

EUROPE : MAIN BASSE SUR LES SERVICES PUBLICS D'ENSEIGNEMENT

« Nous travaillons d'une façon... assez proche avec ce qu'on appelle la Round Table, la Table Ronde des Industriels européens »

Edith Cresson

« Manipulation informatique dès la maternelle [...], courrier électronique dès le CE1, accès au Web dès le CMI, travail en réseau dès le collège, adresse personnelle électronique dès le Bac »

Claude Allègre

Ce dossier est une compilation d'articles que nous avons réalisée afin d'alerter le lecteur sur l'évolution probable des systèmes éducatifs en Europe dans les décennies (les années ?) qui viennent, et essayer de comprendre comment les « réformes Allègre » s'inscrivent dans cette évolution.

Les différents textes figurant dans ce dossier amènent à un constat inquiétant : en Europe, les politiques éducatives, aussi bien nationales que communautaire, sont sous influence. En étroite collaboration avec les responsables politiques par le biais de puissants « clubs de réflexion » et groupes de pression (parmi lesquels la très puissante ERT, Table ronde des Industriels Européens), de très grands groupes industriels préparent la prise de contrôle des systèmes éducatifs, lesquels, une fois « dérégulés », constitueront un marché colossal.

Divers journalistes avaient déjà tenté d'informer l'opinion sur l'influence de clubs de réflexion d'idéologie libérale comme, en France, la Fondation Saint-Simon (1), par l'intermédiaire desquels les politiques perdent peu à peu leur pouvoir de décision au profit des industriels, et sur les mécanismes par lesquels ces "clubs" influent sur la manière de retransmettre l'information, aussi bien en ce qui concerne la presse écrite (2) qu'audiovisuelle. On trouve par exemple le passage suivant dans Serge Halimi, *Les nouveaux chiens de garde*, éd. Raisons d'agir, 1997 :

La Fondation Saint-Simon est un lieu de rencontres. Depuis quinze ans, gauche « moderne » et droite modérée s'y croisent, y dînent, tous recrutés par cooptation. Présidée par François Furet, aujourd'hui décédé, et par Roger Fauroux, ex-PDG de Saint-Gobain, elle regroupe Jean-Claude Trichet, gouverneur de la Banque de France, bon nombre d'industriels et plusieurs journalistes ou sondeurs. Au nombre desquels Serge July, Christine Ockrent, Anne Sinclair, Jean-Pierre Elkabbach, Jean Daniel, Franz-Olivier Giesbert, Françoise Giroud,, Jean Boissonnat,, Jean-Claude Casanova, Michèle Cotta, Luc Ferry, Laurent Joffrin et Alain Minc.

On connaît maintenant les projets éducatifs des industriels européens grâce à un livre (3) de Gérard de Séllys, journaliste à la RTBF et Nico Hirtt, enseignant, à un documentaire de Francis Gillery (4), et à divers articles ou tribunes libres que nous avons rassemblés pour constituer ce dossier. Ces analyses contiennent de nombreux extraits de rapports officiels, que nous n'avons pas pu joindre ici faute de place, mais que chacun peut se procurer auprès des instances émettrices, la plupart du temps moyennant finances, parfois gratuitement au moyen du réseau Internet.

Cette mainmise des industriels sur les systèmes éducatifs fonctionne de la façon suivante : les groupes de pression et les organismes officiels (OCDE, Commission européenne) publient des rapports s'inspirant les uns des autres, préconisant dans un premier temps l'introduction massive des nouvelles technologies dans l'enseignement primaire et secondaire. Il s'agira d'enseigner non plus des savoirs ou une culture, mais l'utilisation de didacticiels qui permettront aux futurs adultes « d'apprendre à apprendre », et donc de consommer des logiciels éducatifs. Dans un deuxième temps, l'imbrication de plus en plus étroite du milieu éducatif avec le monde industriel permettra de transférer l'essentiel des services publics d'enseignement vers des types de formation en alternance dispensés par les entreprises, ce qui génèrera pour ces dernières de nouveaux profits. On verra également comment il est question de contourner les diplômes nationaux, qui constituent un sérieux frein aux projets des technocrates européens et dont la mise en accord serait longue et fastidieuse (et donc non rentable), par un « système d'accréditation des connaissances » dont les recherches sont déjà bien avancées, basé sur une carte à puce qui suivrait l'écolier puis le demandeur d'emploi tout au long de sa carrière.

Les industriels voient donc d'un très mauvais œil la tradition encore tenace dans les pays latins, en particulier la France, d'une école publique et laïque relevant de la compétence nationale. On comprend alors mieux l'utilité de « préparer » l'opinion publique à un démantèlement de l'école par une propagande massive de dénigrement des enseignants, et d'affaiblir le rôle du système éducatif par une diminution des crédits alloués et des contenus enseignés (allègements de programmes...). Philippe Meirieu et Claude Allègre,

interrogés sur ce sujet, se défendent de porter atteinte à un service public d'enseignement de qualité et s'érigent en défenseurs de l'Ecole Républicaine. On voit malheureusement ce qu'il en est dans les faits...

Nous n'avons pas pour intention d'opposer l'utilisation des nouvelles technologies (dont personne ne conteste l'utilité) à l'enseignement traditionnel, mais bien d'alerter le lecteur au sujet d'une machination qui impliquera à terme, si rien n'est fait pour s'y opposer, le démantèlement des systèmes publics d'enseignement sans aucun débat démocratique. En Belgique francophone, une réduction importante des moyens pour l'enseignement en 1996 a précédé, l'an dernier, un déblocage massif de crédits pour informatiser à outrance les écoles. Le conseil d'administration de l'Université de Louvain est présidé par François Cornélis, PDG de Petrofina, membre de l'ERT. En France, le groupe Vivendi, qui possède déjà plus de 250 écoles privées en France, a racheté récemment Cendent Software, l'un des plus gros éditeurs de didacticiels au monde. La machine est déjà en marche...

Paul Barbaroux et Serge Belhassen
Professeurs de mathématiques
Avril 1999

e-mails : Paul Barbaroux : 100534.2301@compuserve.com
Serge Belhassen : sergbelh@club-internet.fr

Notes

- (1) On pourra par exemple lire avec profit l'article de Vincent Laurent *Enquête sur la fondation Saint-Simon - Les architectes du social-libéralisme* dans le Monde Diplomatique de septembre 1998, disponible sur Internet à l'adresse <http://www.monde-diplomatique.fr/1998/09/LAURENT/10967.html>
- (2) Lorsque l'on interroge les moteurs de recherche de l'Internet sur la fondation Saint-Simon, on est souvent renvoyé sur le site de l'association Réseau Voltaire (<http://www.reseauvoltaire.net>), qui publie régulièrement des « notes d'information », comme la note 95/16 (<http://www.babelweb.org/voltaire/95n16.htm>) dont est extrait le passage qui suit et qui donne la composition de l'assemblée générale des actionnaires du journal Le Monde à la date du 18 avril 95 :

BEFFA (Jean-Louis) : [...] membre de la Fondation Saint-Simon et de la Table ronde des industriels européens.

LADREIT DE LACHARRIERE (Marc) : président de Fimalac, est notamment vice-président de l'Oréal et administrateur de la Fondation Bettencourt-Schueller. Il contrôle la Sofres et diverses publications de la droite extrême. Il est vice-président de la Fondation agir contre l'exclusion de Martine Aubry. Il est par ailleurs membre de la Fondation Saint-Simon, du "groupe de Bilderberg" et proche de l'Opus Dei.

MINC (Alain) : [...] Il est membre du Siècle et trésorier de la Fondation Saint-Simon.

RIBOUD (Antoine) : [...] membre de la Fondation Saint-Simon et de la Table ronde des industriels européens.

RIGAUD (Jacques) : [...] Il est membre du conseil de surveillance de Bayard presse et de la Fondation Saint-Simon.

THOMAS (René) : [...] Il est membre de la Fondation Saint-Simon.

- (3) Gérard de Séllys et Nico Hirtt, *Tableau Noir*, aux éditions belges EPO, 1998.
- (4) *Le cartable de Big Brother*, réalisé par Francis Gillery, reportage diffusé récemment sur France 3 et dont vous trouverez une analyse dans ce dossier.

LISTE DES DOCUMENTS ANNEXÉS

- **Informations de dernière minute** : Extraits des B.O.E.N. (Bulletin Officiel de l'Education Nationale) des 13 mai et 3 juin 1999.
- **L'école, grand marché du XXI^e siècle - un rêve fou des technocrates et des industriels**, par Gérard de Séllys, Le Monde Diplomatique, juin 1998, pp. 14 et 15
- **A propos de l'émission "Le cartable de Big Brother"**, par Bernard Berthelot, texte publié sur le site Internet de l'association *Reconstruire l'école* (<http://www.multimania.com/reconstrlecole>)
- **L'OCDE veut soumettre l'école plus directement aux lois du marché**, par Nico Hirtt, texte publié sur le site Internet de l'association *Appel pour une école démocratique* (<http://users.skynet.be/aped>)
- **Allègre-profs : un combat aux enjeux européens**, par Nico Hirtt, *op. cit.*

INFORMATIONS DE DERNIERE MINUTE

Alors que nous avons bouclé le présent dossier depuis plus d'un mois, nous découvrons les numéros du B.O.E.N. (Bulletin Officiel de l'Education Nationale) en date des 13 mai et 3 juin 1999, qui nous confortent dans notre volonté d'assurer une diffusion aussi large que possible de ce dossier. Nous avons mis ici en parallèle quelques passages des articles qui suivent avec 3 extraits des BOEN.

1. François Cornélis, PDG de Petrofina, membre de la Table Ronde des Industriels Européens, lors de son discours d'intronisation comme président de l'université de Louvain :

le risque actuel n'est guère que les entreprises s'intéressent de trop près aux universités, mais bien qu'elles ne s'y intéressent pas assez..

2. Claude Allègre :

Si vous me demandez si le capitalisme a envie de privatiser l'éducation, la réponse est oui. Si vous pensez que j'adhère à ça, ma réponse est non.

3. Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) du 13 mai 1999 :

*UN ACCORD-CADRE DE PARTENARIAT a été signé entre :
Le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Claude Allègre et
Le président du directoire du Groupe Accor, Jean-Marc Espalioux
[...] Accor est associé aux réflexions que le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie poursuit, afin de faire évoluer les diplômes et les modalités de certification [...]*

4. Commission Européenne, Livre blanc sur l'éducation et la formation :

Le rapport de la Table Ronde Européenne des Industriels (février 1995) a insisté sur la nécessité d'une formation polyvalente [...] incitant à "apprendre à apprendre" tout au long de la vie.

5. OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998 :

L'accent est mis sur l'apprentissage auto-dirigé et son corollaire obligé qu'est la nécessité "d'apprendre à apprendre" tout au long de la vie.

6. Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) numéro 22 du 3 juin 1999 :

Le rôle des IUFM dans la formation continue des enseignants [...] Le nouveau dispositif de formation continue [...] instaure les conditions d'un "apprentissage tout au long de la vie" [...]

7. OCDE, Analyse des politiques d'éducation, 1998 :

Même à l'intérieur des établissements scolaires, l'individualisation plus marquée des modes d'apprentissage - qui sont flexibles et induits par la demande - peut être considérée comme supplantant les formules trop lourdes et dominées par l'offre. Elle annonce le déclin consécutif du rôle des enseignants, dont témoigne aussi le développement de nouvelles sources d'apprentissage, notamment par le biais de TIC et de ressources humaines autres que le corps enseignant.

8. Le BOEN numéro 22 :

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) et de développement du travail en équipe. Il est indispensable que tous les futurs enseignants s'approprient les pratiques [...] avec lesquelles ils auront progressivement à familiariser leurs élèves. L'intégration des TIC à l'enseignement de l'ensemble des disciplines, qui implique un changement profond des pratiques enseignantes induit une diversification des situations d'apprentissage à maîtriser. [...] La formation [...] préparera concrètement au travail en équipe.[...] Une attention particulière sera portée aux collaborations inter-catégorielles avec les aides-éducateurs et les intervenants extérieurs.

9. Claude Allègre (bis) :

Si vous me demandez si le capitalisme a envie de privatiser l'éducation, la réponse est oui. Si vous pensez que j'adhère à ça, ma réponse est non.

... ou l'art de la "résistance-collaboration"...

UN RÊVE FOU DES TECHNOCRATES ET DES INDUSTRIELS

L'école, grand marché du XXI^e siècle

MILLE milliards de dollars, tel est, selon l'OCDE, le montant des dépenses annuelles de ses Etats membres en faveur de l'enseignement. Un tel « marché » est activement convoité. Quatre millions d'enseignants, 80 millions d'élèves et étudiants, 320 000 établissements scolaires (dont 5 000 universités et écoles supérieures de l'Union européenne) sont à présent dans la ligne de mire des marchands. Mais il faudra beaucoup d'efforts pour faire appliquer ces textes et rapports, qui demanderaient un démantèlement de l'essentiel du service public de l'enseignement.

PAR GERARD DE SELYS

En janvier 1989, la Table ronde européenne des industriels - ERT (1) -, le puissant groupe de pression patronal auprès de la Commission européenne, publie un rapport intitulé *Education et compétence en Europe*. Elle y affirme d'emblée que « l'éducation et la formation [...] sont considérées comme des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise ». Puis elle déplore que « l'enseignement et la formation [soient] toujours considérés par les gouvernements et les décideurs comme une affaire intérieure. [...] L'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés ».

D'autant plus faible, en vérité, que les enseignants auraient « une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit ». La conclusion s'impose : industrie et établissements d'enseignement devraient travailler « ensemble au développement de programmes d'enseignement », notamment grâce à « l'apprentissage à distance », l'enseignement à distance » et la mise au point de « didacticiels » (logiciels d'apprentissage sur ordinateur).

Regroupant notamment les grands patrons des principaux constructeurs informatiques européens (2), l'ERT cherche alors des marchés. La perspective de la libéralisation du secteur des télécommunications promet de fabuleux profits au secteur privé, non seulement par la vente de matériels et de logiciels, mais aussi par l'exploitation des entreprises de téléphone privatisées en tout ou en partie. Promouvoir ou imposer l'enseignement à distance permet d'espérer bénéficier à la fois de la croissance du volume des communications téléphoniques, de celle de la vente de matériels et de celle, non moins importante, des droits d'auteur et droits voisins sur la commercialisation et l'exploitation de didacticiels. L'ensemble de cette stratégie doit déboucher sur une meilleure adéquation de l'enseignement aux exigences de l'industrie, une préparation au télétravail, une réduction des coûts de formation en entreprise et une atomisation des étudiants et des enseignants, dont les éventuelles turbulences sont toujours redoutées.

Le 7 mars 1990, la Commission européenne adopte le document de travail *L'Education et la formation à distance* (3). « L'enseignement à distance [...], y lit-on, est particulièrement utile [...] pour assurer un enseignement et une formation rentables [...]. Un enseignement de haute qualité peut être conçu et produit en un lieu central, et ensuite diffusé au niveau local, ce qui permet de faire des économies d'échelle [...]. Le monde des affaires devient de plus en plus actif dans ce domaine, soit en tant qu'utilisateur et bénéficiaire de l'enseignement multimédia et à distance, soit en tant que concepteur et négociant en matériel de formation de ce type. » Ainsi n'a-t-il fallu que quelques mois à la Commission pour reprendre à son compte la nécessité de « rentabiliser » la formation et d'instaurer un « marché » de l'enseignement gouverné par des « économies d'échelle ».

Un an plus tard, en mai 1991, elle franchit un pas supplémentaire (4) : « Une université ouverte est une entreprise industrielle, et l'enseignement supérieur à distance est une industrie nouvelle. Cette entreprise doit vendre ses produits sur le marché de l'enseignement continu, que régissent les lois de l'offre et de la demande. » Plus loin, elle qualifie les étudiants de « clients » et les cours de « produits ». Et elle souligne « la nécessité [...] d'engager des actions [...] pour étendre la portée, l'impact, ainsi que les applications, de l'apprentissage ouvert et à distance [...] pour rester compétitif au niveau du marché global ». La « réalisation de ces objectifs [...] exige des structures d'éducation » qui « devraient être conçues en fonction des besoins des clients. [...] Une concurrence s'instaurera entre les prestataires de l'apprentissage à distance [...], ce qui peut déboucher sur une amélioration de la qualité des produits (5). »

Du berceau au tombeau

Le 26 mai 1994, l'exécutif bruxellois publie le rapport d'un groupe de vingt hautes personnalités - dont cinq membres de l'ERT -, *L'Europe et la société de l'information planétaire* (6). A l'exception de M. Martin Bangemann, le très libéral commissaire européen à l'industrie, tous sont des industriels. Leurs buts ? « Créer des centres de télétravail dans vingt villes d'ici à la fin de 1995 pour au moins 20 000 travailleurs. On passerait ensuite au télétravail pour 2 % des "cols blancs" d'ici à 1996, et à 10 millions de postes de télétravail d'ici à l'an 2000. [...] Les fournisseurs du secteur privé [...] se lanceront sur le marché de l'enseignement à distance [...]. »

C'est, entre autres, pour favoriser la création de cet enseignement à distance que la Commission lance, en 1994, le programme Leonardo Da Vinci (7), doté d'un budget initial de 4,1 milliards de francs. Ce programme veut encourager « la formation tout au long de la vie » et « le développement de »nouvelles formes d'apprentissage« ».

Presque au même moment, à Bruxelles, lors d'une réunion extraordinaire du G 7 consacrée à la « société de l'information », les industriels de l'ERT enfoncent le clou dans un nouveau rapport (8) : « La responsabilité de la formation doit, en définitive, être assumée par l'industrie. [...] Le monde de l'éducation semble ne pas bien percevoir le profil des collaborateurs nécessaires à l'industrie. [...] L'éducation doit être considérée comme un service rendu [...] au monde économique. [...] Les gouvernements nationaux devraient envisager l'éducation comme un processus s'étendant du berceau au tombeau. [...] L'éducation vise à apprendre, non à recevoir un enseignement. [...] Nous n'avons pas de temps à perdre. »

La Commission publie, la même année, son Livre blanc sur l'éducation et la formation (9), qui répond aux exigences de l'ERT. On y lit en effet : « Le rapport de la Table ronde européenne des industriels (février 1995) a insisté sur la nécessité d'une formation polyvalente [...] incitant à »apprendre à apprendre« tout au long de la vie. [...] La Commission a insisté sur la nécessité d'un encouragement à la production européenne de logiciels éducatifs. » Ainsi, le programme Socrates, doté d'un budget initial de 5,64 milliards de francs en quatre ans, vise notamment à « donner une dimension européenne à l'acquisition de connaissances à domicile (10) ». Début 1996, la Commission européenne proposera de « stimuler la recherche » dans les « logiciels éducatifs multimédia » et d'augmenter le budget qui y est déjà consacré (11).

L'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), intervient à son tour en publiant le compte-rendu d'une table ronde qui s'est tenue à Philadelphie (Etats-Unis) en février 1996 (12). « L'apprentissage à vie, y lit-on, ne saurait se fonder sur la présence permanente d'enseignants », mais il doit être assuré par des « prestataires de services éducatifs. [...] La technologie crée un marché mondial dans le secteur de la formation. [...] La possibilité nouvelle de proposer des programmes d'enseignement dans d'autres pays, sans que les étudiants ou les enseignants partent de chez eux, pourrait fort bien avoir d'importantes répercussions sur la structure du système d'enseignement et de formation à l'échelle mondiale ». Si le rôle des pouvoirs publics n'est pas méconnu, il se limite à « assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser ». Ici, l'OCDE exprime crûment ce que l'ERT et la Commission n'avaient pas osé dire : les enseignants qui subsisteront s'occuperont de la population « non rentable ».

Le même rapport donne plusieurs exemples des avantages du télé-enseignement dans le secteur industriel. Robert Bosch GmbH emploie 95 000 employés sur 50 sites en Allemagne. En 1994, les dépenses pour la formation de son seul personnel allemand ont atteint 265 millions de marks (880 millions de francs). Bosch a estimé que ces coûts étaient trop élevés et qu'il fallait que le personnel se forme à domicile, sur des ordinateurs personnels (« comme il utilise son véhicule personnel pour se rendre à son travail »). Dès 1996, 20 % des effectifs s'autoformaient à domicile pendant leurs « loisirs », épargnant ainsi à Bosch les frais de formation en entreprise. Au Royaume-Uni, le projet TILT (Teaching with Independent Learning Technologies), doté d'un budget de 8,9 milliards de francs, a pour but d'« entraîner les étudiants à apprendre seuls [et] de développer des logiciels d'enseignement ». Inspirée par ces exemples, l'OCDE publie en 1996 un rapport qui préconise « un engagement plus important de la part des étudiants dans le financement d'une grande partie des coûts de leur éducation (13) ».

On distingue clairement les fins des industriels : créer, en marge de réseaux d'enseignement publics réduits à dispenser une éducation de base, un vaste système, privé et commercial, de télé-enseignement. Reste un problème de taille : dans de nombreux pays, l'enseignement à distance, qui dépend du système éducatif, est réglementé. En outre, les législations nationales contrôlent le champ de l'enseignement par correspondance commerciale. Certains Etats pourraient donc compliquer le développement d'entreprises privées d'enseignement.

La Commission européenne met ses juristes au travail. Et cela donne : « Le traité CEE prévoit [...] une action de la Communauté dans le domaine de l'éducation et de la culture. Cette disposition limite donc les compétences nationales. Le développement de l'éducation à distance est explicitement cité comme l'un des objectifs de l'action de la Communauté. [...] L'enseignement privé à distance est un service. » Or « la libre prestation de services est garantie à l'article 59 et suivants du traité [...]. Il est donc possible de la faire valoir directement contre les restrictions imposées par les Etats membres (14) ». Le syllogisme est imparable : l'enseignement à distance est un service ; les services peuvent être fournis par tout prestataire, public ou privé, dans l'en semble du marché intérieur ; la souveraineté nationale en la matière est donc limitée.

Sur disquette, un passeport pour l'emploi

MAIS l'attribution et la reconnaissance des diplômes relèvent du domaine national ou public, et restent strictement réglementées. Or, modifier ou abolir autant de législations qu'il y a d'Etats prendrait des années. Pour aller plus vite, la Commission fait à nouveau assaut d'imagination : c'est la mise au point d'une « carte d'accréditation des compétences ».

L'idée est simple. Imaginons qu'un jeune accède à plusieurs fournisseurs commerciaux d'enseignement par Internet et obtienne ainsi, en les payant, des « compétences » en technique, en gestion et en langues . Au gré de son autoapprentissage, les fournisseurs d'enseignement vont le « créditer » des connaissances qu'il acquiert. Cette « accréditation » sera comptabilisée sur une disquette (la « carte ») qu'il aura glissée dans son ordinateur, lequel est relié à ses fournisseurs. Lorsqu'il cherchera un emploi, il introduira sa disquette dans sa machine et se connectera à un site « offres d'emploi » géré par une association patronale. Son « profil » sera alors dépouillé par un logiciel et, si ses « compétences » correspondent à celles que recherche un employeur, il sera engagé. Plus besoin de diplômes : le patronat gèrera son propre système sans plus se soucier du contrôle des Etats et du monde universitaire.

Le 29 février 1996, la Commission lance un appel à propositions concernant la mise en oeuvre de la deuxième phase du programme Leonardo Da Vinci. Dans un « Info Memo » explicatif distribué aux soumissionnaires, la Commission précise qu'il s'agit d' « assurer à chacun une reconnaissance de ses compétences par un système flexible et permanent d'accréditation des unités de connaissance [...] qui permette à quiconque d'avoir ses connaissances ou son savoir-faire validés sur une carte de compétences personnelles. [...] Ces cartes personnelles deviendront le véritable passeport pour l'emploi (15) ».

Le 6 mai 1996, les ministres de l'éducation des Quinze décident d' « encourager les actions de recherche sur les produits et les processus d'apprentissage, éducation et formation à distance inclus, la création et la conception de logiciels éducatifs multimédia (16) ». Et, à nouveau, l'OCDE intervient, en écrivant dans un rapport : « Aux Etats-Unis, le Projet Annenberg/CPB collabore avec des producteurs en Europe, au Japon et en Australie pour créer plusieurs types de nouveaux cours devant être utilisés dans l'enseignement à distance [...]. Les étudiants deviennent des clients et les établissements des concurrents luttant pour obtenir une part du marché [...]. Les établissements sont incités à se comporter en entreprises. [...] Les étudiants doivent payer tout ou partie du prix de leurs cours (17). »

Entre-temps, l'ERT veut vérifier que les didacticiels sont efficaces. Non seulement en matière de formation professionnelle, ce qui est déjà avéré, mais aussi pour l'enseignement fondamental - primaire et secondaire - les principaux « marchés » en termes de « économie d'échelle ». Petrofina et IBM Belgique/Luxembourg lancent le projet « Ecole de demain ». Dans la notice de présentation, M. François Cornélis, président de la direction de Petrofina, membre de l'ERT (et bientôt président du conseil d'administration de l'Université catholique de Louvain), assure : « Dans la ligne des deux rapports consacrés [par l'ERT] à l'avenir de l'éducation, Petrofina a voulu participer à la vérification sur le terrain de [l'hypothèse selon laquelle] l'ordinateur autorise une plus grande souplesse de l'apprentissage, et induit chez l'élève un comportement plus autonome. » Le premier projet concerne, depuis septembre 1996, plus de 1 000 enfants et 58 professeurs de sept écoles fondamentales de Belgique. D'autres opérations de « vérification » ont eu lieu ou sont prévues.

L'ERT précise en même temps ses positions dans un rapport de 1997 : « Il n'y a pas de temps à perdre. La population européenne doit s'engager dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie [...]. L'usage approprié des TIC (technologies de l'information et de la communication) dans le processus éducatif va imposer d'importants investissements en termes financiers et humains. Ils généreront des bénéfices à la mesure des enjeux [...]. Il faudra que tous les individus qui apprennent s'équipent d'outils pédagogiques de base, tout comme ils ont acquis une télévision (18). »

Reste à préciser la dimension de ce marché potentiel et ce que parents et Etats sont prêts à payer.

En France, Educinvest (Vivendi, ex-Générale des eaux), qui gère 250 écoles privées, réalise un chiffre d'affaires annuel de 850 millions de francs (19). On a une idée de ce que certains parents sont disposés à payer pour donner une assurance (aléatoire) contre le chômage à leurs enfants. En Belgique, une étude révèle que les frais éducatifs moyens assumés annuellement par 30 % des parents sont de 33 294 francs (20). Et l'OCDE de préciser : « Dans la plupart des pays de l'OCDE, les dépenses totales d'éducation représentent entre 5 % et 8 % du produit intérieur brut (PIB). La part qui revient au secteur public représente entre 10 % et 15 % des dépenses publiques totales [...]. [Les] dépenses annuelles d'éducation dans les pays de l'OCDE [sont de] 1 000 milliards de dollars (21). »

En février 1998, le ministre français de l'éducation nationale, M. Claude Allègre, après avoir estimé que la grève des instituteurs et professeurs de l'enseignement secondaire en France était « sans motif », a déclaré avoir pour objectif d' « instiller cet esprit d'entreprise et d'innovation qui fait défaut » dans le système éducatif français. Annonçant qu'il lançait une Agence pour la promotion de la formation à l'étranger, il indiqua : « Nous allons vendre notre savoir-faire à l'étranger, et nous nous sommes fixé un objectif de 2 milliards de francs de chiffre d'affaires en trois ans. Je suis convaincu qu'il s'agit là du grand marché du XXI^e siècle. Un seul exemple : un pays comme l'Australie gagne 7 milliards de francs grâce à l'exportation de ses formations (22). »

Le même mois, en Belgique, l'animateur d'une radio universitaire demande à M. Marcel Crochet, recteur de l'Université catholique de Louvain, si l'ERT a une influence sur la politique de l'enseignement. Sa réponse : « Oui, je l'espère ! Cette Table ronde européenne, qui a écrit deux rapports tout à fait remarquables [...] montre l'utilisation des moyens modernes qu'on peut faire pour mieux apprendre. Ces deux documents font, pour le moment, le tour des universités européennes et étrangères. Ils tracent des voies étonnantes [...] [qui] rejoignent complètement celles données par le Conseil des recteurs européens ou d'autres instances. » Et c'est sans doute là le plus inquiétant dans cette affaire : certains dirigeants d'université, comme les responsables politiques, semblent accepter, voire encourager, la commercialisation de l'enseignement.

GERARD DE SELYS

-
- (1) Fondée en 1983, l'ERT regroupe quarante-sept des plus importants dirigeants industriels européens. Parmi eux : Jérôme Monod (Suez-Lyonnaise des eaux), Louis Schweitzer (Renault), Alain Joly (Air Liquide), Jean-René Fourtou (Rhône-Poulenc), Jean-Louis Beffa (Saint-Gobain), Etienne Davignon (Société générale de Belgique), François Cornélis (Petrofina), Carlo De Benedetti (Cofide-Cir), Mark Wössner (Bertelsmann). Pour une histoire de l'ERT et de ses méthodes, lire Gérard de Selys, *Privé de public, à qui profitent les privatisations*, Editions EPO, Bruxelles, 1995. Lire aussi Susan George, « Cinquième colonne à Bruxelles », *Le Monde diplomatique*, décembre 1997.
- (2) Olivetti, Philips, Siemens, ICI, Ericsson, General Electric Company, Bertelsmann (didacticiels), British Telecom, Telefonica.
- (3) *L'Education et la Formation à distance*, Sec
- (90) 479, 7 mars 1990.
- (4) *Rapport sur l'enseignement supérieur ouvert et à distance dans la Communauté européenne*, Sec
- (91) 388 final, 24 mai 1991.
- (5) *Mémoire sur l'apprentissage ouvert et à distance dans la Communauté européenne*, Com
- (91) 388 final, 12 novembre 1991.
- (6) *L'Europe et la Société de l'information planétaire*, CD-84-94-290-FR-C, 26 mai 1994.
- (7) *Leonardo Da Vinci, Programme d'action pour la mise en oeuvre d'une politique de formation professionnelle de la Communauté européenne*, 1995-1999, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg. Voir aussi *Journal officiel des Communautés européennes*, L 340 du 29 décembre 1994, p. 8.
- (8) *Une éducation européenne, vers une société qui apprend*. Rapport de la Table ronde européenne des industriels, ERT, février 1995.
- (9) *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*. COM
- (95) 590 final. C'est Mme Edith Cresson, ancien premier ministre français, qui est commissaire européen chargé de l'éducation.
- (10) *Journal officiel des Communautés européennes*, L 87 du 20 avril 1995.
- (11) Lire Philippe Rivière, « Les sirènes du multimédia à l'école », *Le Monde diplomatique*, avril 1998.
- (12) *Adult Learning and Technology in OECD Countries*, OCDE, Paris, 1996.
- (13) *Internationalisation of Higher Education*, OCDE, Paris, 1996.
- (14) *L'Enseignement à distance dans le droit économique et le droit de la consommation du marché intérieur*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1996.
- (15) *The European Skill Accreditation System*, ESAS, sans date ni référence.
- (16) Compte-rendu du Conseil éducation du 6 mai 1996 (680 : 96 Presse 122-G).
- (17) *Les Technologies de l'information et l'avenir de l'enseignement post- secondaire*, OCDE, Paris, 1996.
- (18) *Investir dans la connaissance - L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, ERT, Bruxelles, février 1997.
- (19) *Les Echos*, 21 février 1995.
- (20) Daniel Vander Gucht, *Les Investissements éducatifs des familles en communauté française*, Université libre de Bruxelles, Institut de sociologie, Centre de sociologie générale et de méthodologie, mars 1997.
- (21) *Regards sur l'éducation - Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, 1997.
- (22) *Les Echos*, 3 février 1998.

A propos de l'émission : " Le cartable de Big Brother "

Par Bernard Berthelot

L'association *Reconstruire l'école* possède plusieurs cassettes de ce film, en vue d'organiser des séances de projection publique (éventuellement en présence du réalisateur, Francis Gillery). Une projection, suivi d'un débat animé par *Reconstruire l'école* aura lieu à Paris en clôture du *Salon du livre*, le 23 mars 1999. On peut enfin se procurer l'ouvrage qui a servi de base à cette investigation, *Le Tableau noir* (Gérard de Séllys et Nico Hirtt) en s'adressant à l'APED (voir notre rubrique [liens](#)). Lire aussi, sur ce sujet, l'article de Gérard de Séllys publié dans *Le Monde diplomatique*, "[L'école, grand marché du XXIème siècle](#)" (n° de juin 98)

Il est heureux que l'émission " Le cartable de Big Brother ", diffusée le 30 janvier sur France 3, ait pu franchir la barrière des censures officielles et du " politiquement correct " qu'elles imposent ordinairement aux médias. Peut-être est-ce pour cette raison qu'elle n'est pas passée inaperçue, malgré les critiques négatives des magazines de télévision(1), mais il semble que, si beaucoup en ont entendu parler, peu l'ont vue. Il est d'autant plus nécessaire d'en parler et d'inviter toutes les personnes qui s'intéressent à l'école et à son devenir de s'en procurer un enregistrement.

La thèse du reportage, soigneusement documentée et argumentée(2), est en effet explosive et confirme les plus vives inquiétudes, quand elle ne va pas au-delà. Elle établit que se développe aujourd'hui, au niveau européen, une stratégie libérale de privatisation des services publics et, en particulier du service public d'éducation. Les industriels se sont rendu compte que les services publics généraient une part importante du PIB : " ils ont décidé de mettre la main dessus; ils ont mis la main dessus ", dit Gérard de Séllys, journaliste de la RTBF qui conduit une enquête sur l'ERT " Education Round Table " groupe occulte qui s'est donné pour objectif d'investir l'école et de la soumettre à ses propres fins. Gérard de Séllys fournit une liste des 47 membres de cette association, que nous reproduisons ici dans sa presque totalité, et qui préfigure les futurs responsables de l'éducation au niveau européen si aucune action efficace ne leur est opposée.

ERT

Président : Helmut Maucher Nestlé
Vice-Président André Leysen Gevaert
Vice-Président David Simon B.P

Membres

Américo Amorin, Amorin Group
Percy Barnevik, ABB
Jean-Louis Beffa, Saint-Gobain
Marcus Bierich, Robert Bosch
Peter Bonfield, BT
Cor Boonstra, Philips
Simon Caims, B.A.T Industries
Bertrand Collomb, Lafarge
François Cornelis, Petrofina
Alfonso Cortina de Alcover, Repsol
Gehrad Cromme Fried., Krupp
Etienne Davignon, Sté Générale de Belgique
Carlo de Benedetti, Olivetti
Casimir Ehmrooth, UPM Kymmene
Jean-René Fourtou, Rhône-Poulenc
Jose Antonio Garrido, Iberdrola
Fritz Gerber, Hoffmann-La Roche

Daniel Janssen Solvay
Jak Kamhl Profilo Holding
David Lees GKN
Flemming Lindelov Carlsberg
Pietro Marzotto Marzotto
Jérôme Monod Lyonnaise des eaux
Egil Myklebust Norsk Hydro
Théodore Papalexopoulos Titan Cement
Heinrich von Pierer Siemens
Lars Ramqvist Ericsson
Edzard Reuter Airbus Industrie
Cesare Romiti Fiat
Nigel Rudd Oilkington
Richard Schenz OMV
Manfred Schneider Bayer
Jürgen Schaempp Daimler Benz
Louis Schweizer Renault
Mickael Smurfit Jefferson Smurfit
Morris Tabaksblat Unilever

Et quelques autres...

Ronald Hampel ICI
Cornelius Herkströter Royal Dutch Shell

Cette liste paraît importante parce qu'elle donne aux enseignants d'aujourd'hui un aperçu significatif de ce que seront leurs maîtres de demain, **s'ils ne réagissent pas d'urgence**, et qu'elle les met en garde contre un certain nombre d'intrusions et de mainmises. Est-ce vraiment à ces gens-là que l'on souhaite confier l'élaboration de la politique scolaire ; est-ce d'eux que doit dépendre la définition et la conduite de l'école ?

Car cette " Table ronde " n'est pas inactive : elle développe des stratégies, elle possède des moyens et des relais. Elle soumet ses propositions à la **Commission Européenne** qui exécute ou qui subventionne. C'est un groupe de pression occulte, mais très efficace et qui accomplit un travail intense auprès des institutions gouvernementales, européennes ou internationales, telle L'OCDE, autrement dit toutes les institutions libérales et supranationales.

" C'est dans le domaine où se manifeste la volonté libérale de la commission européenne de faire sauter les monopoles publics, de réduire la part du service public, de développer l'initiative privée des forces du marché que le lobbying trouve une oreille très attentive du côté de la commission. "

Yves Salesse, Professeur de droit européen, membre du Conseil d'Etat.

Au centre de cette action, les moyens informatiques et l'idéologie de la communication censée révolutionner l'enseignement de demain. Les ordinateurs, les logiciels éducatifs et l'enseignement en ligne via Internet constituent à la fois les moyens et la fin de cette entreprise. Les moyens parce qu'ils fournissent les instruments d'un contrôle sans précédent et se donnent comme les outils révolutionnaires d'une nouvelle pédagogie. La fin car il s'agit de livrer au secteur privé le vaste marché que constituent les didacticiels et le multimédia scolaire et parascolaire.

1° Selon François Cornélis, membre éminent de l'ERT, PDG de Pétrofina et nommé à la tête du conseil d'administration de l'Université de Louvain, les métiers de l'éducation sont ceux qui subiront les plus grands bouleversements liés aux nouvelles technologies dans les vingt prochaines années. Et le chef d'industrie qu'il est n'entend pas rester en dehors de cette évolution, mais il entend au contraire y participer, quand ce n'est pas la piloter. Ce ne serait sans doute pas trahir sa pensée que de dire que, pour lui, l'éducation est une chose trop grave pour qu'on la laisse aux enseignants et au secteur public :

" Le risque actuel n'est guère que les entreprises s'intéressent de trop près aux universités, mais bien qu'elles ne s'y intéressent pas assez ".

De plus, François Cornélis et le groupe Petrofina ne s'intéressent pas seulement aux universités. L'émission nous montre en effet une expérience conduite dans les écoles et les collèges du Brabant, en conclusion d'un rapport de l'ERT, autour du site de recherche Petrofina, dans une des régions les plus pauvres de la Belgique francophone où le taux de chômage avoisine les 30%. Malcolm Webb, Directeur général du groupe Pétrofina, qui a utilisé son fond de mécénat pour mettre en pratique les théories éducatives de l'ERT, explique (en Anglais, car nous passons ici à un niveau supérieur de décision) :

" Nous avons actuellement en Belgique un programme que nous avons baptisé " l'école du futur " où nous mettons à profit les conclusions du rapport de la Table ronde concernant l'utilisation de l'informatique et que nous mettons en pratique dans les écoles, dans le cadre de projets pilotes. Nous faisons cela avec nos amis d'IBM Belgique et également en étroite collaboration avec l'Université de Liège. "

Cette expérience, à laquelle assiste un aréopage de responsables de formation du groupe Pétrofina consiste, pour les enfants, à programmer les déplacements d'une tortue robot sur un damier. On voit l'un d'entre eux, guidé par son institutrice, appuyer successivement sur les touches, placées sur le dos de la tortue, qui indiquent le nombre de cases à parcourir, sur la flèche qui indique un changement de direction, et sur la touche " go " qui donne l'ordre du départ. Comme on le voit, rien de très nouveau, ni de bien compliqué, ni de très original. Passe encore que l'institutrice s'exclame, pour convaincre les enfants ou se convaincre elle-même, du caractère extraordinaire de l'action accomplie : " Elle sait manger la pomme, super !! " ; ce qui est plus drôle, c'est de voir la mine ravie des gens de Pétrofina sans doute convaincus d'assister à une expérience pédagogique révolutionnaire (Pierre Bierwetz, ingénieur d'IBM Belgique ne déclare-t-il pas : " Le monde va se réveiller. Nous allons vivre de plus en plus d'expériences comme celles-ci, mais pour l'instant, je pense que nous sommes toujours des pionniers ". Mais ce qui est encore le plus consternant, ce sont les conclusions que tire Michel Larsimont, Directeur d'école chargé de mission par la commune de Seneffe où est réalisée l'expérience :

" Ces enfants sont en train de programmer une tortue robot. Grâce à ces exercices, on installe des structures logiques et mathématiques puisque l'enfant est en train de programmer. On lui apprend aussi à émettre des hypothèses et puis à les vérifier par l'action. Cela aide aussi à une meilleure maîtrise de l'espace et ça prépare l'enfant à pouvoir passer le plus rapidement possible à l'écran et à travailler le programme logo sur le plan vertical. "

On voit bien de quelle pédagogie il s'agit, qui n'est pas si nouvelle que cela (3) et on voit en l'occurrence comment la souris accouche d'une montagne ! Il s'agit en fait d'habituer très tôt les jeunes à utiliser un ordinateur et à avoir recours à un didacticiel afin, par la suite, d'acheter des cours à distance : l'installation de " structures mathématiques " et des procédures élémentaires de la démarche expérimentale, la maîtrise de l'espace, bref les compétences que l'on prétend installer à si bon compte ne sont que des prétextes. Gérard de Sélys montre bien à quoi on entend réduire l'école : fournir un " socle ", c'est-à-dire les bases élémentaires permettant ensuite de dévier les enfants vers un enseignement privé et marchand.

Cette idéologie de l'information et de la communication ne laisse pas d'impressionner nombre d'enseignants, dépités de ne " rien comprendre à l'informatique ". Ainsi cette enseignante d'Anglais craignant d'être laissée sur la rive parce que, dit-elle, " l'informatique, pour moi, c'est du Chinois ". Si elle doute que l'on puisse tirer un apprentissage d'une machine et si elle considère

que le mieux pour elle serait de " mieux faire ce qu'elle fait déjà ", elle envisage cependant de se mettre à l'informatique et de l'injecter dans son enseignement " puisque " c'est ce que les jeunes apprécient ". Cet argument est emprunt de mauvaise conscience. Suffit-il de déceler chez les jeunes un goût, d'ailleurs largement entretenu par les marchands et les publicitaires pour ces techniques et ce matériel, pour les intégrer à son enseignement, alors même qu'on n'en saisit pas l'intérêt éducatif ? Cette manière de raisonner est également très sensible chez ce professeur de mathématiques qui avoue ne pas très bien saisir le but de Claude Allègre dans le domaine des nouvelles technologies, " cela reste très flou ", mais qui déplore ensuite l'absence de moyens et d'équipements mis à la disposition des professeurs et qui dit enfin " s'être battu depuis dix ans pour que ses collègues investissent cet outil ". Tout cela parce qu'au bout du compte, " l'informatique est dans l'air du temps ". Ces enseignants ne se rendent manifestement pas compte qu'en tenant ce genre de propos, ils fournissent des arguments aux Cornelis, Webb, et autres ingénieurs de Pétrofin ou d'IBM qui s'emploient à détruire l'école et le service public. Plus fondamentalement, ils semblent avoir perdu l'habitude de subordonner les moyens aux fins, tant ces " nouvelles technologies " sont présentées comme une panacée et tant l'argument de la modernité est aujourd'hui promu comme argument décisif d'autorité(4) . Il faut que les professeurs qui ne maîtrisent pas ces technologies cessent de se sentir coupables, qu'ils se convainquent que l'informatique et le multimédia ne sont que des outils et qu'ils sont loin de posséder toutes les vertus qu'on leur prête, que pour un enseignant, il est beaucoup plus important de se donner les moyens de " mieux faire ce qu'il fait déjà ", c'est-à-dire enseigner, dispenser des connaissances et former le jugement, que de faire un usage incontrôlé de ces technologies, sous prétexte qu'elles sont dans l'air du temps et avec tous les risques de manipulation que cela comporte.

L'informatique et le multimédia sont aussi le moyen d'un contrôle sans précédent, de l'unification des formations au niveau européen et de la suppression des diplômes. L'intégration de ces technologies dans l'éducation européenne constitue en effet " l'épine dorsale de la stratégie de privatisation de l'enseignement ". Ce n'est pas pour rien en effet que l'on veut construire les " autoroutes de l'information ". Gérard de Sélys a en effet découvert, et ce n'est pas le côté le moins alarmant de son enquête, un programme de contrôle et de privatisation de l'éducation.. En 1996, rapporte-t-il, la communauté européenne publie un appel d'offres dans le journal officiel demandant à des entreprises européennes de participer à un programme de développement de logiciels d'enseignement et organise une réunion au cours de laquelle elle leur remet un document confidentiel dévoilant son véritable but : la disparition rapide des diplômes nationaux dans toute l'Europe, un véritable " euro éducatif ". Un ingénieur expert auprès de la commission, qui s'est retiré du projet, et qui a tenu à garder l'anonymat, en indique la logique simple : " un contrôle électronique des connaissances destiné à vous suivre dès le collège pendant toute votre scolarité puis votre vie professionnelle, à décider de votre embauche et de votre progression de carrière, un " standard " pour juger les citoyens d'Europe sur leurs compétences de base, que l'on va inscrire sur une carte à puce, passeport universel d'accréditation transnational. ". Gérard de Sélys précise bien qu'il ne s'agit pas là d'un cauchemar à la George Orwell, mais d'un programme qui poursuit actuellement sa route et qui en est aujourd'hui au niveau des essais techniques. " C'est 1984 ", commente-t-il, le pire des fichages.

" Un système normé et standardisé sur l'ensemble de l'Europe des compétences qu'on associerait à l'embauche, c'est un rêve de type totalitaire qui consiste à assimiler une définition arbitraire de savoir-faire à l'emploi. "
Monique Linard, professeur émérite à Paris X Nanterre

2° Francis Gillery met l'accent sur l'importance du marché que représente aujourd'hui l'éducation. Deux grands groupes, Havas Vivendi et Hachette Lagardère se sont octroyés 85% du marché français du multimédia éducatif. Ces groupes n'ont pu s'assurer une telle position qu'en investissant l'école : ce sont effectivement les enfants scolarisés qui constituent le premier vivier consumériste, dès à présent et pour les années à venir. Eric Licoys, PDG du groupe multimédia Havas indique que, si le marché de l'édition régresse, le marché du multimédia affiche une progression annuelle de 40%. Il s'agit là d'un énorme potentiel qu'il faut, dit Malcolm Webb, " mettre au service d'un réseau reliant les établissements d'enseignement européen, et qui pourrait constituer une source considérable de richesses. "

On saisit mieux le titre de l'émission : " Le cartable de Big brother ", et l'on voit à quel point ce qu'elle dénonce confirme les inquiétudes les plus extrêmes de tous ceux qui restent attachés au service public et à l'école. La question est alors de savoir jusqu'à quel point il faut s'alarmer et si une résistance efficace est envisageable en Europe et en France. Il est vrai que les expériences pédagogiques qui sont rapportées dans l'émission ont lieu en Belgique et que, si la France n'est pas absente de la scène, notamment l'Université de Marseille qui met au point les tests d'accréditation des connaissances en mathématiques, il reste que l'école laïque de la République française semble être mieux armée contre ces entreprises de mainmise des groupes industriels et des intérêts privés. Claude Allègre, notamment s'emploie à rassurer, et Philippe Meirieu, chargé par le ministre de piloter la réforme des lycées tient sur l'école et sur l'éducation des propos tout à fait sensés et apaisants. Il est même curieux de voir ces gens-là se présenter comme d'authentiques défenseurs du service public d'enseignement. Or, il semble bien que Francis Gillery, réalisateur de l'émission, ait été " bluffé " par ces personnages, en particulier par Meirieu, qui ont fait du double langage un véritable art de la communication.. Il est assez facile, en procédant à d'élémentaires recoupements et en lisant un tant soit peu entre les lignes, de dévoiler la supercherie pour Claude Allègre. C'est plus difficile pour Philippe Meirieu, car il s'en tient à quelques généralités.

Le premier argument de Claude Allègre, c'est que chaque nation de la communauté européenne conserve l'entière maîtrise de sa politique éducative. Et le ministre en profite pour se faire le champion du service public contre les conceptions libérales de l'éducation, y compris celles de la commission européenne de l'éducation affirmées par Edith Cresson, commissaire européen en charge de l'éducation, de la formation et de la jeunesse :

" Le capitalisme a-t-il envie de privatiser l'éducation ? La réponse est oui. Est-ce que vous croyez que j'adhère à cette conception ? Ma réponse est non " .

Et Claude Allègre surenchérit en affirmant que l'accréditation des compétences par rapport à des procédures automatiques sur lesquelles travaille la commission européenne correspond à une vision libérale de l'éducation qui n'est pas la sienne et à laquelle " on a les moyens de résister ". Il ajoute que tous les ministres européens de l'éducation sont, comme lui, des sociaux démocrates, et qu'ils partagent sa conception de l'éducation : l'enseignement consiste, selon lui, dans l'acquisition de savoirs, dans l'apprentissage du raisonnement, de la pensée, de l'autonomie et surtout de la citoyenneté.

Or, si le traité de Maastricht rappelle son respect de la responsabilité des états membres pour les contenus d'enseignement et l'organisation du système éducatif, il stipule aussi que " l'action de la communauté vise à encourager l'action de l'enseignement à distance ". D'autre part, Yves Sables dit bien que le contrôle politique de chaque état, dans le cadre de la communauté européenne peut être facilement contourné :

" Pour échapper au contrôle politique de chaque état, il arrive fréquemment que les gouvernements eux-mêmes fassent remonter les questions aux niveaux communautaires. "

Les déclarations d'intention du ministre de l'éducation ne pèsent donc pas lourd devant la détermination des groupes de pression et leurs relais à la commission européenne. Au sujet des projets incriminés, Edith Cresson affirma que cela se fera :

" Nous discutons avec 40 branches professionnelles européennes : elles ont des besoins communs et nous essayons de les aider à mettre en place des systèmes d'accréditation des compétences communes, ce qui facilitera la mobilité des salariés et donc sera un moyen de lutter contre le chômage en Europe. Le test d'accréditation permettra de juger le candidat à un emploi, non sur les connaissances générales jugées par un diplôme, mais sur les compétences très pointues recherchées par les entreprises. "

Elle tenait exactement le même discours en 1991, alors qu'elle était Premier ministre, en affirmant sa volonté pour l'éducation nationale de créer de nouveaux liens avec les entreprises :

" Il ne s'agit pas de magnifier l'entreprise de manière irresponsable, mais elle est la mémoire et l'observateur de la pertinence des qualifications. C'est là que l'on voit si ce que l'on a appris aux jeunes est utilisable ou pas. Si ce n'est pas utilisable, les entreprises ne feront pas de cadeaux. "

Est-il manière plus explicite de mettre l'école au service des entreprises, dans la définition de ses contenus d'enseignement ? Quant à l'argument de l'unanimité des ministres européens en matière d'éducation, il a fait long feu. Le service public est une spécificité française que les instances européennes s'évertuent à abattre ; la laïcité par ailleurs est une " exception française " totalement ignorée dans les pays anglo-saxons et incompatible avec les visées de la plupart des nations européennes, toutes tendances confondues. Tony Blair ne vient-il pas de décréter des mesures instaurant pour les enseignants anglais déjà mis à rude épreuve un système de nomination et de rétribution au mérite, en fonction des résultats des élèves et la mise sous tutelle des établissements d'enseignement par les entreprises ? Est-ce sur ce collègue " social démocrate " que Claude Allègre entend régler sa politique ? Il le semblerait si l'on en juge par les projets d'introduction du " mérite " dans la rémunération des enseignants et sur la multiplication des postes " à profil ". Par ailleurs toutes les mesures qu'il a prises depuis son entrée en fonction, du " dégraissage du mammoth " à la déconcentration de la gestion du personnel enseignant, de la mise en cause du statut des enseignants au sein de la fonction publique, etc. vont dans le sens d'une privatisation.

Enfin, comment peut-on sérieusement prétendre que l'on va combattre les projets de privatisation de l'école quand on fournit aux appétits des groupes privés tous les moyens pour les mener à bien. ? L'émission " Le Cartable de Big brother " montre à quel point la pièce centrale du dispositif consiste dans l'introduction des nouvelles technologies. C'est déjà à ce sujet que Jacques Chirac, le 17 mars 1997, c'est-à-dire avant la dissolution adressait, devant la commission européenne, ses félicitations à Edith Cresson :

" Notre commissaire Edith Cresson a mis au point un plan très remarquable : " apprendre dans la société de l'information " et je souhaite que ce plan soit soutenu le plus possible par l'Union Européenne. Et en France, nous avons déjà fait des efforts. Je veux que pour l'an 2000 tous les établissements d'enseignement secondaire soient reliés au réseau. "

Le moins qu'on puisse dire, c'est que Claude Allègre a poursuivi ces " efforts ", qu'il les a même accentués. Il suffit de considérer le programme qu'il a annoncé au début de son mandat :

- Manipulation informatique dès la maternelle
- Courrier électronique dès le CE1
- Accès au Web dès le CM1
- Travail en réseau dès le collège.
- Adresse personnelle électronique dès le Bac

Voilà, disait-il, des objectifs clairs pour l'an 2000.

On voit bien, à partir de là, ce qu'il en est des alternances politiques.

C'est d'autre part le même Claude Allègre qui loue, à la suite de ses successeurs de droite comme de gauche, les vertus du partenariat avec les entreprises, la nécessité de leur participation à la formation continue diplômante, ainsi que le caractère indispensable d'une " harmonisation européenne des diplômes universitaires et scolaires ". Comme Tony Blair, et comme les gens de l'ERT, il veut adapter l'école aux besoins de l'économie et " rentabiliser la fonction enseignante ". Il invite les enseignants et les patrons à collaborer afin de faire de l'éducation le " grand marché du XXIème siècle " (5). Dans le semblant de dialogue qui

s'instaure dans l'émission entre Edith Cresson et Claude Allègre, c'est la seconde qui, en dépit de son cynisme, a l'analyse la plus conséquente lorsqu'elle dit :

" Il y a un marché à partir du moment où les écoles sont équipées et où le système scolaire accepte d'utiliser ces équipements. A partir de là, il y a un marché et il n'y a pas besoin de le dire plusieurs fois aux éditeurs, ils connaissent le marché et ils y vont. "

Voilà des paroles que devraient méditer les enseignants pétris de bonne volonté, mais aussi de mauvaise conscience lorsqu'ils envisagent d'investir ces nouveaux outils !

Le marché de l'informatique et du multimédia ne se trompe pas sur la politique d'Allègre : Eric Licoys, PDG du groupe Havas Vivendi reconnaît que les pouvoirs publics, avec le plan Allègre, ont beaucoup apporté et qu'il faut continuer dans cette voie. Faut-il rappeler que Havas-Vivendi détient 70% du multimédia éducatif français et que Jérôme Monod, PDG de la " Lyonnaise des eaux " dont Vivendi est une filiale, est membre de l'ERT ?

Autrement dit, si l'on examine les moyens mis en œuvre par Allègre, il est difficile d'avoir foi dans les convictions qu'il affiche dans l'émission en matière d'éducation ; si l'on considère d'autre part ses différentes déclarations et si l'on procède à quelques recoupements, on se rend compte que sa politique va dans le sens d'une mise en cause de l'école de Jules Ferry avec les principes de laquelle il entend rompre et du service public d'éducation.

La même analyse s'impose à propos des interventions de Philippe Meirieu auquel Gérard de Séllys donne périodiquement la parole, en contre point des visées qu'il dévoile et qu'il dénonce. Tous les téléspectateurs ne savent peut-être pas, malgré ses multiples interventions sur les ondes et sur les antennes, que Philippe Meirieu est le principal conseiller de Claude Allègre et que c'est lui qui a été chargé de conduire la réforme des lycées, de sorte que c'est de la réforme " Allègre-Meirieu " qu'il faudrait parler. Mais ce n'est pas à ce titre que Meirieu intervient dans l'émission, c'est à titre d'expert en " sciences de l'éducation " et de pédagogue éclairé, rôle qu'il affectionne particulièrement. Cela fait déjà quelque temps que le personnage sévit dans le domaine de ces " sciences de l'éducation " et qu'il inspire les réformes successives, de Lionel Jospin à François Bayrou, enfin de Claude Allègre. L'école d'aujourd'hui, que Philippe Meirieu voue aux gémonies, lui est largement redevable, ainsi qu'aux réformateurs de son acabit, dont il s'est fait le chef de file !⁽⁶⁾ Joseph Urbas, dans " Le Monde " du 27 octobre 1998 dit fort justement : " le lycée d'aujourd'hui est déjà le lycée de Philippe Meirieu, le " scientifique de l'éducation " le plus lu et le plus écouté dans les cercles ministériels depuis au moins une décennie. " Et il ajoute que si l'école française va mal, " ce n'est pas la faute des professeurs de l'école républicaine (...) mais à ceux, ministres ou conseillers, qui sont aux commandes de l'éducation nationale depuis plus de quinze ans, autrement dit à ceux qui ont déjà " réformé " l'école à plusieurs reprises. ", aujourd'hui Claude Allègre et Philippe Meirieu.

S'il est vrai que d'ordinaire, ce qui importe le plus, c'est ce qui est dit, et non pas qui le dit, les propos de Philippe Meirieu dans l'émission de Francis Gillery sont le plus souvent corrects. Lorsqu'il dit que l'éducation, contrairement à l'information dont elle doit être distinguée, implique " une prise de distance, un esprit critique et une connexion entre les champs de savoir ", il a raison ; de même lorsqu'il dénonce l'attitude consumériste à l'égard de l'école et lorsqu'il évoque la nécessité d'y résister ; ou encore lorsqu'il en dit qu'éduquer, c'est former l'individu, et non pas l'appeler à consommer des biens. Malheureusement, Meirieu est spécialiste du double langage et il faut faire de ses textes et de ses affirmations une lecture " symptomatique ". Il fournit au téléspectateur quelques indices qui lui permettent de déceler ses arrière-pensées et ses intentions cachées. Ainsi, lorsqu'il parle des dangers du libéralisme, il ne dénonce pas les visées des industriels de l'ERT, ni du groupe Havas-Vivendi, ni de la commission européenne, il met en cause l'école de la république, celle précisément qu'il prétend défendre :

" Le libéralisme scolaire est déjà là, il y a des établissements à 2, 3 ou 4 vitesses ; il faut lutter contre. "

Et ce qu'il dénonce alors, ce qui permet aux intérêts privés de s'introduire, selon lui, dans l'école, c'est " l'absence d'objectifs clairs pour l'école républicaine. ". Sans doute est-ce de cette manière qu'il prétend imposer ses propres objectifs, qui n'ont pas grand chose à voir avec ceux de l'école publique qu'il feint d'ignorer, mais il oublie de dire que ces différences ou ces inégalités qu'il déplore, c'est lui-même qui a contribué à les introduire ou à les renforcer par le biais des projets d'établissements ajustés aux particularités locales et aux bassins d'emploi, par le biais de la " pédagogie par objectifs " et de la " pédagogie différenciée ", par toutes ces facéties des prétendus " experts " en éducation. Lorsqu'on le saisit des menaces de privatisation qui pèsent sur le service public d'éducation, il déplace donc l'enjeu du débat en dénonçant ce qu'il appelle la " privatisation larvée du service public ", et c'est chez lui une manière constante de procéder. Claude Allègre procède de la même manière lorsqu'il feint d'ignorer les textes qui émanent de son propre ministère ou lorsqu'il les dénonce comme des faux ! Le meilleur moyen de convaincre ces personnages de mensonge, c'est de les lire et de les écouter, et surtout de confronter leurs prises de position successives et contradictoires.

Par exemple, Claude Allègre et Philippe Meirieu invoquent constamment l'argument de l'égalité, mais il suffit de lire Claude Allègre pour comprendre que " l'égalité, c'est la diversité " : moyen commode pour tout justifier, au nom de la devise républicaine ! Ainsi peut-on déclarer les enfants " différents " et justifier qu'on les traite différemment, puisqu'il s'agit de " mettre l'enfant au centre du système éducatif ". Dans " Le Monde " du 6 février 1998, le ministre prend exemple sur l'école américaine :

" Les grandes universités américaines, Harvard, Stanford, Berkeley, Princeton... recrutent selon des critères différents des talents très divers, de sorte qu'aucun type ne passe à travers le tamis. "

C'est oublier qu'avant ce tamis-là, bien d'autres avaient été mis en place, générateurs d'exclusion. Si tous les Américains sortaient de Harvard, Berkeley, etc., cela se saurait, et l'on ne sache pas que la société américaine ait fait de l'égalité son objectif prioritaire puisque, contrairement à la devise de la République française, elle y est constamment opposée à la liberté. C'est pourtant à partir

de cette stratégie des universités américaines que Claude Allègre conclut : " Qu'est-ce donc que l'égalité à l'école ? c'est la diversité ". Il oublie que cette diversité des talents, dont il fait son argument principal, a toujours été reconnue au sein de l'école publique et que c'est par l'enseignement des différentes disciplines que l'école a cherché à faire éclore, en chaque enfant, la plus grande diversité de talents et non par l'instauration d'écoles différentes que Philippe Meirieu veut institutionnaliser sous prétexte qu'elles existent déjà !

Autre contradiction qui est ici de première importance puisqu'il s'agit de dénoncer la mainmise des intérêts privés sur le service public : les positions de Claude Allègre vis à vis du monde de l'économie et qui confinent à la schizophrénie. Dans l'émission le " cartable de Big Brother ", il dénonce les conceptions libérales de l'éducation alors que régulièrement, il fait l'éloge de la coopération de l'école avec le monde du travail et de l'économie, de la coopération entre l'école et l'entreprise, qu'il donne comme la finalité ultime de la formation scolaire : il suffit pour s'en convaincre de se référer aux articles des " Echos " et du " Monde " déjà cités. Le ministre ne cesse de chanter les vertus de l'alternance : l'éducation nationale doit introduire davantage d'alternance dans les formations, elle doit satisfaire les besoins et s'adapter : " il faut adapter nos jeunes à un monde sans frontières où ils devront faire face à un monde sans merci ". Il n'est nullement question de résistance, mais au contraire d'une " stratégie nouvelle, susceptible de rassembler tous les Français, parents, enseignants, entrepreneurs ". A propos des IUT, il faut, selon lui, " laisser une marge d'adaptation à chaque institut en fonction de son bassin d'emploi ". A propos des grandes écoles, dont il a d'abord dénoncé le caractère " complètement hexagonal " qui " limite les échanges avec les grandes institutions européennes ", il envisage d'y " lancer les masters, c'est-à-dire six mois en entreprise, six mois de recherche et un an de travail personnel ". En Angleterre, l'école publique, ou ce qu'il en reste, serait aujourd'hui à vendre : quelle est cette résistance de Claude Allègre, dont il affirme la nécessité dans l'émission?

Car il s'agit avant tout, pour lui et pour son conseiller, de " rentabiliser la fonction enseignante " et " d'enseigner l'esprit d'entreprise": il y a, fait-il remarquer, " des méthodes pour cela ", et c'est à quoi l'un et l'autre se sont attelés.

· Rentabiliser l'école, c'est " mieux gérer les ressources humaines " et c'est dans cette perspective que le ministre s'attaque à la définition des services des enseignants, de leurs missions et de leur statut, de leur temps de travail et de leur temps de présence dans les établissements.

· Rentabiliser la fonction enseignante, c'est encore faire de l'école une entreprise et utiliser les maîtres de l'école publique à des tâches de formation continue, par le biais de contrats d'association et sur la base de contrats d'objectifs passés entre établissements publics et entreprises privées.

· Rentabiliser le système scolaire et universitaire, c'est enfin, selon l'expression du ministre, " faire de la formation le grand marché du XXI^e siècle ". C'est une manière de soumettre l'école de la république au marché tout puissant, conformément au dogme libéral. Bien naïf qui pourrait croire que, dans un tel projet, la culture et le savoir pourraient échapper au circuit des marchandises :

" Nous allons vendre notre savoir-faire à l'étranger, et nous nous sommes fixé un objectif de 2 milliards de Francs de chiffres d'affaires en trois ans. "

Nous sommes très loin de l'idée d'une conception désintéressée de la connaissance. Nous sommes aux antipodes de l'humanisme qui demandait de ne pas faire commerce de la science. Comment s'étonner, après cela, que les responsables du groupe Havas-Vivendi manifestent leur gratitude à l'égard de Claude Allègre ? Comment le croire lorsqu'il prétend résister aux entreprises capitalistes pour privatiser l'éducation ? René Chiche, dans la réunion publique qui s'est tenue le 14 janvier 1999, à la Bourse du travail, à Paris, remarquait, au nom du collectif " Reconstruire l'école ", que la destruction de l'école à laquelle on assiste aujourd'hui, procède de deux logiques :

" Selon la première, il s'agit de soumettre l'école à un norme extérieure, qui est celle du marché (...) elle est sommée de se conformer aux exigences du libéralisme économique. Mais l'école est sommée en même temps de se conformer aux réquisits des " science de l'éducation (...) C'est précisément la rencontre de ces deux logiques qui précipite la destruction de l'école : la politique libérale trouve en effet dans les " sciences de l'éducatons " et ses avatars un parfait auxiliaire pour s'annexer l'institution scolaire à ses fins et réciproquement les " sciences de l'éducation " et ses avatars trouvent dans l'application de la politique libérale le moyen d'investir l'institution et de la transformer au point de s'y rendre indispensables ".

On ne saurait mieux dire : Claude Allègre et Philippe Meirieu se complètent parfaitement, ils mènent la même politique. Comme le remarque encore René Chiche, " derrière Allègre, il y a Meirieu, et derrière Meirieu il y a un puissant lobby, la fondation Saint-Simon " qui est toute acquise au libéralisme et à laquelle appartiennent bon nombre des membres du comité de pilotage de la consultation Meirieu, bon nombre d'acteurs de la politique éducative et d'occupants de l'appareil. L'émission " Le cartable de Big Brother " nous permet d'aller plus loin et de comprendre que, derrière l'industrialisme et le libéralisme saint-simonien, il y a les intérêts des puissants groupes industriels et le puissant lobby de l'ERT.

Plutôt que de se fier à Claude Allègre et à Philippe Meirieu, et à leurs déclarations lénifiantes, il est nécessaire de comprendre que, dans les circonstances actuelles, la défense de l'école n'est pas assurée par ceux qui en ont la charge, et qu'elle revient aux enseignants eux-mêmes, qui se sont engagés dans la lutte et dans une résistance d'autant plus vive qu'ils ont compris que c'était l'école elle-même qui en était l'enjeu.

Bernard Berthelot
Professeur de philosophie.

Notes

(1) "Télérama", par exemple, parle d'un "salmigondis" dépourvu de sens et invite le téléspectateur à "aller voir ailleurs des reportages bien plus intéressants". Sans doute l'émission n'était-elle pas du goût du journal qui venait de publier un reportage sur l'école intitulé "radioscopie d'un lycée".

(2) Contrairement à ce que prétend "Télérama"

(3) Il s'agit de la "pédagogie par objectifs". Voir à ce sujet l'étude "Les sciences de l'éducation ou l'imposture pédagogique

(4) "Le monde a changé, nous changeons avec lui (...) il faut bien s'adapter. Ne nous laissons pas duper par cette rhétorique du changement qu'emballe l'analphabétisme informatisé, qui n'est que pédagogie du conditionnement. Le terrorisme du nouveau vise trop souvent à paralyser toute remise en perspective, à dissuader de toute réflexion personnelle comme rétrograde ou sous-informée", Régis Debray, *Que vive la République*, Points, Seuil, p. 210

(5) Voir à ce sujet l'article du journal "Les Echos" du 3 février 1998, où Claude Allègre affirme: "Je veux instiller l'esprit d'entreprise dans le système éducatif", l'article du journal "Le Monde" du 6 février 1998, où le ministre affirme: "Nous savons déjà que la compétition majeure du XXIème siècle sera celle de la matière grise, devenue un enjeu à la fois commercial, industriel et culturel".

(6) Voir notamment ses ouvrages *L'école, mode d'emploi*, et *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous*.

L'OCDE veut soumettre l'école plus directement aux lois du marché

Rapport OCDE 1998 sur les politiques d'éducation : quelques remarques critiques.

L'OCDE se propose de modifier l'école et avec elle la fonction d'enseignant. La structure actuelle du système éducatif, considérée comme archaïque, est appelée à disparaître au profit de structures " plus souples ", largement soumises aux lois du marché aussi bien par leurs débouchés que par leur fonctionnement interne. L'institution scolaire proprement dite n'aura plus qu'à assurer la " socialisation " des jeunes et à leur inculquer, non plus essentiellement des savoirs, mais des " compétences " devant garantir leur employabilité et leur adaptabilité. Telle est l'option défendue, sous le couvert d' " apprentissage tout au long de la vie ", par un récent rapport de l'OCDE. Sa lecture jette un éclairage éblouissant sur les réformes projetées ou déjà en cours dans différents pays européens, notamment en France et en Belgique.

L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) est une institution bien à part dans le paysage des organismes internationaux. Elle a en effet la particularité de cumuler les statuts d'institution publique et de groupe de pression. La trentaine de pays membres - à quelques exceptions près il s'agit des pays les plus riches de la planète - y envoient des experts afin que ceux-ci leur fassent des recommandations en matière de politique économique, sociale ou éducative.

Voici comment cela fonctionne. En liaison avec les divers Etats, les cercles financiers dirigeants (Groupe de Bilderberg, Commission Trilatérale, groupe Davos...) commencent par choisir soigneusement des experts attachés à la pensée dominante, à la désagrégation des structures nationales considérées comme obstacles au développement du marché, à la dérégulation du travail et à la libéralisation des marchés. On obtient donc très logiquement des " recommandations " en formes de pensée unique plaidant la mondialisation, la dérégulation et la libéralisation. Mais à quoi cela sert-il, direz-vous ? C'est bien simple, cela permet de dire aux opinions publiques : " on voudrait bien mener une politique respectueuse des conditions de travail, de la préservation des services publics, des emplois et des salaires. Mais voyez, les experts neutres de l'OCDE nous assurent que ce serait une erreur. Et même si nous décidions de ne pas suivre leurs recommandations, les autres pays le feraient sans doute et nous serions mal barrés. Il vaut donc mieux qu'on écrase et qu'on suive leurs conseils ".

Le sommet de la finesse tactique consiste alors à donner d'abord l'impression de vouloir résister aux injonctions de l'OCDE, pour les appliquer plus tard au goutte-à-goutte, en camouflant leur cohérence, quand l'organisation internationale aura pour sa part déjà franchi un pas supplémentaire dans le discours ultra-libéral. Et il faut bien dire que les sociaux-démocrates qui nous gouvernent sont passés maîtres dans ce petit jeu-là. Après l'annonce que l'on a lutté contre la fin du monde, réduire le risque à une simple catastrophe passe pour un progrès...

On comprend dans ces conditions pourquoi les rapports de l'OCDE sont particulièrement intéressants à étudier. Ils nous renseignent sur les politiques voulues par les décideurs financiers et que les décideurs (exécuteurs) politiques entendent bien mettre en oeuvre, mais en prenant le temps de " travailler " d'abord les opinions publiques. D'où leur argumentation dans les rapports de l'OCDE.

Le rapport 1998 de l'OCDE sur *l'Analyse des politiques d'éducation* n'échappe pas à la règle. On y retrouve dans les grandes lignes les orientations déjà mises sur papier depuis quelque temps par des groupements patronaux tel la Table Ronde des Industriels Européens (ERT). Avec l'avantage que, cette fois, les dirigeants politiques ne peuvent pas s'en sortir en disant " nous n'avons rien à voir avec l'ERT ". Ce rapport permet de mieux comprendre les tendances profondes cachées derrière les réformes de Claude Allègre en France ou de Laurette Onkelinx et Luc Van den Bossche en Belgique.

Apprendre toute la vie... au service du patronat

Tout le rapport de l'OCDE tourne autour de la notion d'apprentissage tout au long de la vie (" long life learning "). Il pourrait s'agir d'une constatation banale, car on apprend effectivement toute sa vie, et ce à toutes les époques de l'histoire de l'humanité, mais il s'agit ici d'un modèle à imposer à tous pour s'en assurer le contrôle. Ce concept avait été adopté par les ministres de l'éducation de l'OCDE, avant d'obtenir, en 1997, l'appui des ministres du Travail. Ceux-ci " se sont ralliés à cette vision de l'apprentissage qu'ils ont jugée essentielle pour permettre à tous, jeunes et adultes, d'acquérir et de conserver les qualifications, aptitudes et qualités nécessaires pour s'adapter à l'évolution permanente des emplois et des parcours professionnels ". Nous sommes donc loin de l'apprentissage d'une culture générale ou de la philosophie des Lumières mais bel et bien de quelque chose de plus utilitariste.

En effet, l'OCDE ne cache pas que l'ambition majeure de toute cette réforme est d'adapter plus étroitement l'enseignement aux besoins d'une économie de marché en crise :

" Les pays opèrent des restructurations sous la pression des changements technologiques, économiques et sociaux qu'ils s'efforcent d'exploiter de façon positive. Tous se sont donné pour objectif de valoriser les compétences, les connaissances et les aptitudes des individus " (...) " La notion d'apprentissage à vie (...) 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. La pression exercée par ces facteurs a sensiblement renforcé l'importance de l'économie fondée sur le savoir "

En quoi consistent ces " mutations qui transforment les pays " ?

La première mutation est l'accélération des rythmes du changement, sous la pression des luttes concurrentielles et des progrès technologiques. Cette " flexibilisation ", cette libéralisation à outrance de la vie économique est en filigrane dans la citation ci-dessus. Dès lors, selon les vœux des employeurs, le travailleur de demain doit posséder moins de savoirs, mais des compétences flexibles et une grande capacité d'adaptation.

La deuxième mutation concerne le marché du travail. Nous assistons aujourd'hui, non pas à une élévation générale des niveaux de formation requis mais à un étirement des niveaux de qualification. D'un côté, l'époque exige une poignée de cadres, d'ingénieurs, de techniciens hyper-qualifiés dans des domaines très pointus. Mais d'autre part, les masses d'emplois qui éclosent dans le secteur des services ne réclament souvent qu'une formation de base minimale.

" Les activités de service peuvent privilégier l'emploi des jeunes en partie pour des raisons positives - par exemple, lorsqu'elles nécessitent des compétences en informatique, une aptitude à s'adapter ou encore la maîtrise de langues étrangères. Toutefois, certains secteurs tels que le commerce de détail et le tourisme, où les jeunes sont sur-représentés, offrent également de nombreux emplois exigeant peu de qualifications "

C'est par une triple dérégulation que le système éducatif est sommé de répondre aux injonctions du monde économique et financier. Primo, l'école doit fournir une main d'oeuvre mieux adaptée aux exigences de flexibilité. Secundo, l'école doit encore moins qu'avant amener tous les jeunes, ensemble, aussi loin que possible dans leur accès aux savoirs ; elle doit donc davantage diversifier ses filières. Tertio, l'école doit elle-même devenir plus flexible ; pour ce faire il faut en finir avec le système d'enseignement public et centralisé hérité des années de massification et se diriger vers un réseau d'établissements autonomes en forte concurrence mutuelle.

Des savoirs aux compétences

Le travailleur de demain doit savoir lire, écrire, calculer, dialoguer avec une interface informatisée et, souvent, savoir travailler en équipe. Cela est vrai pour presque tous les emplois, qu'ils soient hautement spécialisés ou totalement " non-qualifiés ". Tel est donc le socle de compétences " minimales " que l'enseignement de base doit apporter à chacun. Tout le reste, les savoirs généraux qui font une culture et qui donnent force pour comprendre le monde - les sciences, l'histoire, la géographie, la littérature, la philosophie... - tout cela n'a plus sa place dans une formation de base. Soit parce que ces savoirs sont trop vite périmés, soit parce que leur connaissance est superflue dans une optique d'employabilité.

" Il est plus important de viser (des) objectifs de formation de caractère général que d'apprendre des matières bien précises. Dans le monde du travail, il existe tout un éventail de compétences de base - qualités relationnelles, aptitudes linguistiques, créativité, capacité de travailler en équipe et de résoudre les problèmes, bonne connaissance des technologies nouvelles - qu'il devient aujourd'hui essentiel de posséder pour pouvoir obtenir un emploi et s'adapter rapidement à l'évolution des exigences de la vie professionnelle "

" Le développement de ces compétences doit se faire au travers des différents programmes scolaires et contribue de façon déterminante à l'accomplissement des diverses missions de l'éducation - faire de l'individu un bon citoyen, favoriser son épanouissement personnel, stimuler sa curiosité intellectuelle et son indépendance d'esprit, le rendre conscient de ses droits dans la société et de ses devoirs envers elle, assurer son employabilité "

" Les besoins des employeurs sont de moins en moins déterminés par la taylorisation, qui faisait surtout appel à des travailleurs peu qualifiés pour l'exécution de tâches répétitives. Les employeurs demandent de plus en plus souvent que les compétences de base, du type de celles qui ont été évoquées ci-dessus, soient davantage développées chez leurs salariés...

Même pour les emplois exigeant un plus haut degré d'instruction, l'acquisition de connaissances à l'école est désormais jugée secondaire par rapport à la capacité de poursuivre son apprentissage, de façon autonome, dans le courant de sa vie professionnelle.

" Une activité de formation doit être évaluée dans une optique dynamique, elle doit non seulement contribuer à l'acquisition de connaissances nouvelles, mais aussi, surtout durant les premières étapes de la vie, armer et motiver suffisamment l'individu pour lui permettre de poursuivre ultérieurement son apprentissage, qui devra en grande partie être auto dirigé "

Dès lors, à l'école aussi,

" L'accent est mis sur l'apprentissage autodirigé et son corollaire obligé qu'est la nécessité " d'apprendre à apprendre ", condition fondamentale d'une formation qui dure toute la vie "

Le patronat ne sait pas quels savoirs lui seront utiles demain. Et il veut éviter à tout prix que les travailleurs n'acquière des connaissances inutiles. Voilà pourquoi il se réfugie dans le souhait que l'élève sache apprendre à apprendre... sans contenu.

De l'instruction...

Dans ces conditions, l'école comme lieu de transmission de savoirs " demeurera-t-elle une institution clé ou bien est-elle appelée à décliner ? " demande l'OCDE. Et elle répond sans ambiguïté :

" La mondialisation - économique, politique et culturelle - rend obsolète, selon certains, l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle " l'école " et en même temps qu'elle, " l'enseignant ". "

Le " selon certains " n'est qu'une formule de circonstance, camouflant sans doute quelques divergences entre les rédacteurs du texte. Le reste du document ne laisse guère de place au doute : l'OCDE pense bien que c'est dans cette direction-là que l'on ira. Le catalyseur de cette évolution, ce sont les " nouvelles technologies de l'information et des communications " (NTIC) : ordinateurs, Internet, CD-ROM, multimédia.

" Le développement de sources d'informations et de connaissances différentes va entraîner un déclin rapide du monopole des établissements scolaires dans le domaine de l'information et du savoir "

" Même à l'intérieur des établissements scolaires, l'individualisation plus marquée des modes d'apprentissage - qui sont flexibles et induits par la demande - peut être considérée comme supplantant les formules trop lourdes et dominées par l'offre. Elle annonce le déclin consécutif du rôle des enseignants, dont témoigne aussi le développement de nouvelles sources d'apprentissage, notamment par le biais des TIC et de ressources humaines autres que le corps enseignant ". "

Donc, non seulement l'école devra moins s'occuper de transmission de savoirs. Qui plus est, les connaissances qui y seront encore transmises le seront par des machines (bonjour l'humanisme !). Le savoir sera réduit à ce qui est automatisable et quantifiable en termes de compétences, pour pouvoir rentrer dans la grande bases des données des fiches individuelles de comportements, qui permettra de sélectionner à l'embauche. Remarquons au passage qu'aux yeux de l'OCDE cette informatisation de l'enseignement ne poursuit nullement des objectifs pédagogique. Les experts nous avouent même patement que l'argument pédagogique qui sert habituellement à justifier l'installation massive d'ordinateurs dans les écoles, et dont les ministres Allègre et Onkelinx nous rebattent les oreilles, ne tient pas la route.

" On affirme beaucoup de choses au sujet des méthodes pédagogiques et didactiques qui exploitent les technologies de l'information et de la communication à l'école or, contre toute attente, on possède bien peu de témoignages solides et d'évaluations concrètes à l'appui des attentes que suscitent ces technologies ". "

...à l'éducation

L'école, en tant qu'institution, est-elle donc appelée à disparaître ? " Pas nécessairement " répond l'OCDE. Il ne faudrait en effet pas oublier les autres missions des systèmes éducatifs. Ceux-ci n'ont pas seulement pour tâche de former une main d'oeuvre productive, il faut aussi qu'elle soit " socialisée ", c'est-à-dire soumise et bien intégrée dans la société où elle travaille et consomme. Jules Ferry lui-même reconnaissait que l'école moderne a toujours un rôle politique : " Nous attribuons à l'Etat, le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation " (cité par Edwy Pénel dans le Monde du 14.09.80).

" Ce serait simplifier les choses à l'excès que de considérer que les écoles ont pour seule mission de transmettre le savoir, et que l'on peut donc désormais transférer cette tâche à l'ordinateur. L'école a toujours eu des missions plus larges, notamment des fonctions sociales, dont l'importance est appelée maintenant à s'accroître plutôt qu'à diminuer, du fait de l'affaiblissement d'institutions telles que la famille et la communauté locale, par exemple, la socialisation des jeunes devient simultanément plus importante et plus difficile. Certains souhaiteraient que l'école constitue en quelque sorte l'ossature sociale de communautés par ailleurs cloisonnées et individualisées ". "

La libéralisation des marchés et la mondialisation produisent leur cortège bien connu de licenciements, d'exploitation renforcée, de chômage, de misère, de rythme de travail inhumain. Face à la colère qui gronde, l'école ne doit pas seulement former le producteur, elle doit plus que jamais inculquer aux jeunes générations le respect du système en place.

" Les impératifs économiques, qui découlent des besoins de la société du savoir et du marché du travail, concordent avec la nécessité pour la collectivité de renforcer la cohésion sociale. La démarche de l'apprentissage à vie offre une solution crédible pour faire face à ces phénomènes économiques et sociaux "

Différenciation et sélection

Au-delà de la formation de base commune, où les savoirs auront cédé le pas aux compétences et à l'éducation civique, il faut en finir avec l'école unique et publique. L'OCDE plaide pour un cadre qui " ménage une certaine souplesse dans les itinéraires suivis par les étudiants et les prépare à l'entrée dans la vie active ". "

Il faut rapidement orienter les élèves en fonction de leurs prétendues " capacités " (entendez : leur origine sociale) vers les filières les plus " adaptées " (entendez : celles conduisant aux formations que réclament les employeurs). L'OCDE plaide donc pour une sélection précoce.

" Retarder l'accès aux filières professionnelles peut diminuer l'attrait qu'elles présentent pour les jeunes, surtout dans les pays où les choix doivent depuis toujours être faits à un âge précoce ou dans ceux où la valeur des diplômes professionnels sur le marché du travail n'est pas jugée satisfaisante ".

Le premier cas (" les pays où les choix doivent depuis toujours être faits à un âge précoce ") correspond aux pays de langue germaniques, alors que le deuxième (" ceux où la valeur des diplômes professionnels sur le marché du travail n'est pas jugée satisfaisante ") correspond à la France , à la Belgique et en général aux pays de langue latine.

Cette formation professionnelle devra être placée sous le contrôle étroit des futurs employeurs.

" Prévoir dans les filières professionnelles des liens étroits avec les employeurs et les entreprises améliorera le devenir professionnel immédiat des jeunes sur le marché du travail plus que si ces liens sont ténus ".

Le marché du travail à bon dos. On aura beau améliorer l'adéquation école-entreprise, cela ne créera pas un seul emploi supplémentaire. Si l'OCDE n'insiste pas davantage sur ce point, c'est qu'en la matière des " progrès " sensibles ont déjà été réalisés dans la plupart des pays.

Adieu l'école publique

À terme, le concept d' " apprentissage à vie " tel qu'il est aujourd'hui pensé par l'OCDE, nos ministres et le patronat européen, signifie la mort de l'école publique, tout au moins au-delà de l'enseignement " de base " (qu'elle n'arrive même pas à dispenser correctement).

" Il est admis que l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes, formels et informels "

Voilà un doux euphémisme pour " enseignement privé ". Ici, on ne parle plus d'élèves mais de clients ; on n'enseigne plus, on " propose " un programme de formation. Seules les écoles qui s'adapteront à ce langage et à cette pratique nouvelle survivront.

" Les écoles ne pourront répondre à ces nouvelles attentes que si elles sont à même d'occuper une position centrale dans la société, en devenant des institutions plus " ouvertes " au service d'intérêts très divers et d'une large clientèle ".

" L'apprenant et les besoins qu'il peut avoir occupent une place centrale : en d'autres termes, l'enseignement et la formation sont envisagés avant tout sous l'angle de la " demande " et non pas simplement du point de vue de l'offre de places "

Inutile de préciser que cela signifie également la fin de la gratuité de l'enseignement (pour autant qu'elle ait jamais existé). Ici aussi, il faut apprendre à manier la " novlangue ". Ne dites pas " faire payer ", dites " responsabiliser ".

" Les modalités de financement de l'enseignement tertiaire devraient s'inspirer plus nettement d'une conception plaçant l'individu au centre d'un processus d'apprentissage qui se poursuit durant toute la vie, et où le financement passe - et est partiellement assuré - par l'étudiant, (...) soit par le biais de frais de scolarité, de versements différés, de prêts couvrant les frais de scolarité ou de subsistance, ou encore d'impôts prélevés sur les revenus des diplômés ".

Profs flexibles

Pour enseigner des programmes flous dans les écoles souples il faut des profs flexibles. L'OCDE fait appel à un " nouveau professionnalisme " où, à côté des connaissances spécialisées et du savoir-faire pédagogique, d'autres caractéristiques feront le bon enseignant.

" La flexibilité est un aspect du professionnalisme des enseignants qui remet peut-être le plus directement en cause les notions traditionnelles. Les enseignants doivent accepter que les compétences professionnelles que l'on attend d'eux puissent changer plusieurs fois au cours de leur carrière et ne pas tirer prétexte de leur professionnalisme pour s'opposer au changement ".

Conclusion

Quand Claude Allègre, " dégraisse le mammoth ", quand Laurette Onkelinx redéfinit les " missions de l'enseignement " en Communauté française de Belgique, quand son (ex-)collègue Van de Bossche fait de même en Communauté flamande, quand Tony Blair ou le gouvernement danois plaident pour l'autonomie de leurs écoles... il ne s'agit pas d'un virus de la dérégulation qui, soudain, aurait frappé les dirigeants politiques européens. Il s'agit d'un plan concerté, soigneusement concocté dans les bureaux d'étude patronaux et visant à liquider l'enseignement de service public et centralisé, au profit d'un système éducatif beaucoup plus hiérarchisé et privatisé, entièrement au service de la compétition économique.

12 février 1999

Nico Hirtt

auteur de *L'école sacrifiée* (EPO 1996)

co-auteur de *Tableau Noir* (EPO 1998)

nico.hirtt@skynet.be

(32) 67 21 78 78

Allègre-profs : un combat aux enjeux européens

Par Nico Hirtt

Du fond de la Belgique, j'observe avec un étonnement croissant le conflit qui secoue l'enseignement français et les commentaires surréalistes auxquels il donne lieu. Dans un coin du ring, on nous présente un ministre attaché à la " réforme " du système éducatif, mais dont la maladresse de pachyderme découragerait chaque expert en communication. Dans l'autre coin, on nous montre un assemblage hétéroclite d'enseignants, "gauchistes et corporatistes confondus" (Le Monde de l'Education), ayant en commun une hostilité irrationnelle envers toute velléité de " réforme ". À en croire les médias français, qui nous parlent rarement du contenu de ces " réformes ", ce conflit relèverait davantage de la psychologie que des sciences de l'éducation.

Il suffit pourtant des quelques kilomètres de recul qu'offre ma position géographique pour observer que la France n'est pas toute seule, que le vrai débat est d'ordre économique et que ses enjeux sont européens, voire planétaires. Dans tout le monde industrialisé, il n'est plus question que de " dérégulation " des systèmes éducatifs. Nous sommes les témoins de la fin d'une époque — celle de la massification de l'enseignement — et du début d'une ère nouvelle — celle de l'école flexible, hiérarchisée et privatisée. Dans sa fuite en avant suicidaire vers la mondialisation et la libéralisation à outrance des marchés, le capitalisme en crise réclame un système éducatif à son image et à son service.

Pour comprendre ce qui se passe aujourd'hui en France, il n'est pas inutile de rappeler le contexte de la massification de l'enseignement. Durant les années 45-75, sous la pression d'une croissance économique exceptionnelle et d'innovations technologiques et industrielles sans précédent (électroménager, transports, nucléaire, industrie chimique...), le marché du travail connut une forte croissance en volume ainsi qu'un glissement vers des emplois à niveau de qualification élevé. Cette évolution alimenta une demande croissante en formation et en instruction. L'Etat, déjà chargé de la mise en place d'une vaste infrastructure de développement économique (ports, aéroports, centrales électriques, chemins de fer, télécommunications) prit très naturellement sur soi la mission de généraliser l'accès à l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, à l'enseignement supérieur.

C'est bien de massification qu'il convient de parler et non de démocratisation. Si le niveau d'accès à l'enseignement s'est effectivement élevé pour les enfants de toutes catégories sociales, les inégalités relatives n'ont pas décliné pour autant. L'INSEE a montré qu'en France la mobilité sociale n'avait guère changé : la probabilité pour un enfant de cadre d'obtenir un diplôme supérieur à celui d'un enfant d'ouvrier est toujours de huit chances sur dix, aujourd'hui comme il y a trente ans (1).

La crise économique qui éclate à la fin des années 70 marque, dans plusieurs pays européens, un coup d'arrêt brutal. Il s'agit surtout, au début, de mesures d'économie budgétaire " en attendant la sortie du tunnel ". L'essence du discours sur l'enseignement ne changera que petit à petit, lorsqu'on prendra conscience que la crise n'est ni locale ni passagère. Nous traversons en effet la crise économique la plus profonde (des taux de chômage et de faillites qui dépassent ceux des années 30), la plus étendue (elle est planétaire) et la plus durable (déjà 25 ans maintenant) que le capitalisme ait connu.

En 1989, le lobby patronal de la *Table Ronde des Industriels européens* (ERT) publie son premier rapport sur l'enseignement, clamant que " Compétence et éducation sont des facteurs de réussite vitaux " (2). D'autres rapports suivront, tout au long des années 90, précisant les " recommandations " patronales quant à " la manière d'adapter globalement les systèmes d'éducation et de formation permanente aux défis

économiques et sociaux " (3). Les lignes directrices de ces rapports seront reprises dans les analyses de l'OCDE, les " livres blancs " de la Commission européenne et diverses publications gouvernementales ou patronales locales.

Que disent tous ces textes ? Essentiellement ceci : pour mieux adapter l'enseignement aux exigences actuelles de l'économie, il faut en finir avec les lourdes structures éducatives héritées de l'ère de la massification, avec leurs cursus immuables et uniformes. En lieu et place, il faut des réseaux flexibles d'" initiatives éducatives ", des " lieux de formation " diversifiés et différenciés, des institutions souples et en situation de forte concurrence mutuelle.

Par la double action des mutations technologiques et de la crise, c'est-à-dire de luttes concurrentielles plus acerbes, la vie industrielle est désormais marquée par une incroyable instabilité, un rythme de changement effréné. L'obsolescence rapide des savoirs enseignés par l'école conduit les décideurs à suggérer que le système d'enseignement se contente d'apporter aux jeunes quelques compétences limitées (calcul, lecture, utilisation d'une interface informatique) qui leur permettront de s'adapter facilement aux changements de postes de travail. Pour le reste, l'école doit surtout leur inculquer les " savoir être ", les comportements qui en feront des travailleurs disciplinés et des citoyens respectueux des institutions en place. Ils devront être adaptables et autonomes, capables de se recycler par eux-mêmes et à leurs propres frais (on dit plus joliment : " apprendre tout au long de la vie ") et souples sur le plan des relations sociales. Tout cela compte beaucoup plus que les connaissances générales — en histoire, en science ou en littérature — que l'école leur apporte traditionnellement. Il s'agit, comme le demandait explicitement le Conseil européen d'Amsterdam en 1997 " d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail " (4). Au nom de l' " allègement des programmes " et par une espèce de détournement habile du discours pédagogique anti-élitiste, l'école est amenée à abandonner sa mission d'instruction au profit de la formation et de l'éducation. Les connaissances cèdent la place aux compétences et à la citoyenneté. En même temps, le concept flou d'" employabilité " se substitue à la vieille notion de qualification et tout ce qu'elle impliquait de réglementation et de protections sociales.

Dans certains métiers, une formation technique pointue est évidemment nécessaire. Mais puisque l'école est incapable de suivre cette évolution technologique, on préconisera là une formation professionnelle en entreprise, par exemple sur le modèle du système allemand d'enseignement " en alternance ".

Parallèlement, sur le plan des structures, les établissements scolaires eux-mêmes sont appelés à devenir plus flexibles, afin de s'adapter plus facilement (par l'autonomie) et plus rapidement (par la pression de la concurrence) aux évolutions rapides du marché de l'emploi. Voilà pourquoi, comme le dit Allègre, " le centralisme c'est du passé " (5). Le rapport 98 de l'OCDE conclut : " la mondialisation - économique, politique et culturelle - rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle "l'école" et en même temps qu'elle, "l'enseignant". "(6).

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

Mais qu'à cela ne tienne, on peut bien abandonner les beaux discours sur la démocratisation puisque la situation du marché de l'emploi a, elle aussi, totalement changé. D'une part, l'Europe connaît un taux de chômage officiel qui n'a guère de chances de descendre sous la barre des 10 % avant longtemps (le taux réel, épuré des falsifications statistiques, est sans doute deux fois plus élevé). D'autre part, la crise et la dérégulation du travail ont donné naissance à une foule de " petits boulots ", d'emplois précaires ne nécessitant guère de qualification pointue ni un niveau de savoirs généraux très élevé. Aux Etats-Unis, le rapport FAST II sur l'emploi a montré qu'on trouve en tête des professions au taux de croissance le plus élevé : les nettoyeurs, suivis des aides-soignants, des vendeurs, des caissiers et des serveurs. Le seul emploi à

composante technologique, celui de mécanicien, arrive en vingtième et dernière position (7). Voilà pourquoi un minimum de compétences de base — lire, écrire, calculer et se servir d'une interface informatique simple — suffit pour un grand nombre de jeunes. Après trente années d'*élévation générale* des niveaux d'instruction requis par le marché du travail, le monde industrialisé est entré dans une ère d'*étirement* des niveaux de formation. Oui, on réclame des ingénieurs et des techniciens aux qualifications toujours plus élevées et plus pointues, mais en même temps, on exploite une masse croissante de main d'œuvre " à tout faire " : assez compétente et flexible pour être productive ; assez nombreuse et privée d'instruction pour être peu exigeante.

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

C'est ici qu'interviennent les " nouvelles technologies de l'information et des communications ". Elles font office de Cheval de Troie dans l'assaut contre l'école publique. L'informatique, le multimédia et Internet sont présentés comme une nouvelle panacée, capable de résoudre d'un coup de baguette magique les problèmes de pédagogie, d'échec scolaire, de motivation et de manque d'encadrement. La vérité est plus prosaïque, mais on peut la trouver noir sur blanc dans des textes plutôt confidentiels émanant de la Commission européenne : " On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché (des multimédia) si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse " (8). Les milliards d'investissements de France Télécoms ou de Belgacom dans la connexion des écoles au réseau Internet n'ont évidemment rien du mécénat à vocation pédagogique...

Adéquation école-entreprise, hiérarchisation renforcée, marchandisation : cette triple stratégie est généralement accompagnée d'une politique d'austérité budgétaire. La pression constante sur l'emploi contribue à stimuler la concurrence entre écoles, entre réseaux, donc leur adaptation aux exigences du marché. Le manque de moyens financiers pousse les établissements à recourir au sponsoring externe. Les maigres enveloppes budgétaires encouragent le remplacement des enseignants par des ordinateurs et des didacticiels. La contrainte de rationalisation conduit à abandonner les cours " moins importants ", c'est-à-dire ceux qui ne répondent pas directement aux demandes du marché de l'emploi (entendez : des employeurs). Le " coût excessif " des redoublements stimule les politiques de sélection renforcée qui ont pour nom " orientation ". La baisse de qualité de l'enseignement, consécutive au dé-financement, pousse les parents à chercher pour leurs enfants des formes alternatives d'apprentissage : écoles privées mais aussi CD-ROM ludo-culturels, livres, didacticiels, cours à distance sur Internet. Bref, tout concourt à la privatisation de l'enseignement. L'austérité budgétaire devient l'alibi d'une politique qui abandonne les objectifs de massification et cède l'école au capital privé afin qu'il puisse en soutirer un double profit : la vente lucrative du savoir et le contrôle direct des connaissances, compétences et comportements inculqués aux futurs travailleurs.

Certes, la France a ses spécificités. Mais les plans de réforme de Claude Allègre — comme ceux de ses collègues Onkelinx et Baldewijns en Belgique, Blunkett en Grande Bretagne ou Bulmahn en Allemagne — s'inscrivent bien dans le contexte général de dérégulation et de hiérarchisation des systèmes éducatifs, voulues par le patronat européen et soutenues par l'OCDE et la Commission européenne. Je ne pense pas qu'il s'agisse d'un complot ou d'une collusion. Tous ces ministres sociaux-démocrates sont sans doute sincère quand ils disent leur attachement à l'école publique et à une démocratisation de l'enseignement. Mais à force de répéter que " les réformes, il vaut mieux les faire nous-mêmes plutôt que de les laisser faire par les forces néo-libérales ", ce sont bien des socialistes qui appliquent, lentement mais sûrement, la politique libérale en question. Lorsque Claude Allègre s'en va répétant que " la compétition majeure du XXI^e siècle sera celle de l'intelligence " (9), ce n'est évidemment pas anodin. Cela situe d'emblée les choix en matière d'enseignement à la traîne de la compétition économique. Et cela montre au

passage qu'une éventuelle démission de Claude Allègre (comme celle de Mme Cresson au niveau européen) ne résoudra rien : c'est une politique qui est en cause, pas un homme.

Dans les pays qui, comme la Belgique et la France, ont une longue tradition d'enseignement centralisé et de service public, la libéralisation de l'école bute logiquement sur une résistance opiniâtre. La très longue grève de 1996 dans l'enseignement francophone belge n'a pas été victorieuse. Le bras de fer engagé aujourd'hui en France est peut-être l'un des derniers fronts de résistance de l'école publique en Europe. Alors tant pis si la coalition anti-Allègre est un peu hétéroclite et compte quelques réactionnaires. De la banlieue bruxelloise, à l'ombre de la Commission européenne, je leur crie : " tenez bon " !

Nico Hirtt

Auteur de *L'école sacrifiée* (éd. EPO 1996),
co-auteur de *Tableau Noir* (éd. EPO 1998).

nico.hirtt@skynet.be

1. INSEE N° 469 - Juillet 1996
2. ERT, *Education et compétence en Europe*, Bruxelles, février 1989
3. ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruxelles, juin 1995.
4. *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM(97)563 final
5. Discours de clôture de Claude Allègre, Colloque Lycées, Lyon - 29 Avril 1998
6. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris 1998.
7. Le Monde Diplomatique, 1 janvier 1995.
8. Commission européenne. *Rapport du Groupe de Reflexion sur l'Education et la Formation " Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation " Résumé et recommandations* (Décembre 1996)
9. Claude Allègre, *Pourquoi un magazine ?* Editorial de *XXIe siècle* - Le magazine du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie, Numéro 1 . mai 1998