociales de l'école d'aujourd'hui, et elle veut créer les conditions concrètes d'une école vraiment démocratique. Elle peut s'inspirer des expériences probantes de pays comparables au nôtre. Les passer au crible de la critique, pour faire mieux encore. C'est nécessaire. Et c'est possible.

Les ateliers

Le temps des ateliers aura permis de se concentrer sur tel ou tel aspect du projet d'école commune. Toujours en partant de la réalité de l'enseignement belge actuel.

Dans l'atelier 1, Vito Dell'Aquila et PhS traitaient de l'évolution de l'enseignement qualifiant. Un enseignement qui aura toujours été conçu par les pouvoirs économiques et politiques comme devant servir leurs intérêts. Les évolutions d'aujourd'hui ne dérogent pas à cette règle : modularisation, généralisation des stages professionnalisants, formation en alternance, sacrifice de la formation générale sur l'autel de compétences minimales, etc. L'Aped propose au contraire de reporter au-delà du tronc commun (16 ans) toute forme d'orientation professionnalisante.

Atelier 2 : Jean-Pierre Kerckhofs abordait un sujet particulièrement médiatisé ces dernières années, les inscriptions. Nous avons la conviction (étayée par toutes les études comparatives internationales) que la liberté de choix conduit à une stratification du niveau des établissements. Et condamne les enfants les plus pauvres à fréquenter des ghettos où les résultats scolaires sont catastrophiques. L'Aped fait le choix inverse : garantir à tous une école de qualité et de proximité, par un mécanisme d'affectation des élèves.

Atelier 3 : comme le dossier de l'Ecole démocratique sur ce thème, l'atelier de Nico Hirtt sur l'approche par compétences (que nous considérons comme une mystification pédagogique) a fait un véritable tabac. Au point d'élire domicile dans le grand auditoire. Preuve, si besoin en était encore, que la question taraude pas mal de monde. A quand l'évaluation des résultats de cette réforme ?

Atelier 4 : réformer les structures ... structurer les réformes, pour une école plus juste, tel était le propos de Marc Demeuse (UMH et Ecole+), accompagné



une autre école est nécessaire, une autre école est possible

de Jean-Marie Gilson. Il y fut notamment question du tronc commun, dans sa forme actuelle, pleine de contradictions.

Des Flamands pour une Belgique solidaire

La journée se clôturait en plénière avec Tino Delabie, de l'Aped Anvers, sur les besoins de l'enseignement et ses modes de financement dans les trente dernières années. Au-delà de la symbolique – l'Aped/Ovds est une association qui milite pour la démocratisation de l'école...des deux côtés de la frontière linguistique –, la surprise résidait dans le contenu de son intervention: eh oui, il se trouve des Flamands pour affirmer que les clés de répartition ne sont pas nécessairement en faveur des francophones. Qu'une refédéralisation des budgets de l'enseignement ne serait pas forcément une mauvaise chose. Et qu'il existe des (grosses) niches de richesse pour refinancer l'école à hauteur de ses besoins.

Remerciements

Nous voulons associer à cette réussite...

- la Haute Ecole Charlemagne (Communauté française), site des Rivageois : disponibilité, matériel, locaux, personnel, tout fut parfait ;
- les quelques bénévoles venus renforcer ponctuellement l'équipe de l'Aped, sans qui une telle journée ne serait pas possible ;
- les "Apédiens" des autres régions venus notamment modérer les ateliers ;
- les enseignants du Supérieur pédagogique qui choisissent de confronter leurs étudiants à une vision alternative de l'Ecole et font confiance à l'Aped pour ce faire ;
- tous les relais qui auront fait passer l'info ;
- la FGTB Liège-Huy-Waremme pour les dépliants.

L'équipe de l'Aped à Liège à l'œuvre ce samedi-là, à savoir Anne-Sophie Lenoir, Catherine Lomré, Michèle Sacré, Muriel Wellens, Vito Dell'Aquila, Marc Demoulin, Philippe Schmetz et Paul Wernerus tient aussi à saluer l'absente du jour, Stéphanie Franck... et le plus beau mot d'excuse qu'elle pouvait présenter, Salomé.





L'école dans une logique de marché

Passage de témoin à la CSC-Enseignement. Dans le Soir du 27 août, l'ancien secrétaire général, Prosper Boulangé, et le nouveau, Eugène Ernst, dénoncent sans détour la logique de marché qui gagne l'école. Morceaux choisis. Ernst : « ...les écoles sont devenues des entreprises scolaires. Elles ne sont pas là comme service public d'enseignement dont la mission devrait être l'émancipation du jeune grâce à un enseignement de qualité. Aujourd'hui, avec la logique de marché, on a des ghettos d'un côté et, de l'autre, des écoles qui ne se privent pas d'éliminer un tas de jeunes. Certains directeurs estiment avoir « une entreprise à gérer. » Boulangé insiste : « Il y a une rupture en 2009. Pour la première fois, le memorandum du Segec (NDLR : le Secrétariat général de l'enseignement catholique) considérait les écoles comme des entreprises. Les termes relevaient du management commercial, pas de la pédagogie. » Mais encore : « Dans le cas des écoles catholiques, il y a une rupture par rapport à la décennie antérieure avec un désinvestissement de l'Eglise. On a aussi vu affleurer la vraie nature de certains pouvoirs organisateurs aux mains de notables imprégnés de la pensée libérale. Avec le MR, le réseau catholique a trouvé un acteur de substitution au PSC puis au CDH. » PhS

Le lamentable bulletin UNICEF de la Belgique se confirme

C'est l'UNICEF qui nous avait mis la puce à l'oreille, fin 2002. Dans un de ses rapports, notre pays était pointé du doigt pour ses inégalités de résultats scolaires. Des écarts record que l'Aped avait baptisés « catastrophe scolaire belge ». Huit ans plus tard, l'UNICEF remet le couvert. Si, en bien-être matériel et sanitaire, la Belgique est dans le ventre mou du classement, elle occupe toujours la dernière place en bien-être éducationnel. La-men-ta-ble. (PhS)

Source : UNICEF (2010), « Les enfants laissés pour compte : Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches », Bilan Innocenti 9, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.



CGé contre le coaching scolaire

Nos amis de CGé ont fait une sortie remarquée, mi-novembre, contre le coaching scolaire, en plein essor. Il faut dire que la campagne publicitaire de la société privée Educadomo, sur la RTBF, notre chaîne publique (!), avait de quoi irriter !

On connaissait déjà les cours particuliers, sources d'inégalités entre élèves (selon les moyens de leurs parents). Educadomo va encore plus loin : il a carrément pignon sur rue. Surfant sur l'angoisse des parents, cette société confie le coaching à des étudiants sans qualification pédagogique. On est loin des initiatives sans but lucratif, comme Echec à l'échec et les écoles de devoirs.

CGé rappelle le monde scolaire à sa responsabilité dans l'apprentissage de tous les enfants. Et en appelle à la mobilisation des acteurs scolaires, du politique aux syndicats, pour que ces formes de coaching n'aient plus de raison d'être. « Les parents, quels que soient leurs moyens, ne doivent pas payer pour que leurs enfants apprennent ». PhS (source : Le Soir, 18/11/10)

L'école française sur les traces de l'école belge

L'école belge, parce qu'elle est érigée en quasi marché, parce qu'elle est la plus libérale des pays industrialisés, détient le triste privilège d'être la plus inégalitaire. La France se pose désormais en sérieuse candidate au titre !

Gilles Balbastre, documentariste, a mené l'enquête pour un dossier « éducation secondaire » dans le Monde diplomatique d'octobre. Les gouvernements Raffarin, Villepin et Fillon ont accumulé les réformes qui dérèglent le service public et y imposent les principes du management privé « moderne ».

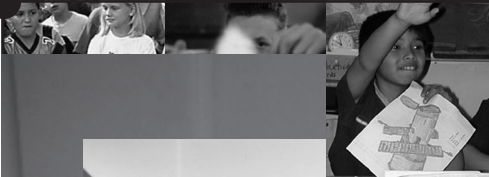
L'assouplissement de la carte scolaire n'a pas tardé à avoir les conséquences que nous annonçons : en 2009, la Cour des comptes relevait que 186 des 254 collèges du RAR (Réseau Ambition Réussite, instauré en 2006 suite aux émeutes dans les « banlieues ») avaient perdu jusqu'à 10% de leurs élèves. Les voilà désormais lancés dans une concurrence effrénée pour séduire des clients potentiels. Avec, comme outil de marketing suprême, le « projet ». Et son corollaire, la logique de la subvention « au projet », véritable cheval de Troie idéologique. Ce que décrit très bien F. Lepage : « Aujourd'hui, on réunit un groupe de jeunes. Avec eux, on monte un « projet ». Ce projet dure un an. On défend ce projet en échange d'une subvention, en concurrence avec d'autres porteurs de projets. Ce projet n'est pas fini qu'on est déjà en train de préparer le projet suivant pour obtenir la subvention suivante. » Une mise en concurrence qui divise les professeurs et fragilise ceux qui ne font pas partie des projets gagnants. Sans la moindre évaluation de l'efficacité pédagogique desdits projets.

La solidarité du corps enseignant – jusque là très égalitaire en France – est par ailleurs cassée par la création d'une hiérarchie intermédiaire entre profs ordinaires et chefs d'établissements : recrutement de professeurs sur profil, préfets des études pour chaque niveau - sortes de contremaîtres version enseignement -, professeurs référents, etc.

Tout cela s'ajoute à une autre attaque, bien connue chez nous aussi : la suppression massive de postes (50 000 ces dernières années).

Et Balbastre de conclure sur une question brutale : « Précariser le statut enseignant pour enseigner à des populations précarisées. Et si c'était cela, le « projet » ? »

PhS



Trimestriel
N°44, décembre 2010
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4273