

Introduction

L'école connaît une crise chronique dont une abondante littérature présente régulièrement le tableau clinique. Il s'agit d'une crise de légitimité sans doute. Depuis les critiques sociologiques et politiques qui ont montré la face cachée de l'école — sélection sociale, soumission des esprits à l'ordre établi — jusqu'aux critiques libérales qui l'ont attaquée pour son manque d'efficacité face au chômage et à l'innovation, l'école n'est plus soutenue par le grand récit progressiste de l'école républicaine, aujourd'hui soupçonné d'être un mythe inutile. Dans la culture de marché, l'émancipation par la connaissance, vieil héritage des Lumières, passe pour une idée obsolète. Liée à une mutation qui dépasse largement le seul cadre institutionnel, cette crise prend de multiples formes. Les enseignants font un métier qui a perdu beaucoup de ses bénéfices symboliques et de ses avantages matériels relatifs. La massification scolaire n'a pas débouché, loin s'en faut, sur le grand brassage social et le règne de la méritocratie harmonieuse. Les difficultés de nombre d'établissements à fort recrutement populaire ont été aggravées par des politiques libérales qui ont accentué la marginalisation de fractions importantes de la population et accru des inégalités qui affectent de multiples façons le fonctionnement de l'école.



Quant au lien éducatif lui-même, il est rendu plus difficile du fait de transformations sociales et culturelles majeures : avec l'extinction progressive de la reproduction directe des métiers et des places dans les familles jusqu'au poids de plus en plus décisif de l'industrie des médias dans la socialisation infantile et adolescente, en passant par l'incertitude croissante quant à la validité des principes normatifs hérités, on assiste à une profonde mise en question des rapports de transmission entre générations.

Le discours le plus courant soutient que l'ensemble de ces tendances et de ces symptômes appelle une nécessaire « réforme » de l'école, expression passe-partout autant que formule magique, qui fait généralement office de réflexion. Mais une « réforme » pour construire quel type d'école et une école destinée à quel type de société ? Les propos actuels les plus stéréotypés sur la « réforme » n'en font plus une étape sur le chemin de la transformation sociale, mais un élément imposé par le seul souci gestionnaire du colmatage à courte vue ou bien encore l'objet d'un étrange culte de l'« innovation » pour elle-même, coupée de tout enjeu politique clair. Il faut pourtant s'efforcer de dépasser les critiques du bricolage innovateur et de la réforme incessante et se poser la question suivante : dans la série des mesures et contre-mesures qui affectent l'ordre scolaire, dans les rapports officiels qui établissent les diagnostics de la crise, dans l'opinion des administrateurs et des gouvernants, n'y aurait-il pas une certaine idée de l'école, un modèle nouveau d'éducation que, consciemment ou non, les actuels promoteurs de la réforme tendent à traduire dans les faits, en faisant paraître une certaine idéologie pour une fatalité et en faisant d'une certaine conception une réalité qu'ils voudraient « incontournable » ? Nous tenons ici que l'une des principales transformations qui a affecté le champ éducatif ces dernières décennies — mais on trouverait aussi cette mutation dans les autres champs sociaux — est la *monopolisation* progressive par l'idéologie néo-libérale du discours et de la dynamique réformatrice.

La pente néo-libérale de l'école

Le premier objet de cet ouvrage consiste à mettre en lumière le nouvel ordre scolaire qui tend à s'imposer par les réformes successives comme par les discours dominants, à faire apparaître la logique qui sous-tend les changements profonds de l'enseignement. Sans doute connaît-on déjà quelques-uns des éléments de ce nouveau modèle et perçoit-on mieux, grâce à des travaux de plus en plus nombreux, les tendances sociales, culturelles, politiques et économiques qui ont infléchi le système scolaire¹. Mais on ne voit pas toujours assez bien le tableau dans sa totalité, avec ses cohérences et ses incohérences. C'est ce que nous avons tenté de faire ici en rassemblant les pièces du puzzle. Pour s'en tenir à quelques figures du discours dominant, nous devons nous demander quels rapports entretiennent les unes avec les autres les images de l'enfant-roi, de l'entreprise divinisée, du manager éducatif, de l'établissement décentralisé, du pédagogue non directif, de l'évaluateur scientifique, de la famille consommatrice. Ces rapports sont peu visibles au premier regard. La construction de ces figures, leurs logiques, leurs arguments sont divers. En mettant cependant en relation quelques-unes des évolutions majeures de ces vingt dernières années, qu'il s'agisse de la logique managériale, du consumérisme scolaire, des pédagogies d'inspiration individualiste, en les rapportant aux transformations économiques comme aux mutations culturelles qui ont touché les sociétés de marché, il est possible d'apercevoir pourquoi et comment l'institution scolaire se conforme toujours plus au concept, dont nous voulons ici tracer la configuration générale, de l'*école néo-libérale*.

L'école néo-libérale désigne un certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique. Ce n'est pas la société

1. Cf. en particulier les travaux pionniers de Nico HIRTT, avec Gérard DE SÉLYS, *Tableau noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, Bruxelles, 1998 ; *Les Nouveaux Maîtres de l'école*, EPO-VO éditions, Bruxelles, 2000 ; et *L'École prostituée*, Éditions Labor, Bruxelles, 2001. Cf. également les ouvrages d'Yves CAREIL, *De l'école publique à l'école libérale, sociologie d'un changement*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 1998 et *École libérale, école inégale*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2002.



qui garantit à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur. Cette privatisation est un phénomène qui touche aussi bien le sens du savoir, les institutions censées transmettre les valeurs et les connaissances, que le lien social lui-même. À l'affirmation de l'autonomie pleine et entière d'individus sans attaches, hormis celles qu'ils veulent bien se reconnaître eux-mêmes, correspondent des institutions qui ne semblent plus avoir d'autre raison d'être que le service des intérêts particuliers². Cette conception instrumentale et libérale, on s'en doute, est liée à une transformation beaucoup plus générale des sociétés et des économies capitalistes. Plus précisément, deux tendances se sont mêlées pour faire de l'école un enjeu majeur de civilisation et un lieu de très fortes tensions.

D'abord, l'accumulation du capital repose de plus en plus sur des capacités d'innovation et de formation de la main-d'œuvre, donc sur des structures d'élaboration, de canalisation et de diffusion des savoirs encore largement à la charge de chaque État national. Si l'efficacité économique suppose une maîtrise scientifique croissante et une élévation du niveau culturel de la main-d'œuvre, en même temps, du fait même de l'expansion de la logique d'accumulation, le coût consenti par les budgets publics doit être minimisé par une réorganisation interne ou par un transfert de charges vers les familles. Surtout, la dépense éducative doit être « rentable » pour les entreprises utilisatrices du « capital humain ».

La globalisation des économies renforce et infléchit cette première tendance. L'éducation, au même titre que la stabilité politique, la liberté de circulation financière, la fiscalité favorable

2. La conception dominante de l'éducation a une double dimension : elle est à la fois utilitariste dans l'idée qu'elle donne du savoir et libérale dans le mode d'organisation de l'école. Si l'école est un instrument du bien-être économique, c'est parce que la connaissance est regardée comme un *outil* qui sert un intérêt individuel ou une somme d'intérêts individuels. L'institution scolaire semble n'exister que pour fournir aux entreprises le *capital humain* dont ces dernières ont besoin. Mais elle est, de façon complémentaire, libérale par la place qu'elle fait au *marché éducatif*. Si la connaissance est d'abord, voire essentiellement, une ressource privée, qui engendre des revenus plus importants et procure des positions sociales avantageuses, on en déduit facilement que le rapport éducatif doit être régi par une relation de type marchand ou doit imiter du moins le modèle du marché.

aux entreprises, la faiblesse du droit social et des syndicats, le prix des matières premières, est devenu un « facteur d'attractivité » des capitaux dont l'importance va croissant dans les stratégies « globales » des entreprises et dans les politiques d'adaptation des gouvernements. À ce titre, elle devient parmi d'autres un « indicateur de compétitivité » d'un système économique et social³. Les réformes libérales de l'éducation sont donc doublement guidées par le rôle accru du savoir dans l'activité économique et par les contraintes imposées par la mise en compétition systématique des économies. Les réformes qui, à l'échelle mondiale, poussent à la décentralisation, à la standardisation des méthodes et des contenus, au nouveau « management » des écoles, à la « professionnalisation » des enseignants, sont fondamentalement « *competititvity-centred*⁴ ». L'école, qui autrefois trouvait son centre de gravité non seulement dans la valeur professionnelle mais aussi dans la valeur sociale, culturelle, politique du savoir, valeur qui était interprétée d'ailleurs de façon très différente selon les courants politiques et idéologiques, est orientée par les réformes en cours vers les objectifs de compétitivité qui prévalent dans l'économie globalisée. On doit bien mesurer la rupture qui s'opère. L'école, dans la conception républicaine, était le lieu même qui devait contrebalancer les tendances dispersives et anomiques de sociétés occidentales de plus en plus marquées par la spécialisation professionnelle et la divergence des intérêts particuliers. Elle était d'abord vouée à la formation du citoyen plus qu'à la satisfaction de l'usager, du client, du consommateur. Qu'arrive-t-il à l'inverse lorsque cette école est de plus en plus mise en cause par les différentes formes de la privatisation et qu'elle se réduit à produire un « capital humain » pour maintenir la compétitivité des économies régionales et nationales ?

La conception de l'éducation qui inspire aujourd'hui les réformes est loin d'être seulement française, et l'on a trop tendance encore, quand il est question d'éducation, à ne considérer

3. Cf. Annie VINOKUR, « Mondialisation du capital et reconfiguration des systèmes éducatifs des espaces dominés », *Informations et commentaires*, n° 118, janvier-mars 2002.

4. Martin CARNY, *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Unesco, 1999.



que les débats hexagonaux. Non sans avoir intégrée certains traits proprement nationaux, elle est en grande partie issue de la grande vague néo-libérale qui a profondément pénétré depuis les années 1980 les représentations et les politiques dans les pays occidentaux. La « littérature grise » composée des multiples rapports officiels et articles d’experts en France doit être rapportée à l’abondante production des organisations internationales, « gardiennes de l’orthodoxie », si l’on veut saisir comment la « réforme de l’école » en France participe du nouvel ordre éducatif mondial. Cette mutation de l’école n’est pas le produit d’une sorte de complot, mais d’une construction d’autant plus efficace qu’il n’y a pas une ni même plusieurs instances responsables que l’on pourrait facilement identifier, que le processus est très diffus, qu’il a de multiples relais nationaux et internationaux, dont on ne voit pas à première vue les liens, qu’il emprunte des voies souvent techniques et qu’il se couvre généralement des meilleures intentions « éthiques ». Les organisations internationales (OMC, OCDE, Banque mondiale, FMI, Commission européenne) contribuent à cette construction en transformant des « constats », des « évaluations », des « comparaisons » en autant d’occasions de fabriquer un discours global qui tire de plus en plus sa force de son extension planétaire. Sur ce plan, les organisations internationales, au-delà de leur puissance financière, tendent à jouer de plus en plus un rôle de centralisation politique et de normalisation symbolique considérable. Si les échanges entre systèmes scolaires ne sont pas nouveaux, jamais il n’avait été aussi clair qu’un modèle homogène pouvait devenir l’horizon commun des systèmes éducatifs nationaux et que sa puissance d’imposition tiendrait justement de son caractère mondialisé⁵.

L’école néo-libérale reste encore une tendance et non une réalité achevée. Même s’il s’agit encore d’une anticipation, cette hypothèse est nécessaire à l’analyse des transformations en cours. Elle permet de mettre au jour et de relier des évolutions et des politiques concrètes, de dégager le sens de pratiques et de

5. Cf. Christian LAVAL et Louis WEBER (coord.), *Le Nouvel Ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Nouveaux Regards/Sylepse, Paris, 2002.

politiques *a priori* disparates. « L'hypothèse anticipe. Elle prolonge la tendance fondamentale du présent⁶ », disait Henri Lefebvre. Dessiner le nouveau modèle de l'école ne signifie cependant pas que dans l'école aujourd'hui, et spécialement en France, la doctrine libérale soit d'ores et déjà triomphante. Ce modèle, du moins quand il est exposé *explicitement*, continue d'être refusé par de nombreux réfractaires à la nouvelle idéologie en France comme dans le monde entier.

Par ailleurs, il serait bien trop simple de penser que toutes les difficultés de l'école actuelle tiennent à l'application de ces réformes d'inspiration libérale. Pour ne retenir que quelques phénomènes majeurs, l'augmentation des effectifs du collège, du lycée et de l'université est une tendance longue de nos sociétés. Si l'on peut penser qu'elle débouche aujourd'hui sur une massification mal pensée, mal préparée, trop peu financée, ce n'est pas l'effet d'une doctrine toute faite en vue de résultats programmés. Le manque de moyens, la pénurie d'enseignants, la surcharge des classes, s'ils témoignent sans doute d'une logique d'appauvrissement des services publics, tient également à une vieille tradition des élites économiques et politiques qui, se payant de mots généreux, concèdent chichement les moyens financiers quand il s'agit de l'instruction des enfants des classes populaires. Marc Bloch, tirant les leçons de la défaite de 1940, en faisait jadis la remarque⁷. Quant à la centralisation bureaucratique qui caractérise l'administration française, elle engendre depuis longtemps un esprit de caste, entretient le mépris des sphères supérieures à l'égard d'une base jugée incapable ou immobile, un autoritarisme du chef et un fétichisme du règlement et, au total, une irritation générale des administrés et des fonctionnaires qui peut rendre parfois séduisantes certaines solutions libérales extrêmes. Enfin et peut-être surtout, l'école est traversée par une contradiction majeure, longuement exposée par de nombreux auteurs, entre les aspirations égalitaires conformes à l'imaginaire de nos sociétés et la division sociale en classes, contradiction qui n'est pas sans accélérer l'imposition de la conception libérale de l'école qui prétend la surmonter

6. Henri LEFEBVRE, *La Révolution urbaine*, Gallimard, Paris, 1970, p. 11.

7. Marc BLOCH, *L'Étrange Défaite*, Gallimard, Paris, 1990, p. 256-257.



et qui en réalité l'aggrave. La force du nouveau modèle et la raison pour laquelle il s'impose peu à peu tiennent précisément à ce que le néo-libéralisme se présente à l'école, et dans le reste de la société, comme la *solution* idéale et universelle à toutes les contradictions et dysfonctionnements, alors qu'en vérité ce remède alimente le mal qu'il est supposé guérir. Avec l'imposition de ce modèle libéral, la question scolaire n'est plus seulement ce qu'on nomme un « problème social », elle tend à devenir une question de civilisation. Dans une société aux pouvoirs de production remarquables, l'accès universel à la culture écrite, lettrée, scientifique et technique par l'éducation publique et les institutions culturelles devient une utopie réalisable. Pourtant ce qui est possible ne peut être réalisé pour au moins deux raisons associées. La première tient à la prééminence de l'accumulation du capital sur toute autre visée consciente de la société. Réaliser ce droit universel à la culture supposerait en effet un financement public élargi — sur le mode de l'impôt ou des cotisations sociales — qui contreviendrait aux politiques libérales de baisse des prélèvements obligatoires, baisse qui vise à augmenter la dépense privée et à étendre la sphère marchande au détriment de la sphère publique. Dans ce contexte, le droit à l'éducation ne peut que se dégrader en une demande sociale solvable qui s'adressera toujours plus, et de façon très inégalitaire, à une éducation privée. L'autre limite tient à la pression des sollicitations marchandes et des divertissements audiovisuels qui emprisonnent le désir subjectif dans la cage étriquée de l'intérêt privé et de la consommation. La jouissance de la marchandise devient la forme sociale dominante du plaisir des sens et de l'esprit. Sauf à disposer d'une cellule familiale très protectrice, les jeunes sont facilement détournés par la « socialisation-atomisation » marchande des joies intellectuelles et n'entrent de ce fait que plus difficilement dans la culture transmise par l'école. Dans la société de marché, la consommation prend le pas sur la transmission.



Mutation ou destruction de l'école ?

Notre propos entend réfuter la fallacieuse opposition entre immobilistes et rénovateurs. Il entend également éviter les thèses alarmistes et catastrophistes, parfois nécessaires, mais qui démobilisent quand elles semblent signifier que la bonne vieille école républicaine étant morte, « tout est fichu ». L'école pose des questions complexes qu'on ne saurait réduire à des clivages simplistes ou à des diagnostics trop rapides, surtout quand ils concluent un peu rapidement à la mort clinique. Si elle engage le sens de la vie individuelle et collective, si elle relie passé et avenir et mêle les générations, l'éducation publique est aussi un champ de forces, un affrontement de groupes et d'intérêts, une lutte continue de représentations et de logiques. Les rapports de force ne sont ni des essences ni des fatalités. La question que nous voudrions poser dans cet ouvrage porte sur le contenu et la dynamique du modèle scolaire qui s'impose aujourd'hui dans les sociétés de marché. S'agit-il d'adapter plus étroitement l'école à l'économie capitaliste et à la société libérale, adaptation qui mettrait de plus en plus en danger l'autonomie de l'institution scolaire mais qui ne la détruirait pas, ou bien a-t-on affaire à une marche plus décidée vers la liquidation de l'école en tant que telle ?

Cette dernière thèse a été proposée par Gilles Deleuze dans une formule remarquable : « On essaie de nous faire croire à une réforme de l'école, alors que c'est une liquidation⁸. » D'après Deleuze, nous quitterions les sociétés d'enfermement et de « recommencement » analysées par Michel Foucault, dans lesquelles l'individu passe successivement par une série d'institutions discontinues (famille-école-usine-hôpital) pour entrer dans des sociétés de contrôle total et permanent dans lesquelles « on n'en finit jamais avec rien » et surtout pas avec un contrôle continu qui assure une flexibilité et une disponibilité illimitée des dominés. L'analyse des récentes mutations scolaires fournit, on le verra, des arguments solides à la thèse de la *déscolarisation*, dont le pendant est une *pédagogisation* généralisée des

8. Gilles DELEUZE, entretien avec Toni Negri, *Futur antérieur*, n° 1, printemps 1990, repris dans *Pourparlers*, Éditions de Minuit, Paris, 1990, p. 237.



rapports sociaux. N'en est-on pas à l'« apprentissage tout au long de la vie », formule désormais officiellement admise qui dit bien la dilatation du rapport pédagogique ? Le développement des technologies de l'information et l'individualisation du rapport aux savoirs ne sont-ils pas autant de signes d'un inévitable déclin de la forme scolaire ? L'univers des connaissances et celui des biens et services semblent se confondre, au point que de plus en plus nombreux sont ceux qui ne voient plus la raison d'être de l'autonomie des champs du savoir ni la signification aussi bien intellectuelle que politique de la séparation entre le monde scolaire et celui des entreprises. Avec l'universalisation de la connexion marchande des individus, l'époque semble venue d'un dépitement des formes institutionnelles qui ont accompagné la construction des espaces publics et des États-nations.

En dépit de ces signes majeurs, on doit pourtant interroger les limites de cette évolution du fait de ses conséquences mêmes. Si elle répond bien à certaines tendances, la thèse du déclin irréversible de l'institution scolaire n'a-t-elle pas quelque chose d'illusoire et d'excessif au regard des impératifs fonctionnels de l'économie capitaliste et des exigences de l'ordre social ? Si nous n'en sommes pas encore à la liquidation brutale de la forme scolaire en tant que telle, nous assistons à coup sûr à une mutation de l'institution scolaire que l'on peut associer à trois tendances : une désinstitutionnalisation, une dévalorisation et une désintégration. Ces tendances sont inséparables de celles qui tendent à une recomposition d'un nouveau modèle d'école.

Désinstitutionnalisation ? L'adaptabilité aux demandes et la fluidité dans les réponses que l'on attend de cette école, conçue désormais comme productrice de services, aboutissent à la *liquéfaction* progressive de l'« institution » en tant que forme sociale caractérisée par sa stabilité et son autonomie relative. Cette pente est directement liée au modèle de l'école comme « entreprise apprenante », gérée selon les principes du nouveau management et soumise à l'obligation de résultats et d'innovations. L'institution est sommée de se transformer en une « organisation flexible ».

Dévalorisation ? Même si l'éducation est reconnue plus que jamais dans les discours officiels comme un facteur essentiel de



progrès, on ne peut que constater l'érosion des fondements et des finalités d'une institution jusque-là vouée à la transmission de la culture et à la reproduction des cadres sociaux et symboliques de la société dans son ensemble. Les objectifs que l'on peut dire « classiques » d'émancipation politique et d'épanouissement personnel qui étaient fixés à l'institution scolaire sont remplacés par les impératifs prioritaires de l'efficacité productive et de l'insertion professionnelle. On assiste, au plan de l'école, à la transmutation progressive de toutes les valeurs dans la seule valeur économique.

Désintégration ? L'introduction de mécanismes de marché dans le fonctionnement de l'école, au travers de la promotion du « choix des familles », c'est-à-dire d'une conception consommatrice de l'autonomie individuelle, pousse à la désintégration de l'institution scolaire. Les différentes formes de consommation éducative accomplissent de façon décentralisée et « souple » une reproduction des inégalités sociales selon de nouvelles logiques qui n'ont pas grand-chose à voir avec l'« école unique ». Le nouveau modèle d'école fonctionne à la « diversité », à la « différenciation », en fonction des publics et des « demandes ».

Ces tendances qui conduisent à un nouveau modèle scolaire ne sont pas achevées et les contradictions qu'elles enferment n'ont pas toutes éclos. Sans même parler de la résistance des enseignants et des usagers, l'école, au moins pour la période présente, se signale par son *hybridation*, mélange curieux de certains aspects propres au secteur marchand (« service à la clientèle », esprit « entrepreneurial », financement privé) et de certains modes de commandement et de prescription caractéristiques des systèmes bureaucratiques les plus contraignants. D'un côté, cette école hybride est progressivement asservie à la logique économique de la compétitivité, directement en prise sur le système de contrôle social visant à élever le niveau de productivité des populations actives. Par ce côté, l'école qui se dessine ressemble de plus en plus à une entreprise « au service d'intérêts très divers et d'une large clientèle », pour reprendre une formule de l'OCDE, ce qui la conduit à se diversifier selon les marchés locaux et les « demandes sociales ». De l'autre côté, elle apparaît comme une méga-machine sociale commandée du haut par



un « centre organisateur » puissant et directif, piloté lui-même par des structures internationales et intergouvernementales définissant de façon très uniforme les « critères de comparaison », les « bonnes pratiques » managériales et pédagogiques, les « bons contenus » correspondant aux compétences requises par le monde économique. L'école française est à cet égard un bon exemple de cet hybride de marché et de bureaucratie que certains tiennent pour une évolution « moderne » de l'institution.

Pour analyser les mutations de l'école française dans leur logique d'ensemble, nous avons essayé de dépasser autant que possible les séparations d'approches, de méthodes, de disciplines : le court terme doit être mis en perspective par l'histoire longue, car ce qui arrive à l'école a des racines profondes ; la dimension nationale, qui ne peut être éliminée en matière d'enseignement, doit être relativisée par de nécessaires comparaisons ; la fonction économique de l'école, de plus en plus essentielle dans le cadre du nouveau capitalisme, doit être reliée aux mutations sociales, politiques et culturelles ; les déterminations économiques et sociales extérieures sont mises en rapport avec des évolutions internes de l'institution scolaire de nature organisationnelle, sociologique ou pédagogique ; et les constructions idéologiques doivent toujours être mises en rapport avec les expériences des individus dans les sociétés de marché en construction. Il va sans dire que chacun de ces aspects aurait mérité des développements plus longs, qu'un livre général comme celui-ci interdit. Nous avons cherché ici à articuler trois grandes tendances, qui correspondent aux trois parties de ce livre : l'enveloppement de l'école dans le nouveau capitalisme ; l'introduction des logiques de marché dans le champ éducatif ; les nouvelles formes de pouvoir managérial dans l'école française. Pour le dire autrement, dans le nouvel ordre éducatif qui se dessine, le système éducatif est au service de la compétitivité économique ; il est structuré comme un marché ; il doit être géré sur le mode des entreprises.

Enfin, puisqu'on est vite accusé de conservatisme si l'on n'adhère pas avec tout l'enthousiasme nécessaire aux dogmes modernistes ou, à l'inverse, d'être un liquidateur de l'école républicaine si l'on pense que certaines transformations seraient indispensables pour mieux défendre la vocation émancipatrice



de l'école et rendre l'accès à la culture plus égal, il faut ici redire que le chantage à la modernité ou le reproche de trahison ne devraient plus jouer dans les débats et analyses sur l'école. S'il nous paraît indispensable de changer beaucoup l'école et, en certains points, de façon *radicale*, il nous semble tout aussi nécessaire de distinguer soigneusement deux logiques de transformation. Il en est une qui cherche à ruiner ce qui était au principe de l'éducation publique, l'appropriation par tous des formes symboliques et des connaissances nécessaires au jugement et au raisonnement, et qui promeut à la place des apprentissages dociles aux entreprises et tournés vers la satisfaction de l'intérêt privé. Qui plus est, au nom de l'« égalité des chances », se met en place une logique marchande qui consolide et même accroît les inégalités existantes. C'est sur cette pente que nous sommes aujourd'hui largement engagés. Il est une autre transformation, toute contraire, qui viserait à améliorer pour le plus grand nombre les conditions d'assimilation et d'acquisition des connaissances indispensables à une vie professionnelle mais aussi, beaucoup plus largement, à une vie intellectuelle, esthétique et sociale aussi riche et variée que possible, selon les idéaux, que la gauche a longtemps portés avant de les oublier, de l'*école émancipatrice*. Idéaux qui sont trahis si l'école n'est qu'une antichambre d'une vie économique et professionnelle très inégalitaire. C'est cette visée d'universalisation de la culture qui préside ici à l'analyse du modèle néo-libéral de l'école. Il va sans dire que cette critique, si elle est un préalable, ne remplace pas la construction d'une éducation universelle digne de ce nom, œuvre collective s'il en est.



± |

| ±

— |

| —

+

+

I

*La production
du « capital humain »
au service de l'entreprise*

+

+

± |

| ±

— |

| —

Nouveau capitalisme et éducation

« On peut prévoir que l'éducation sera de moins en moins un milieu clos, se distinguant du milieu professionnel comme autre milieu clos, mais que tous les deux disparaîtront au profit d'une terrible formation permanente, d'un contrôle continu s'exerçant sur l'ouvrier-lycéen ou le cadre-universitaire. »

Gilles DELEUZE, *Pourparlers*,
Éditions de Minuit, Paris, 1990.

Le nouveau modèle scolaire et éducatif qui tend à s'imposer est fondé d'abord sur l'assujettissement plus direct de l'école à la raison économique. Il relève d'un économisme apparemment simpliste dont l'axiome premier est que les institutions en général et l'école en particulier n'ont de sens que dans le service qu'elles doivent rendre aux entreprises et à l'économie. L'« homme flexible » et le « travailleur autonome » constituent ainsi les références du nouvel idéal pédagogique.

Une double transformation tend à redéfinir l'articulation de l'école et de l'économie dans un sens radicalement utilitariste : d'une part, la concurrence accrue au sein de l'espace économique mondialisé ; d'autre part, le rôle de plus en plus déterminant de la qualification et de la connaissance dans la conception,



la production et la vente des biens et services. Les organisations internationales à idéologie libérale, accompagnées en cela par la plupart des gouvernements des pays développés qui ont impulsé cette conception de l'école, ont fait de la compétitivité l'axiome dominant des systèmes éducatifs : « La compétitivité économique, c'est aussi la compétitivité du système éducatif¹. » Les enjeux stratégiques de la « matière grise » ou des « ressources humaines » sont devenus de plus en plus importants dans la compétition entre entreprises transnationales et entre économies nationales. À en croire les experts internationaux sollicités par l'OCDE, nous entrons dans un nouveau modèle éducatif. L'un d'entre eux, James W. Guthrie, présente ainsi ses principales caractéristiques : « L'intelligence, lorsqu'elle est mise en valeur par l'éducation, en d'autres termes, “*le capital humain*”, est en train de devenir rapidement une ressource économique primordiale et il se pourrait que cet “impératif” donne peu à peu naissance à un modèle éducatif international. Les pays membres de l'OCDE attendent de leurs systèmes éducatifs et des divers programmes de formation professionnelle qu'ils participent en force à la croissance économique et ils adoptent des réformes en ce sens². » On ne saurait mieux dire le sens des évolutions. Le contrôle direct et plus étroit de la formation initiale et professionnelle est l'un des grands objectifs des milieux économiques. Non seulement cette formation va déterminer le niveau d'efficacité économique et le dynamisme de l'innovation, mais elle va offrir un marché fort prometteur aux entreprises. L'éducation n'apporte pas seulement une contribution essentielle à l'économie, elle n'est pas seulement un *input* entrant dans une fonction de production, elle est désormais comprise comme un facteur dont les conditions de production doivent être pleinement soumises à la logique économique. À ce

1. HAUT COMITÉ ÉDUCATION ÉCONOMIE, *Éducation-économie. Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ?*, La Documentation française, Paris, 1988, p. 8. Le rapport ajoute qu'« aujourd'hui un des éléments essentiels de la compétitivité économique d'un pays est constitué par le niveau de formation de sa population, par le stock de connaissances qui y est accumulé, bien plus que par la possession de matières premières minérales ou agricoles, bien plus même que par le bas niveau du salaire versé à sa main-d'œuvre ».

2. « L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs », in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p. 70.



titre, elle est considérée elle-même comme une activité qui a un coût et un rendement et dont le produit est assimilable à une marchandise. Comme le disait avec son habituel *à-propos* l'ancien ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre, la formation est « le grand marché du siècle prochain ».

Le caractère essentiel du nouvel ordre éducatif tient à la perte progressive d'autonomie de l'école, qui s'accompagne d'une valorisation de l'entreprise érigée en idéal normatif. Dans ce « partenariat » généralisé, l'entreprise elle-même devient « qualifiante » et « apprenante » et finit par se confondre avec l'institution scolaire dans des « structures d'apprentissage flexibles³ ». Le *Livre blanc* de la Commission des Communautés européennes résume bien la tendance : « Il y a convergence entre les États membres sur la nécessité d'une implication plus grande du secteur privé dans les systèmes d'éducation et/ou de formation professionnelle et dans la formulation des politiques d'éducation et de formation pour tenir compte des besoins du marché et des circonstances locales, sous forme par exemple de l'encouragement de la collaboration des entreprises avec le système d'éducation et de formation et de l'intégration de la formation continue par les entreprises dans leurs plans stratégiques⁴. »

Les moments de l'école

Les mutations du capitalisme permettent de rendre compte, au moins en partie, de la nature des réformes en cours. La naissance et le développement d'un appareil d'éducation et d'instruction séparé de la famille et des milieux de travail constituent l'une des grandes transformations de l'Occident. Cette tendance appartient à une transformation d'ensemble de ces sociétés marquée par l'autonomisation des différents ordres de la religion, de la politique, de l'économie, de la pensée. Ce

3. Cf. Manuel CASTELLS et Martin CARNOY, *Une flexibilité durable*, OCDE, 1997, p. 37-38.

4. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le xx^e siècle*, 1993, p. 122.



« désenca斯特rement » (*disembeddedness*) général des sphères sociales, pour reprendre l'expression de Karl Polanyi, s'est accompagné de leur rationalisation⁵. Si le développement d'une institution spécialement vouée à la diffusion du savoir ne trouve pas ses premières raisons dans la formation de la main-d'œuvre, mais plutôt dans la construction des bureaucraties religieuses et politiques, qui impliquait l'extension de la culture écrite à leurs desservants directs comme à beaucoup de ceux avec qui elles étaient en rapport de communication, il sera de plus en plus stimulé et orienté, dès les commencements de la révolution industrielle, par la demande des industries et des administrations en matière de qualification⁶.

Cette transformation sera quelque peu masquée en France par la prépondérance, longtemps conservée, des finalités culturelles et politiques de l'école, qui explique qu'elle ait été considérée longtemps comme un fondement de l'identité nationale et un pilier de l'ordre républicain. On sait que l'État s'y est d'abord défini comme un éducateur de la Nation, en lutte contre l'Église pour assurer son hégémonie symbolique et idéologique et qu'il n'a pas hésité à reprendre beaucoup de son adversaire, sur le plan organisationnel comme sur le plan pédagogique, pour réaliser cette grande œuvre⁷. Cependant, selon une subtile combinaison, l'école a toujours entretenu des liens plus ou moins directs selon les époques et les domaines avec l'univers du travail. L'essor même de la scolarisation dépend pour une large part des ressources qui naissent du développement économique, non sans des décalages plus ou moins importants entre les phases de forte croissance économique et les poussées de la scolarisation⁸. Dans ses formes et dans ses matériels, dans sa morale comme dans ses façons pédagogiques, le système

5. Cf. Karl POLANYI, *La Grande Transformation*, Gallimard, Paris, 1988. Cf. également Max WEBER, Avant-propos à *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904), Flammarion, coll. « Champs », Paris, 2000.

6. Cf. Louis FONTVIEILLE, « Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIX^e et XX^e siècles », in Jean-Jacques PAUL, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, ESF, Paris, 1999.

7. Cf. l'exemple des écoles normales primaires étudié par Christian NIQUE, *L'Impossible Gouvernement des esprits*, Nathan, Paris, 1991.

8. Cf. Louis FONTVIEILLE, « Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIX^e et XX^e siècles », art. cité



scolaire a su faire une place aux valeurs du travail comme à l'orientation professionnelle différenciée des élèves dans la société industrielle. Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, à côté de l'enseignement secondaire classique, se sont ouverts des filières, des sections et des établissements destinés à accroître le niveau professionnel de la main-d'œuvre et à fournir les cadres de l'industrie et du commerce. Cependant, en dépit des avancées dans cette voie professionnelle lors de l'entre-deux-guerres, la logique dominante de l'école est restée longtemps celle que Bernard Charlot a qualifiée de « politico-culturelle⁹ ».

On pourrait à la suite de cet auteur distinguer trois périodes historiques : une période dans laquelle la principale fonction de l'école était l'intégration morale, linguistique, politique à la Nation ; puis une période dans laquelle c'est l'impératif industriel national qui a plutôt dicté sa finalité à l'institution ; enfin la phase actuelle, dans laquelle la société de marché détermine plus directement les mutations de l'école. On ne doit cependant pas concevoir l'évolution de l'école selon une marche linéaire. Depuis le XVI^e siècle, s'est affirmée une conception utilitariste de l'éducation qui n'a cessé depuis de nourrir la critique des systèmes scolaires établis. Avec l'avènement d'une société moins religieuse et plus scientifique et technique, moins traditionnelle et plus productive, les formes et les contenus scolaires hérités ont été peu à peu contestés. Le savoir lui-même a connu une transformation majeure quand il a été de plus en plus regardé comme un outil capable de « résoudre des problèmes¹⁰ ». C'est sans doute Francis Bacon qui, à l'orée du XVII^e siècle, formule de la façon la plus nette le virage utilitariste qui mettra plusieurs siècles à s'accomplir : « *Knowledge is power* », le savoir est un pouvoir. L'individu ne veut savoir que pour améliorer son sort, et cela dès les premières expériences de l'enfant. L'homme en quête de bonheur augmente les pouvoirs de ses facultés du fait du perfectionnement de son savoir. La « grande rébellion

9. Cf. Bernard CHARLOT, *L'École en mutation*, Payot, Paris, 1987 et *L'École et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Armand Colin, Paris, 1994, p. 27-48.

10. Michel FREITAG, *Le Naufrage de l'université*, La Découverte/Mauss, Paris, 1995, p. 38-39.



baconienne¹¹ », selon la formule de Spencer, contre la scolastique conçoit ainsi le savoir comme un stock qui s'accumule, comme un capital dont la fonction est d'accroître la capacité humaine de maîtrise de la nature afin de la mieux faire servir le bien-être. C'est la proposition moderne majeure, et l'on ne saurait trop insister sur son importance. *Nec plus ultra* de la représentation que se feront les nouvelles classes actives de l'industrie — bourgeoisie et prolétariat —, elle est le socle commun du libéralisme et du socialisme. À partir de cette « révélation » du travail et du bonheur terrestre, la critique utilitariste s'en prendra aux formes et aux contenus pédagogiques propres à la civilisation chrétienne et à la culture classique de l'humanisme, dénoncera dans le savoir scolaire l'éloignement de la pratique, la séparation de la vie quotidienne, l'abstraction même des connaissances. Ces défauts traduiraient la nature essentiellement aristocratique et ornementale de la connaissance jusque-là transmise. Au contraire, les critères de l'efficacité dans la production et le commerce correspondraient à des exigences démocratiques et populaires : le peuple a besoin de certaines connaissances liées à la pratique pour son bien-être. Les autres, lui étant inutiles, sont dévaluées.

Le néo-libéralisme actuel ne vient pas transformer l'école brusquement. C'est très tôt que nombre d'auteurs se sont employés à définir et bâtir une école conforme en tout point à l'« esprit du capitalisme ». La mutation présente n'est en réalité que l'actualisation, dans une phase plus mûre de la société de marché, d'une tendance à l'œuvre depuis fort longtemps. Il suffit de relire les classiques pour mieux s'en apercevoir. Chez Spencer, par exemple, qui a été l'un des principaux théoriciens utilitaristes de l'éducation au milieu du XIX^e siècle¹², on retrouve les arguments déjà développés avant lui par Benjamin Franklin, mais aussi par Rousseau et beaucoup d'autres, en faveur d'une éducation qui préparerait à la « vie complète ». « Ce qui est le plus négligé dans nos écoles est justement ce dont nous avons le

11. Herbert SPENCER, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique* (1861), Marabout Université, 1974, p. 74.

12. Herbert SPENCER, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, op. cit.



plus besoin dans la vie¹³ », dit Spencer. Et parmi ces nécessités, celles qui sont liées aux professions et aux affaires sont les plus importantes. C'était retrouver aussi ce qu'Adam Smith avait déjà souligné quand il entendait introduire une dimension marchande dans les rapports entre les individus et les établissements d'éducation : si l'on veut que les écoles enseignent des choses utiles, il faut qu'elles obéissent à une demande plutôt qu'au conformisme de la corporation ou au caprice des supérieurs. Le marché est le meilleur stimulant du zèle des maîtres, puisqu'il permet que leurs intérêts et leurs devoirs se confondent¹⁴.

Une école au service de l'économie

Ces conceptions utilitaristes et libérales vont s'imposer en plusieurs étapes. Après la Seconde Guerre mondiale, la période de forte croissance économique est caractérisée par les exigences en main-d'œuvre d'une industrie performante et par le décollage correspondant des effectifs scolarisés à tous les niveaux autres que ceux de l'école élémentaire : préscolaire, secondaire et supérieur. C'est l'époque du grand compromis du *Welfare State* qui voit le développement extensif du système scolaire, de 1946 à 1973, au cours de laquelle l'emporte une logique quantitative, sur le plan des effectifs comme sur celui des investissements. Cette période est marquée par l'aspiration à l'égalisation des conditions et par l'arraisonnement plus manifeste et plus direct de l'appareil scolaire au système productif. Les années 1960 et 1970 sont dominées par l'obsession de fournir à l'industrie française des travailleurs qualifiés en nombre suffisant et de former également les futurs consommateurs capables d'utiliser les produits plus complexes fabriqués par le système industriel. D'autres facteurs, en particulier de nature idéologique, ont puissamment joué, à commencer par la croyance progressiste de l'identité de la croissance économique,

13. Herbert SPENCER, *op. cit.*, p. 31.

14. Adam SMITH, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, vol. II, Livre V, chap. 1, section 3, Garnier Flammarion, Paris, 1991.



de la démocratie politique et du progrès social, exprimée par exemple dans le Plan Langevin-Wallon, référence majeure de la gauche politique et syndicale dans l'après-guerre¹⁵.

En outre, à partir des années 1960, l'État se dote de catégories d'analyse et d'outils de gestion destinés à opérer la régulation et l'adaptation des « flux de main-d'œuvre ». Cette « industrialisation de la formation » ne réclame pas des investissements seulement financiers, elle appelle également des « investissements symboliques », c'est-à-dire des créations de formes institutionnelles et de classifications qui structurent le rapport salarial : les diplômes et les qualifications, les niveaux de sortie et l'ensemble des procédures d'orientation des élèves par exemple. C'est à partir du IV^e Plan (1960-1965) qu'apparaissent les premiers efforts de planification coordonnée de la main-d'œuvre et de la formation, prolongés et amplifiés par les travaux du V^e Plan, (1965-1970). L'idée principale consiste à déterminer au plus près, par extrapolation des tendances observées, un ajustement optimal entre main-d'œuvre et besoins de l'économie. L'analyse de la relation « formation-emploi » est alors censée déterminer la structure et la taille optimale du système éducatif en fonction des besoins attendus des entreprises¹⁶.

Cette période est marquée par une critique d'inspiration technocratique de l'enseignement dit traditionnel ou classique que l'on retrouve dans les rapports du Plan, dans certains milieux syndicaux et patronaux et qui se confond souvent avec une critique politique et sociologique d'un système inégalitaire. Elle s'exprime également dans les organisations internationales et tout particulièrement dans les travaux de l'OCDE, qui font figure aujourd'hui de textes pionniers. L'ouvrage de Lê Thành Khôi, *L'Industrie de l'enseignement*, en résume au début des années 1970 l'argumentation¹⁷. L'auteur constate que

15. Guy BRUCY et Françoise ROPÉ, *Suffit-il de scolariser ?*, Éditions de l'Atelier, Paris, 2000, p. 24.

16. Cf. Lucie TANGUY et al., *L'Introuvable Relation formation-emploi*, La Documentation française, Paris, 1986.

17. Lê Thành Khôi, *L'Industrie de l'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris, 1973. Le livre est à tous égards remarquable et prémonitoire. Sa lecture montre que la plupart des thèmes qu'ont développés l'OCDE ou la Commission européenne depuis étaient déjà en germe dans cette littérature modernisatrice il y a trente ans.



l’enseignement, devenu en plusieurs étapes une véritable industrie de masse, ne peut désormais être systématiquement décrit qu’à l’aide des catégories économiques. Cette interprétation de l’enseignement distingue trois fonctions de l’éducation moderne : la formation d’une main-d’œuvre qualifiée, le changement culturel, qui l’emporte sur l’héritage, la formation de citoyens responsables¹⁸. Cette mutation marque pour l’auteur la fin de l’humanisme classique fondé sur le désintéressement et la libre activité humaine. La première fonction est imposée par la croissance économique et le développement du bien-être. L’école, qui n’est plus la seule source de savoir, doit désormais « apprendre à apprendre », afin que l’enfant puisse ordonner et trier l’information confuse, lacunaire et orientée de la culture commercialisée de masse. Cette première éducation scolaire n’est que le prélude à une éducation permanente, une formation de tous les jours, couplée avec de nombreuses sessions de recyclage périodique — par exemple tous les trois ou cinq ans, selon les branches — « afin que le producteur mette à jour ses connaissances et s’adapte à une technologie en mouvement¹⁹ ». L’université doit en outre créer des connaissances nouvelles et ne pas se contenter de transmettre l’héritage des générations passées. De cette exigence, l’auteur en conclut que l’école et l’université doivent devenir des quasi-entreprises fonctionnant sur le modèle même des firmes privées et contraintes à la « performance » maximale. L’auteur insiste encore sur la variable clé du « rendement de l’enseignement » que doivent assurer les nouvelles technologies et sur l’impératif d’adapter l’enseignement à la « modernité » pour éviter les gaspillages et les pertes de temps : « l’école n’est rien si elle ne prépare pas à la vie », dit l’auteur, retrouvant sans le savoir l’utilitarisme de Spencer²⁰. Sans doute n’est-il pas question de privatisation, ni de rentabilité dans un sens proprement marchand. Le rôle de l’offre éducative dans le cadre d’un service public y semble prépondérant puisqu’il s’agit pour l’État de contribuer à la modernisation de la société et à l’efficacité globale de l’économie. Il convient cependant de

18. *Ibid.*, p. 110

19. *Ibid.*, p. 115

20. *Ibid.*, p. 178.



remarquer que ce discours modernisateur a constitué historiquement un moyen de redéfinir, contre l'humanisme traditionnel, le système d'enseignement comme une machine productive relevant des modes de raisonnement et d'approche que l'on peut appliquer à d'autres secteurs de la production. Nombre de progressistes ont d'autant plus facilement adhéré à de tels propos qu'ils semblaient aller dans le sens des avancées prometteuses de la science et du « développement des forces productives ».

Malgré ces critiques, un certain accommodement entre la mission culturelle et politique de l'école et le nouvel impératif économique a pu se maintenir assez longtemps, ce qui a permis à beaucoup de croire que la main visible de l'État pourrait à l'avenir associer harmonieusement les progrès de l'esprit et le développement de la production, à condition toutefois de moins centrer les études sur les anciennes humanités et d'abandonner toute illusion quant au désintéressement de la culture. Ce grand compromis historique qui entendait combiner le développement économique de la nation avec l'idéalisation de la bureaucratie française « éducatrice des esprits » préparait pourtant les remises en cause néo-libérales des années 1980-1990.

Vers l'école néo-libérale

Les réformes imposées à l'école vont ensuite de plus en plus guidées par le souci de la compétition économique entre systèmes sociaux et éducatifs et par l'adaptation aux conditions sociales et subjectives de la mobilisation économique générale. Les « réformes orientées par la compétitivité » (*competitiveness-driven reforms*) ont d'abord pour but d'améliorer la productivité économique en améliorant la « qualité du travail²¹ ». La standardisation des objectifs et des contrôles, la décentralisation, la mutation du « management éducatif », la formation des enseignants sont essentiellement des réformes « centrées sur la productivité » (*productivity-centred*). Mais l'école néo-libérale entend aussi éléver la qualité de la force de travail dans son ensemble sans éléver le niveau des impôts et même, autant que

21. Martin CARNOY, *op. cit.*, p. 37.



possible, en réduisant la dépense publique. D'où la mise en place à la même époque de toutes les campagnes d'opinion et de toutes les politiques, au niveau mondial comme à l'échelle nationale, et sur tous les registres de l'activité éducative, destinées à diversifier le financement des systèmes éducatifs en faisant beaucoup plus ouvertement appel à la dépense privée, à gérer plus « efficacement » l'école à la manière des entreprises, à réduire la culture enseignée aux seules compétences indispensables pour l'employabilité des salariés, à encourager une logique de marché dans l'école et la compétition entre familles et élèves pour le « bien rare », et donc cher, de l'éducation.

Dès les années 1980, apparaît une conception à la fois plus individualiste et plus marchande de l'école. Cette nouvelle phase correspond à la déstructuration de la société industrielle que les économistes appellent « fordiste » et de la norme d'emploi qui lui est propre. Après le tête-à-queue du gouvernement socialiste, l'État laisse jouer plus ouvertement les logiques de marché, veut réduire son périmètre d'action, prend modèle sur l'entreprise privée. Sur le plan de l'administration scolaire, la tendance est à la décentralisation, à la diversification, au management moderne et au « pilotage par la demande ». Durant cette période, les impératifs d'efficacité imposés à l'école commencent à devenir prépondérants pour des raisons de contrôle des coûts d'abord, pour des raisons de concurrence ensuite entre pays et entre entreprises, pour des raisons proprement idéologiques enfin : l'école est de plus en plus regardée comme une entreprise parmi d'autres, poussée à suivre l'évolution économique et à obéir aux contraintes des marchés. La rhétorique gestionnaire devient de plus en plus envahissante de la part des responsables du monde politique et de la haute administration scolaire. L'« État régulateur », selon l'expression proposée par Bernard Charlot, a tendance à déléguer aux échelons inférieurs et aux services déconcentrés l'action quotidienne rationalisée selon des règles de management dit « participatif » et conformément au schéma de la contractualisation entre niveaux et types d'administration et à la généralisation des « partenariats » entre « acteurs » de toutes sortes. Cet État, guidé par les nouveaux principes de l'action publique, est censé définir les grandes perspectives et évaluer *a posteriori* les résultats d'une gestion plus



autonome à l'aide d'un appareil statistique rigoureux qui doit permettre le « pilotage » des unités locales et périphériques. C'est selon ce même schéma qu'a été pensée et que s'est développée la décentralisation du système scolaire²².

Tirant prétexte des défauts nombreux et de plus en plus manifestes d'un appareil bureaucratique qui s'était hypertrophié et massifié dans la grande période de l'État développeur, les pressions se sont accentuées, au nom de l'efficacité et de la démocratie, pour introduire des mécanismes de marché et des méthodes de gestion inspirées de la logique entrepreneuriale. Dans les faits, une politique de territorialisation a progressivement ouvert la voie à une *dérégulation* scolaire censée répondre à de nouveaux besoins sociaux, version *soft* de la main invisible des libéraux : « La doctrine dominante renverse la proposition antérieure : en éducation comme dans les autres domaines, il ne s'agit plus de corriger les imperfections du marché par l'intervention de l'État, mais de suppléer les défaillances de l'État par la promotion du marché supposé autorégulateur, c'est-à-dire d'établir la supériorité éthique de l'agrégation des préférences individuelles par des processus marchands sur la délibération comme mode d'élaboration des choix sociaux²³. » Le rôle tutélaire de l'État éducateur est remis en cause quand le « choix des familles » est reconnu et encouragé par la déssectorisation des établissements, la publication des palmarès des établissements, et toutes les façons d'en appeler à la responsabilité individuelle. Le modèle du marché tend à s'imposer, au moins comme référence idéologique, et d'une façon très euphémisée quand la gauche s'est engagée avec un certain zèle dans cette voie. L'institution scolaire, dans ce nouveau contexte, est censée produire une offre qui vise à satisfaire une demande de consommateurs avertis. À la fin des années 1990, le froid constat s'impose : « L'offensive néo-libérale à l'école est un processus déjà bien engagé²⁴. »

22. Cf. B. CHARLOT et J. BEILLEROT (dir.), *La Construction des politiques d'éducation et de formation*, PUF, Paris, 1995, p. 79.

23. A. VINOKUR, « Pourquoi une économie de l'éducation ? », in Jean-Jacques PAUL, *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, op. cit., p. 316.

24. Yves CAREIL, « Le néo-libéralisme dans l'école : un processus déjà bien engagé », *Nouveaux Regards*, n° 6, juin 1999.



Cette mutation doit être replacée dans le cadre plus général des transformations du capitalisme depuis les années 1980 : mondialisation des échanges, financiarisation des économies, désengagement de l'État, privatisation des entreprises publiques et transformation des services publics en quasi-entreprises, expansion des processus de marchandisation aux loisirs et à la culture, mobilisation générale des salariés dans une « guerre économique » générale, mise en cause des protections des salariés, disciplinarisation par la peur du chômage. Beaucoup plus qu'à une « crise » passagère, c'est à une mutation du capitalisme que nous assistons. L'enjeu crucial en est l'affaiblissement de tout ce qui fait contrepoids au pouvoir du capital et de tout ce qui, institutionnellement, juridiquement, culturellement, limite son expansion sociale²⁵. Toutes les institutions, bien au-delà de l'économie, en ont été affectées, y compris l'institution de la subjectivité humaine : le néo-libéralisme vise à l'élimination de toute « rigidité », en particulier psychique, au nom de l'adaptation aux situations les plus variées que rencontre l'individu dans son travail comme dans son existence. L'économie a été placée plus que jamais au centre de la vie individuelle et collective, les seules valeurs sociales légitimes sont celles de l'efficacité productive, de la mobilité intellectuelle, mentale et affective et de la réussite personnelle. Cela ne peut laisser indemne l'ensemble du système normatif d'une société et son système d'éducation.

L'école « flexible »

Les transformations de l'organisation du travail, pour une part réelles et pour une autre idéalisées dans le discours officiel, expliquent en grande partie le type de mutations scolaires réclamées par les forces économiques et politiques dominantes. L'idéal de référence de l'école est désormais le « travailleur flexible », selon les canons de la nouvelle représentation du management. L'employeur n'attendrait plus du salarié une

25. Cf. M. VAKALOULIS, *Le Capitalisme postmoderne, Éléments pour une critique sociologique*, PUF, Paris, 2001.



obéissance passive à des prescriptions précisément définies, il voudrait qu'il utilise les nouvelles technologies, qu'il comprenne mieux l'ensemble du système de production ou de commercialisation dans lequel s'insère sa fonction, il souhaiterait qu'il puisse faire face à l'incertitude, qu'il fasse preuve de liberté, d'initiative et d'autonomie. Il souhaiterait, en somme, qu'au lieu de suivre aveuglément les ordres venus du haut, il soit capable de discernement et d'esprit analytique pour se prescrire à lui-même une conduite efficace *comme si* elle était dictée par les exigences du réel lui-même. L'autonomie que l'on attend du salarié, qui consiste à ce qu'il se donne des ordres à lui-même, qu'il « s'autodiscipline », ne va donc pas sans un certain savoir accru. En un mot, il faudrait qu'il incorpore les manières de faire et les connaissances nécessaires au traitement des problèmes dans un univers plus complexe, selon les formules en vigueur. Pour cela, autodiscipline et auto-apprentissage vont de pair. La hiérarchie bureaucratique et le taylorisme de type classique tiendraient ainsi à s'effacer devant un autocontrôle généralisé. La nouvelle « régulation » dans le travail résiderait dans une plus grande marge d'action laissée à la périphérie et dans un contrôle fondé sur l'accomplissement des objectifs. Parallèlement, et conformément à la doctrine du capital humain, le travailleur se doterait de connaissances et de compétences tout au long de la vie, sans pouvoir plus se définir par un emploi stable ou un statut défini : « À l'ère de l'information, le travailleur ne se définit plus en termes d'emploi mais en termes d'apprentissage cumulé et d'aptitude à appliquer cet apprentissage à diverses situations à l'intérieur et à l'extérieur du lieu de travail traditionnel²⁶. » La notion rectrice est celle d'« employabilité » individuelle.

Sans que cela soit toujours clairement affirmé, c'est à cette représentation du travail et de la nouvelle subjectivité attendue des « jeunes » que l'école devrait s'adapter et qu'elle devrait adapter les futurs salariés. La Commission des Communautés européennes souligne ainsi que « la mise en place de systèmes plus flexibles et ouverts de formation et le développement des capacités d'adaptation des individus seront en effet de plus en plus nécessaires à la fois aux entreprises, pour mieux exploiter

26. Martin CARNOY et Manuel CASTELLS, *Une flexibilité durable*, op. cit., p. 39.



les innovations technologiques qu’elles mettent au point ou dont elles font l’acquisition, et aux individus eux-mêmes dont une proportion importante risque de devoir changer quatre ou cinq fois d’activité professionnelle au cours de leur vie²⁷ ». Comme le disent les experts de l’OCDE, « les employeurs exigent des travailleurs qu’ils soient non seulement plus qualifiés mais aussi plus souples et “aptés à se former”²⁸ ». Pour produire ces salariés adaptables, l’école elle-même, en amont du marché du travail, devrait être une organisation flexible, en innovation permanente, répondant aux vœux très différenciés et variables des entreprises comme aux besoins divers des individus. Cette plus grande flexibilité de l’école est même présentée comme la « question centrale » par la Commission européenne²⁹. Il ne s’agit pas seulement d’augmenter les niveaux de compétence des salariés, il faut encore que toute l’éducation reçue tende à mieux prendre en compte le « destinataire du service », à savoir l’entreprise. Dans une société de plus en plus marquée par l’instabilité des positions, qu’elles soient professionnelles, sociales, familiales, le système éducatif devrait préparer à des situations d’incertitude grandissante. La pédagogie nouvelle « non directive » et « souplement structurée », l’utilisation des nouvelles technologies, un plus large « menu » d’options offert aux élèves et aux étudiants, l’habitude prise d’un « contrôle continu » sont pensés comme une propédeutique à la « gestion des situations d’incertitude » dans lesquelles le jeune travailleur sera plongé au sortir de ses études. Si les formations professionnelles trop précisément adaptées à des emplois spécifiques sont parfois déclarées anachroniques — puisque les salariés auront à changer d’entreprises plus souvent et à changer de postes au sein de chaque entreprise —, innombrables sont les textes qui disent que l’enseignement doit désormais doter les élèves de « compétences d’organisation, de communication, d’adaptabilité, de travail en équipe, de résolution de problèmes dans des contextes d’incertitude ». La compétence première, la méta-compétence,

27. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *op. cit.*, p. 124.

28. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001, p. 30.

29. COMMISSION EUROPÉENNE, *Livre blanc, Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*, 1995, p. 44-45.



consisterait à « apprendre à apprendre » pour faire face à l'incertitude érigée en contrainte permanente de l'existence et de la vie professionnelle.

Décomposition du lien du diplôme à l'emploi

Derrière ces discours ressassés, des transformations importantes se dessinent. La période dite « fordiste » du capitalisme a assuré la mise en place d'un ensemble d'institutions et de procédures de protection sociale fondée sur la reconnaissance de droits et de statuts qui ont procuré aux salariés une relative stabilité régularisant non seulement la consommation, l'évolution salariale, la carrière, mais également le cours même de la vie. C'est cette institutionnalisation du salariat qui, d'après beaucoup d'économistes et de sociologues, a permis l'intégration de la classe ouvrière en lui garantissant suffisamment de ressources pour consommer ce que les entreprises taylorisées produisaient en grande série et à faible coût. C'est également dans cette période qu'un plus grand nombre d'individus ont pu anticiper une progression sociale, non seulement pour eux-mêmes mais aussi pour leurs enfants grâce à leurs études. L'école, partie prenante du « compromis fordiste » et de la « société salariale³⁰ », a délivré ainsi des titres à des personnes dotées de droits reconnus par des conventions collectives, et a contribué à l'établissement de statuts qui étaient autant de points d'appui sur lesquels elles pouvaient se fonder pour vendre leur force de travail. Même si la relation entre diplôme et emploi n'a jamais été générale et univoque, le diplôme était pour une large part au fondement de la hiérarchie interne au salariat, spécialement dans la fonction publique, mais il avait également pour caractéristique de relever d'une sphère scolaire qui, par son autonomie relative, avait la force symbolique suffisante pour le rendre relativement indépendant des rapports de force immédiats dans le monde professionnel. C'est particulièrement vrai des diplômes techniques et professionnels qui permettaient aux salariés de ne

30. Robert CASTEL, *Les Métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Fayard, Paris, 1995.



pas dépendre directement des exigences mouvantes et arbitraires des employeurs. Le lien entre un « bon diplôme » et un « bon métier » apparaissait comme un rapport nécessaire dans une société de statuts. Si l’enseignement technique a été l’objet d’un relatif mépris, largement dû à la division sociale et technique du travail, il a constitué un vecteur de reconnaissance des qualifications et a donné à beaucoup un sentiment de dignité personnelle et d’utilité sociale, conditions d’une action collective soutenue.

La période néo-libérale du capitalisme tend à changer le lien, qu’il rend plus lâche et plus flou, entre le diplôme et la valeur personnelle reconnue socialement. Ce titre scolaire et universitaire, dans une époque où l’on déclare que le savoir est un « produit périssable » et que les compétences sont elles-mêmes l’objet d’une « destruction créatrice » permanente, tend à perdre sa force symbolique. Au moment où il se répand, il est de plus en plus considéré comme une source de rigidité qui ne correspond plus aux nouveaux impératifs d’adaptabilité permanente et de réactivité immédiate de l’entreprise. Cette mise en cause doit être évidemment rapportée aux transformations du travail. Le salariat a été atomisé en de multiples statuts, sous-statuts et sans-statuts. L’identité au travail — et par le travail — est fragilisée avec le chômage de masse et l’instabilité croissante des emplois et des postes de travail dont sont victimes les salariés. L’insécurité touche non seulement la possession d’un emploi mais également le contenu du métier, la nature des tâches, la participation à une entreprise, les qualifications que l’on possède dans une organisation du travail plus « fluide ». L’affaiblissement de la valeur symbolique des diplômes, la mise en place de pratiques d’évaluation des compétences au plus près des situations professionnelles, l’emprise plus grande des entreprises sur la détermination des contenus de formation, participent de cette insécurisation quasi ontologique des travailleurs dont certains travaux sur la disqualification sociale ont montré l’ampleur³¹. La valeur sociale des individus en somme risque de dépendre de plus en plus étroitement des compétences personnelles que le marché du travail sanctionnera de la façon la moins

31. Cf. par exemple Serge PAUGAM, *Le Salarié de la précarité*, PUF, Paris, 2000.



institutionnelle, la moins « formelle » possible. Le travail se rapproche alors de plus en plus d'une marchandise comme les autres, perdant au fur et à mesure sa dimension collective et ses formes juridiques.

L'actuelle tendance à la désinstitutionnalisation de la relation entre le diplôme, la qualification et le métier relève de cet affaiblissement des positions des salariés qui trouvent de moins en moins d'*assurance* dans les institutions et de repères stables quant à ce qu'ils valent et à ce qu'ils sont et qui, de ce fait, sont rendus coupables de leur sort. La transformation du marché du travail a en effet accentué la vulnérabilité des détenteurs de titres scolaires, auxquels on a demandé une expérience professionnelle, ou au moins une « mise à l'épreuve » dans de multiples stages et emplois précaires. Certains rapports officiels renforcent l'idée selon laquelle les diplômes délivrés par les universités ne vaudront plus guère quelques années après leur première délivrance, ce qui ne fait que souligner la disparité croissante entre la valeur juridique d'un titre et sa valeur sociale³². L'école et l'université se voient alors assigner un rôle ambigu qui consiste à entretenir par des diplômes à validité temporaire la précarisation de la valeur scolaire et professionnelle des individus.

Une cohérence toute relative

La contradiction semble devoir être de plus en plus forte entre l'acquisition du savoir par les jeunes générations, laquelle réclame stabilité, assurance de la valeur de ce que l'on apprend, respect d'une culture commune et construction d'une personnalité, et les besoins économiques, particuliers et changeants. Tant que la « profession » à laquelle préparait l'école permettait de dessiner un avenir relativement stable et l'accomplissement d'une « fonction » sociale dans un ensemble compréhensible, la professionnalisation, d'ailleurs partielle, des études n'avait pas tous

32. Le rapport Attali affirme en ce sens qu'« aucun diplôme n'aura plus de légitimité permanente ». Jacques ATTALI, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, MEN, 1998, p. 19.



les effets déstructeurs qu'elle peut avoir quand la vie future n'évoque plus que l'usine menacée de délocalisation ou la dérive de job en job. Le capitalisme « flexible » et « révolutionnaire » mine la confiance dans le long terme, déconsidère les engagements, le soin pour le patrimoine culturel et le sens des sacrifices pour autrui. Comment associer le nomadisme inhérent à cette dérive professionnelle promise aux salariés du futur et l'affiliation confiante à une culture et à des valeurs ? Il est certes aisés d'attendre de l'école qu'elle « inculque aux élèves les notions d'autonomie, d'adaptation rapide aux changements et de mobilité », mais on voit mal comment elle pourrait le faire au sein d'une sphère sociale et culturelle en voie de désintégration. C'est au cœur de la subjectivité que s'installe la contradiction qu'expriment tous les symptômes associés à cette perte de l'avenir.

Les spécialistes en éducation de l'OCDE ont senti qu'il en allait de la stabilité même des sociétés occidentales qui n'étaient pas seulement menacées par la crise financière mais également par les effets délétères de la « perte de repères » des jeunes générations, de la « crise du lien social³³ ». Si la prise de conscience est louable, quoique tardive, on voit mal comment l'école pourrait seule venir à bout de la « dégradation de l'environnement social », c'est-à-dire des inégalités, de l'insécurité sociale, de l'anomie croissante, de la délinquance, etc. On ne voit surtout pas comment une école dont les ressorts seraient ceux-là mêmes de la société de marché pourrait contrecarrer les effets de dissolution que le cours actuel du néo-libéralisme engendre.

33. Cf. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001. En particulier le chap. 3 « Le rôle du capital social », p. 45 et sq.



De la connaissance comme facteur de production

Les sociétés de marché se caractérisent par l'asservissement de toutes les activités à la logique de valorisation du capital considérée désormais comme une évidence, une fatalité, un impératif auquel nul être raisonnable ne peut se soustraire. Il faudrait, à cet égard, méditer les vues prémonitoires de Nietzsche dans *Schopenhauer éducateur* et dans les conférences *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*. Dans ces dernières tout particulièrement, Nietzsche interroge le sens réel des grandes tirades sur le « besoin de culture » de l'époque moderne. La culture classique, réservée à quelques-uns, tombe en ruine, constate le philosophe. Par « culture universelle », on entend désormais une culture toute différente de celles que les universités ou les établissements secondaires se proposaient de donner aux élèves et qui visaient à former des esprits intellectuellement dressés et équipés pour les pensées les plus hautes. La nouvelle culture, que l'on dirait aujourd'hui de masse, ne se propose plus de reproduire et de reconduire l'effort des grands génies des générations antérieures. Elle est subordonnée à trois fins spécifiques : la fin économique, la fin politique, la fin scientifique. La première subordination a de loin, pour Nietzsche, les effets les plus importants : si elle conduit à l'« extension » et à



l'« élargissement » de la culture, c'est dans le but d'augmenter la richesse personnelle et collective. C'est « l'un des dogmes d'économie politique les plus chers au temps présent¹ », comme l'attestent les écrits de James Mill ou de John Stuart Mill sur le thème de l'éducation. La démocratisation de la culture est de plus en plus guidée par l'efficacité économique et elle empêche toute forme de culture « qui rend solitaire, qui se propose des fins au-delà de l'argent et du gain, qui demande beaucoup de temps² », ajoute Nietzsche. Il faut une culture rapide, économique, qui coûte peu d'efforts et permette de gagner beaucoup d'argent. Plus de gens sont appelés au savoir, mais c'est un savoir qui doit être utile, servir la fin du bien-être. « La véritable tâche de la culture serait alors de créer des hommes aussi courants que possible, un peu comme on parle d'une "monnaie courante". Plus il y aurait d'hommes courants, plus un peuple serait heureux ; et le dessein des institutions d'enseignement contemporaines ne pourrait être justement que de faire progresser chacun jusqu'au point où sa nature l'appelle à devenir "courant", de former chacun de telle sorte que de sa mesure de connaissance et de savoir il tire la plus grande mesure possible de bonheur et de profit³. » En un mot, Nietzsche observe de façon très lucide à quel point une logique d'efficience s'empare peu à peu du domaine culturel et scolaire. Ce diagnostic sur l'évolution de l'enseignement peut être prolongé : ce n'est pas d'une sorte de malthusianisme généralisé visant à la baisse du niveau culturel dont nous sommes exactement menacés, mais d'un double mouvement d'élargissement social et d'instrumentalisation de la culture par les intérêts économiques privés.

Ces transformations affectant la place et la nature des connaissances sont fondamentales pour le devenir de l'éducation. Le savoir n'est plus un bien à acquérir pour participer à une essence universelle de l'humain comme dans l'ancien modèle scolaire qui réservait, faut-il le rappeler, ce bien suprême à quelques-uns, mais un investissement plus ou moins rentable pour

1. Friedrich NIETZSCHE, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement* in *Œuvres philosophiques complètes, Écrits posthumes 1870-1873*, Gallimard, Paris, 1975, p. 94.

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*



des individus inégalement dotés et doués. Les valeurs qui avaient jusque-là constitué le monde scolaire sont remplacées par de nouveaux critères opérationnels : l'efficacité, la mobilité, l'intérêt. C'est que l'école change de sens : elle n'est plus le lieu d'assimilation et de fréquentation des grandes narrations forgeant des caractères stables pour des situations sociales bien définies, elle est un lieu de formation de caractères adaptables aux variations existentielles et professionnelles en mouvement incessant.

Éducation élargie, culture utile

Au lendemain des événements de 1968, Michel Crozier, dans son ouvrage *La Société bloquée*, avait loué ce changement de signification de la culture « qui n'est plus un luxe inutile réservé à une minorité d'aristocrates privilégiés et à quelques créateurs marginaux ». Elle est devenue « un instrument essentiel d'action dans un monde rationalisé qui ne peut être dominé qu'à travers l'utilisation de modes de raisonnement qui nécessitent un apprentissage culturel⁴ ». De façon générale, l'utilitarisme qui caractérise l'« esprit du capitalisme » n'est pas *contre* le savoir en général, ni même contre le savoir pour le plus grand nombre, il regarde le savoir comme un outil au service de l'efficacité du travail. C'est encore plus vrai aujourd'hui, à une époque où le capitalisme « fondé sur le savoir », « cognitif », « informationnel » suppose une élévation du niveau de connaissance de la population. L'organisation patronale européenne *European Round Table* (ERT⁵), par exemple, rappelle la nécessité de réaliser des investissements financiers et humains importants dans l'éducation, affirmant qu'il en va de l'avenir économique et social de l'Europe. L'expert de l'OCDE que nous avons déjà cité, James Guthrie, souligne que, « auparavant, un pays devait en grande partie son influence aux richesses qu'il pouvait

4. Michel CROZIER, *La Société bloquée*, Seuil, Paris, 1970, réédition « Points/Seuil », 1995, p. 149-150.

5. L'ERT (ou Table ronde européenne des industriels) fondée en 1985 par une quarantaine de grands patrons européens est l'un des principaux « *think tanks* » qui inspirent les rapports de la Commission européenne, tout spécialement en matière d'éducation.



extraire du sol, mais de nos jours sa puissance est de plus en plus subordonnée aux richesses de l'esprit. [...] On considère de plus en plus l'intelligence humaine — lorsqu'elle est développée par l'éducation et qu'elle s'allie à des compétences très spécialisées — comme la ressource économique primordiale d'une nation dont cette dernière a massivement besoin⁶ ». C'est dans cette perspective que se place la *Lifelong Learning Strategy* : « La population d'Europe doit être engagée dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie. L'intégration croissante de la connaissance dans l'environnement industriel change les travailleurs en "travailleurs cognitifs" (*knowledge workers*)⁷. » Cette position repose sur un argument fort répandu. La vie professionnelle, même aux échelons subordonnés, pour ne pas parler de la vie sociale plus généralement, suppose aujourd'hui une capacité intellectuelle et une maîtrise symbolique, même élémentaire, que seule une scolarité relativement longue de la grande masse de la jeunesse peut assurer.

Certains milieux patronaux ou politiques continuent certes de soutenir et de pratiquer, au nom des contraintes budgétaires dues aux politiques libérales ou au nom des risques de déclassement, un malthusianisme éducatif visant à faire reculer l'effort en matière de scolarisation⁸. Mais beaucoup de « décideurs » plaignent plutôt pour une *augmentation* de cet effort, à condition toutefois qu'il se concentre sur le savoir-faire et les savoirs utiles, supposés mieux adaptés aux jeunes issus des classes populaires et correspondant aux besoins des entreprises. On a donc affaire à une double revendication : d'une part, en faveur d'un investissement éducatif important et d'autre part, en faveur d'une réduction des connaissances jugées inutiles et ennuyeuses quand elles n'ont pas de lien évident avec une pratique ou un « intérêt⁹ ». Ces responsables politiques et économiques qui veulent

6. James W. GUTHRIE, « L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs », in *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*, OCDE, 1996, p. 71.

7. ERT, *Investing in Knowledge, The Integration of Technology in European Education*, 1997, p. 6.

8. Cf. sur ce point, Jean-Pierre TERRAIL (dir.), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute, Paris, 1997, p. 230.

9. Michel Crozier et Bruno Tilliette appellent ainsi « à alléger la complexité qui écrase les individus, ce qui demande une réduction de la masse des connaissances à absorber,



combiner éducation de masse et détermination plus étroite des contenus par l'utilité économique et sociale sont rejoints en cela par certains réformateurs pédagogiques bien imprudents qui, au nom de la démocratisation, considèrent que les enfants du peuple ne peuvent *a priori* recevoir la culture de l'élite. C'est ce qui fait le caractère souvent équivoque des notions de « démocratisation », de « culture de base » ou de « culture commune », lesquelles notions peuvent recevoir des interprétations très différentes selon les objectifs politiques et les valeurs qui leur servent de références et appellent donc des élaborations poussées¹⁰.

L'époque du « capital humain »

La doctrine dominante en éducation trouve aujourd'hui son centre de gravité dans les théories du *capital humain*. Ces dernières, aussi biaisées idéologiquement soient-elles, traduisent une tendance très réelle du capitalisme contemporain à mobiliser des savoirs de plus en plus nombreux, sous leur double aspect de facteurs de production et de marchandises. Les économistes désignent par capital humain « le stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus¹¹ ». Ce sont d'abord des qualifications acquises, soit dans le système de formation soit dans l'expérience professionnelle. Plus largement, cette notion peut englober les multiples atouts qu'un individu peut faire valoir sur le marché et faire reconnaître auprès des employeurs comme sources potentielles de valeur : apparence physique, civilité, manière d'être et de penser ou état de santé par exemple. Ainsi, selon l'OCDE, le capital humain rassemblerait « les connaissances, les qualifications, les compétences et caractéristiques individuelles qui facilitent la création

quand l'école tend à les multiplier sans cesse » (Michel CROZIER et Bruno TILLIETTE, *Quand la France s'ouvrira*, Fayard, Paris, 2000, p. 145).

10. Cf. sur ce thème les travaux de l'association « Défendre et transformer l'école pour tous » ainsi que l'ouvrage publié par l'Institut de recherches de la FSU : Hélène ROMIAN (dir.), *Pour une culture commune*, Hachette, Paris, 2000.

11. Cf. D. GUELLEC et P. RALLE, *Les Nouvelles Théories de la croissance*, La Découverte, coll. « Repères », Paris, 1995, p. 52.

du bien-être personnel, social et économique¹² ». Sans être totalement originale, la conception du capital humain a connu un immense succès dans les organismes internationaux et parmi les gouvernements occidentaux, non seulement parce qu'elle propose une stratégie de « croissance durable », comme le disent ses promoteurs, mais parce qu'elle donne une justification économique aux dépenses éducatives, la seule qui vaut aujourd'hui aux yeux des « décideurs ». En outre, la notion, comme on va le voir, a l'avantage de traduire l'affaiblissement du lien entre diplôme scolaire et emploi et de justifier la plus grande sélectivité des employeurs dans une période où l'inflation des titres tend à accroître l'importance des composantes « informelles », surtout d'origine sociale, dans l'appréciation de l'« employabilité » des salariés.

Pour comprendre le succès de cette notion, il faut partir de quelques considérations générales. Les travaux de l'économiste américain Edward F. Denison ont permis de montrer dans les années 1960 que la croissance économique était liée non seulement à l'augmentation quantitative des facteurs de production (capital et travail) mais aussi à la qualité de la main-d'œuvre, qualité dont on pouvait penser qu'elle venait en partie de l'éducation¹³. Compte tenu de cette relation, on ne pouvait attendre la poursuite de la croissance des seuls investissements physiques, ni du seul accroissement du volume de la main-d'œuvre : il fallait « investir » dans une nouvelle sorte de capital¹⁴. La notion de capital humain, sans constituer la révolution de la théorie économique standard que certains y ont vue, permettait de déplacer le regard que l'on avait sur la dépense de l'éducation en la rangeant plutôt du côté des investissements que de celui des consommations. La notion nouvelle s'est répandue par de multiples canaux et pour des intérêts divers, au point que les partis

12. OCDE, *Du bien-être des nations, le rôle du capital humain et social*, 2001, p. 18.

13. Edward F. DENISON, *Why Growth Rates Differ ? Postwar Experience in Nine Western Countries*, Brookings Institution, Washington D. C, 1967. Cf. Éric DELAMOTTE, *Une introduction à la pensée économique en éducation*, PUF, Paris, 1998, p. 99.

14. *Ibid.*, p. 83. Cf. aussi Denis CLERC, « La théorie du capital humain », *Alternatives économiques*, mars 1993 et Élisabeth CHATEL, *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie de l'action éducative*, Delachaux et Niestlé, Lausanne et Paris, 2001. Pour une vue d'ensemble des travaux sur le domaine, Cf. OCDE, *op. cit.*, 2001, p. 30 et sq.



de gauche et les syndicats ont repris à leur tour dans les années 1970 ce raisonnement pour la légitimité qu'il semblait apporter aux efforts de l'État en matière d'enseignement public.

Cette métaphore du « capital humain » débouche néanmoins sur une vision très appauvrie des effets de l'« investissement dans le savoir », essentiellement considéré comme une source de gains de productivité. Les dangers de réduction sont particulièrement visibles dans la version ultralibérale de cette théorie défendue par un autre économiste américain, Gary Becker. Pour ce dernier, le capital humain est un bien privé procurant un revenu à l'individu qui en est porteur. Cette conception strictement individualiste est conforme aux présupposés de la théorie libérale orthodoxe : l'individu possède des ressources propres qu'il va chercher à accroître tout au long de son existence pour augmenter sa productivité, ses revenus et ses avantages sociaux. On conçoit donc qu'il ne peut rien y avoir de désintéressé dans l'acquisition d'un tel capital humain. Cette conception suppose que le « choix du métier » est unidimensionnel : seul importe le revenu que procurera la profession épousée. Elle néglige par là toutes les représentations de l'avenir, liées aux conditions présentes, aux valeurs transmises et aux chances perçues, et elle méconnaît que le rapport d'un individu à la vie active est un rapport qui engage autant une histoire personnelle et collective que les rapports entre les classes sociales, les sexes et les groupes d'âge¹⁵. Dans la conception utilitariste du choix professionnel, tout est dirigé par l'effort rationnel en vue d'acquérir des revenus monétaires supplémentaires, l'effort étant lui-même déterminé par le taux de rendement espéré de l'investissement. Son financement doit dépendre des gains attendus, des usages et du degré de généralité des compétences acquises. Si la dépense éducative est d'abord destinée à la formation d'un capital humain, la question se pose en effet de savoir qui doit payer, qui doit définir les contenus, qui doit être maître d'œuvre de cette formation. En fonction des gains espérés, le financement doit être réparti entre l'État, l'entreprise et l'individu. L'État ne

15. Pour une analyse des représentations qui structurent la recherche d'emploi, cf. Francis VERGNE, *De l'école à l'emploi, attentes et représentations*, Nouveaux Regards/Syllepse, Paris, 2001.



doit certes pas se désintéresser de l'éducation puisqu'il existe des « externalités positives », c'est-à-dire des effets bénéfiques pour toute la collectivité. Mais, s'il doit prendre en charge une partie des dépenses éducatives, il doit également créer les conditions pour que les individus opèrent les choix rationnels et assument les coûts qui leur reviennent légitimement. Si les pouvoirs publics doivent assurer la formation initiale, étant donné la très forte rentabilité sociale des investissements qui y sont consacrés, ils doivent faire également appel à des financements privés, provenant des familles et des entreprises, spécialement dans une période marquée par l'« intensification des contraintes budgétaires¹⁶ ». Diversifier les sources de financement apparaît comme la seule voie rationnelle, puisqu'elle fait supporter une part croissante de la dépense aux ménages à proportion des avantages privés qu'ils en retirent. Quand l'OCDE et la Banque mondiale invitent à un financement diversifié ou à un « cofinancement » de l'éducation, c'est à cette logique du « rendement éducatif » qu'elles se réfèrent.

Les implications sociales de cette diversification du financement sont loin d'être négligeables. L'analyse de type coûts/avantages est censée expliquer les différences d'investissement éducatif. Les étudiants les plus doués ont intérêt à poursuivre leurs études parce que l'investissement est dans ce cas très rentable alors que les moins doués ont plutôt intérêt à abandonner leurs études et à entrer plus vite dans la vie professionnelle. La théorie du capital humain, contrairement aux quelques préentions à l'« équité » de l'OCDE ou de la Banque mondiale, n'est en rien égalitaire. Gary Becker légitime au contraire les inégalités scolaires par le calcul rationnel de l'individu : les élèves doués apprennent vite et, pour un coût limité, accumulent un capital très rentable, tandis que les moins doués peinent à obtenir des diplômes dont le coût ne sera pas compensé par des revenus futurs¹⁷. C'est cette logique que l'on voit à l'œuvre sur le marché de la formation permanente érigée par certains en modèle pour l'éducation de base et dont l'effet le plus certain est une production d'inégalités entre ceux qui en bénéficient le plus,

16. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997, p. 24.

17. Cf. Denis CLERC, « La théorie du capital humain », *art. cité*



les cadres, et ceux qui en profitent le moins, les salariés d'exécution. De ce point de vue, l'articulation étroite de l'école et de l'entreprise n'est pas nécessairement plus démocratique.

Ces conceptions ultra-utilitaristes de l'éducation ont aujourd'hui beaucoup d'influence sur les représentations dominantes. On peut craindre qu'elles ne contribuent à renforcer l'enseignement à plusieurs vitesses que l'on connaît déjà, dans lequel les plus « rentables » des élèves bénéficient d'investissements plus importants que ceux qui sont consacrés aux moins « performants ». Même si une vaste littérature empirique montre que la corrélation entre l'investissement dans la formation et le niveau de rémunération est très loin d'être aussi simple que les économistes libéraux le proclament — il faut ajouter de multiples variables pour interpréter les relations observées, en particulier la tendance des employeurs à embaucher des personnels surqualifiés —, l'essentiel demeure : la conception de l'éducation comme investissement productif en vue d'un rendement individuel connaît un immense succès et une large diffusion. Par le biais des organisations économiques et financières internationales, cette conception constitue aujourd'hui le fondement idéologique du *nouvel ordre éducatif mondial*¹⁸.

Capitalisme et production des connaissances

Les théories modernes du capital humain, de l'« économie de la connaissance » ou de la « nouvelle économie » n'ont pas découvert le rôle croissant de la science dans la production, rôle qui avait déjà été aperçu par Smith et analysé par Marx. Dès le chapitre premier de la *Richesse des nations*, Smith décrit le caractère positif et cumulatif des effets de la division du travail sur le progrès technique et souligne qu'« un grand nombre (des découvertes) est dû à l'industrie des constructeurs de machines, depuis que cette industrie est devenue l'objet d'une profession particulière, et quelques-unes à l'habileté de ceux qu'on nomme savants ou théoriciens, dont la profession est de ne rien faire,

18. Cf., sur ce point les travaux de l'Institut de recherches de la FSU et en particulier Christian LAVAL et Louis WEBER (coord.), *op. cit.*



mais de tout observer, et qui, par cette raison, se trouvent souvent en état de combiner les forces des choses les plus éloignées et les plus dissemblables¹⁹ ». Smith fait en cet endroit l'exposé en raccourci d'une évolution plus complexe : depuis fort longtemps la division sociale du travail a permis à des groupes humains de développer leur capacité intellectuelle loin des contraintes de la production matérielle, à distance (relative) du travail directement productif. À l'échelle de la société, la différence majeure entre groupes sociaux a reposé sur cette division entre le travail intellectuel et le travail matériel, condition première d'une accumulation élargie des connaissances liées au travail social. Au XX^e siècle, cette tendance à la « capitalisation du savoir » s'est très nettement accentuée.

À cette première division générale entre travail intellectuel et manuel, s'en est ajoutée une seconde. Au sein même du processus de production, les « connaissances vivantes », incorporées aux travailleurs, ont été à la fois captées et remplacées par des savoirs formalisés qui s'imposent comme des sources de prescriptions et de normes extérieures aux gestes professionnels, savoirs qui sont devenus l'apanage de certaines catégories de salariés. Le taylorisme n'est à cet égard qu'un moment d'une longue évolution. Le développement de la science à l'un des pôles de la société, et cette capitalisation des savoirs techniques à l'intérieur de la sphère de production ont conjugué leurs effets pour faire de « la science » un stock de connaissances directement utiles dans la production, intégrées dans des outils, des codes, des programmes²⁰. Cette articulation des activités intellectuelles et productives n'est pas un événement récent. Il avait été déjà souligné par Marx qui, dans les *Grundrisse*, comme plus tard dans le *Capital*, insistait sur l'asservissement des sciences à la logique de l'accumulation du capital : « l'invention devient une branche des affaires et l'application de la science à la production immédiate détermine les inventions en même temps qu'elle les sollicite ». Le concept marxiste de

19. Adam SMITH, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, op. cit., I, chap. 1, p. 77.

20. Cf. Dominique FORAY, *L'Économie de la connaissance*, La Découverte, « Repères », Paris, 2000, p. 46 et sq.



« forces productives » issu du concept de « facultés productives » que l'on trouve chez les économistes du XVIII^e siècle et chez Saint-Simon englobe non seulement les outils et l'organisation du travail, mais également le « niveau d'habileté moyen de l'ouvrier » et le « développement de la science et ses possibilités d'application technologique ».

L'essor de la recherche dans les pays capitalistes développés témoigne de cette place de plus en plus décisive des connaissances considérées comme des composantes essentielles du succès économique. L'ensemble des dépenses de Recherche-Développement (R-D) dans les 29 pays de l'OCDE représente plus de 470 milliards d'euros, soit environ un tiers du PIB français, et connaît une augmentation absolue très forte depuis les années 1980 (près de 75 % de hausse entre 1981 et 1996). Leur concentration est également très sensible : l'OCDE réalise près de 90 % des dépenses de R-D dans le monde, avec en tête les États-Unis qui représentent plus de 40 % des dépenses de l'OCDE. Ces données conduisent un certain nombre de théoriciens à penser que nous serions entrés dans des économies fondées sur la connaissance. Cette idée est même devenue un slogan, comme on sait, chargé de résumer les doctrines et stratégies politiques et économiques des pays de l'OCDE. On aurait même affaire selon certains à une économie nouvelle reposant sur des lois très différentes de l'ancienne dans la mesure où la connaissance est un facteur de production dont les rendements sont croissants, à l'inverse de ce qui a lieu avec les facteurs « physiques » du capital et du travail : l'utilisation d'une unité supplémentaire d'information, loin de diminuer la productivité marginale de cette unité, a tendance à l'accroître du fait du caractère cumulatif de la connaissance²¹. Ces théories et ces représentations indiquent la tendance : si l'accumulation des connaissances joue un rôle croissant dans la production, la science va être de plus en plus étroitement soumise aux exigences de la valorisation du capital.

21. Cf. Dominique GUELLEC, *L'Économie de l'innovation*, La Découverte, « Repères », Paris, 1999, et D. GUELLEC et Pierre RALLE, *Les Nouvelles Théories de la croissance*, *op. cit.*



Cette subordination des savoirs à l'économie, déjà très perceptible dans la seconde moitié du XIX^e siècle, n'a fait que s'étendre depuis, avec la multiplication des laboratoires et des centres de recherche dans les entreprises géantes, avec les rapprochements multiples entre recherches privée et publique, avec l'augmentation considérable des investissements en R-D et des brevets²². L'exemple américain du MIT, souvent érigé en modèle, montre combien la recherche appliquée commandée par l'industrie peut dominer la production des savoirs. Le développement des biotechnologies, des activités spatiales comme des recherches touchant l'information et la communication témoigne à une échelle plus large de cette interpénétration croissante des secteurs productifs et des institutions universitaires. La production de connaissances est devenue à la fois une activité marchande spécifique par les formes juridiques de leur appropriation privée (brevets, droits d'auteur) et une source de profits importante pour les entreprises qui les mettent en œuvre. L'une des caractéristiques du capitalisme moderne est précisément l'organisation systématique de la recherche sur une base capitaliste afin de dégager pour les firmes des rentes technologiques. Le nombre d'emplois dans le secteur de la production des connaissances croît nettement plus vite que dans la moyenne des autres secteurs ; les connaissances scientifiques et l'innovation technologique connaissent une accélération notable en même temps qu'on constate une obsolescence de plus en plus rapide des équipements, spécialement dans le domaine informatique, selon un processus de « destruction créatrice » qui semble s'emballer²³. Cette situation dans laquelle « toutes les sciences se trouvent emprisonnées au service du capital », comme dit Marx, semble réclamer une augmentation continue de la main-d'œuvre qualifiée et hautement qualifiée, phénomène dans lequel on peut voir l'une des raisons de la massification scolaire qu'ont connue les écoles secondaires et les universités dans les pays capitalistes développés depuis les années 1950.

22. Dominique FORAY, *L'Économie de la connaissance*, op. cit., p. 20-21.

23. *Ibid.*, p. 31.



Les nouvelles usines du savoir

C'est par cette même logique que l'on peut mieux comprendre l'essor des « universités d'entreprise », d'abord aux États-Unis dès les années 1950 puis plus récemment en Europe. D'après les quelques études sur le sujet, il y en aurait une trentaine en France, généralement dépendantes d'un grand groupe. S'il est encore difficile, faute de perspectives d'ensemble, de prévoir leur évolution, on peut néanmoins souligner que, dans certains cas, elles tendent à se distinguer des centres de formation pour cadres à « hauts potentiels » en devenant de véritables lieux de formation susceptibles de recruter des étudiants à l'extérieur et de délivrer des diplômes²⁴. De façon plus générale, un nouveau champ d'accumulation du capital s'ouvre avec la transformation des universités en usines à produire le savoir efficace. La production des connaissances et le savoir lui-même sont désormais modelés par le « capitalisme universitaire²⁵ ». C'est en réalité toute la chaîne de production des connaissances qui tend à se transformer selon les impératifs de valorisation du capital comme le montre l'exemple de l'Amérique du Nord. Au début des années 1970, avec l'importance prise par les « industries d'intelligence » et par la valorisation du capital humain regardé comme une variable stratégique dans la compétition économique, la recherche universitaire a été la première transformée en une production de biens soumis au régime des droits de propriété et commercialisables sur les marchés. Prise de licences et dépôts de brevets sont devenus des activités courantes, génératrices de revenus appropriés à la fois par l'institution, les chercheurs et les partenaires financiers du secteur privé. Au cours des années 1980, les gouvernements successifs des États-Unis comme du Canada ont favorisé fiscalement le financement privé de la recherche universitaire et ont permis aux laboratoires de s'approprier légalement les résultats de leurs travaux financés sur fonds publics. En 1980, la loi Bayh-Dole fut la

24. Cf. sur un mode très apologétique, Annick RENAUD-COULON, *Universités d'entreprise. Vers une mondialisation de l'intelligence*, Village Mondial, Paris, 2002.

25. Cf. David F. NOBLE, *Digital Diploma Mills*, Part I, « The Automation of Higher Education », octobre 1997, <<http://www.communication.ucsd.edu/dl/ddm1.html>>.



première des lois autorisant les universités à breveter les inventions financées par le gouvernement, puis à les vendre (avant l'adoption de cette loi, ces brevets étaient attribués au gouvernement fédéral), ce qui a fait bénéficier les universités d'un apport de fonds de plus en plus important en provenance de firmes privées. Cette loi, décisive pour l'extension de la commercialisation de la recherche, a renforcé le tissu de relations entre les universités et les firmes privées. L'intention était au départ de relancer la productivité et de faire face au « défi japonais » ou, plus largement, asiatique²⁶. S'il s'agissait dans un premier temps de vendre des idées nouvelles issues de la recherche, cette loi déboucha sur un bouleversement des rapports entre entreprises et universités. Les laboratoires se sont mués peu à peu en « centres de profit » intégrés dans une institution universitaire elle-même métamorphosée en un site d'accumulation du capital. Les universités ont créé des filiales privées chargées de commercialiser les brevets et d'opérer des placements financiers. Les réseaux et les « partenariats » se sont multipliés avec l'industrie, la plupart du temps sous la forme de subventions plus ou moins déguisées. Si les risques et les coûts restaient largement socialisés, les profits étaient quant à eux privatisés. Cette politique a débouché sur un profond déséquilibre au détriment des activités pédagogiques réduites à la portion congrue. Nombre de chercheurs se sont désintéressés de l'enseignement, moins rémunérateur que la recherche commercialisée, les départements les plus éloignés des activités rentables ont vu leurs moyens fondre, les salaires baisser, les effectifs par cours augmenter.

Directions des entreprises et administrations universitaires ont développé les collaborations et ont partagé une conception réductrice des missions universitaires au service des activités économiques. L'accord entre l'université de Californie (Berkeley) et la firme pharmaceutique suisse Novartis signé en novembre 1998 illustre particulièrement ce phénomène. Au terme de cet accord, Novartis attribuait 25 millions de dollars au département de microbiologie, soit un tiers du budget du

26. Depuis le Japon a pris des mesures similaires en modifiant sa législation pour accorder aux chercheurs du secteur public la moitié des droits de brevet sur leurs inventions.



département, en contrepartie de quoi l'université accordait à la firme privée le droit de s'approprier plus du tiers des découvertes des chercheurs de l'université et celui de négocier les brevets d'invention qui en dérivent²⁷. Ce type d'accords n'est pas rare depuis que les États américains ont vu leurs recettes fiscales stagner et ont dû opérer des coupes claires dans les budgets d'éducation. Si, par exemple, l'État de Californie fournissait 50 % du budget total de Berkeley au milieu des années 1980, il n'en fournissait plus que 34 % en 97. Même si les financements publics restent considérables aux États-Unis, une partie toujours plus grande de la recherche universitaire est désormais financée par des donations privées.

La quête de profit n'a pas touché que la recherche. Dans les années 1990, l'essor des « réseaux » et la possibilité de vendre des cours en ligne aux particuliers et aux entreprises sont apparus comme autant d'opportunités pour « rentabiliser » l'enseignement lui-même. C'est alors toute l'institution, jusque dans ses activités fondamentales, qui devient un lieu de valorisation de capital. Les conditions de travail, les statuts des chercheurs et des enseignants en sont affectés. Une grande partie des enseignants et des chercheurs perdent leur position de petits producteurs indépendants — souvent comparés aux professions libérales ou aux artisans — pour devenir des travailleurs industriels soumis à une discipline, à une intensification du travail, à des contraintes et des contrôles renforcés de la part de l'administration qui réduisent considérablement leur autonomie. Cette évolution transforme une minorité d'enseignants et d'administrateurs en véritables capitalistes disposant d'assez de ressources financières, institutionnelles et cognitives pour faire travailler certains de leurs « collègues » moins bien dotés en titres, en pouvoir et en argent et certains de leurs étudiants en échange de promesses de postes ou de rémunérations symboliques et matérielles. À suivre les premières expériences en Amérique du Nord de l'*e-learning* marchand, la mise en ligne des cours permet dans nombre de cas d'imposer aux enseignants des normes pédagogiques sur la forme et le fond de « produits »

27. Eyal PRESS et Jennifer WASHBURN, « The Kept University », *The Atlantic Monthly*, mars 2000.



pédagogiques de plus en plus calibrés et d'augmenter leur charge de travail. Ces « produits » pédagogiques commercialisés échappent à la maîtrise des producteurs et peuvent circuler sous le seul contrôle de l'administration en tant que marchandises labellisées par l'institution universitaire.

L'introduction des valeurs de marché dans le fonctionnement universitaire n'est pas sans conséquence. Les donateurs imposent leur logo sur les murs et le mobilier, rebaptisent les bâtiments et dotent des chaires en échange d'une appellation qui témoigne de l'origine des fonds. L'exemple le plus caricatural de cette hybridation entre université et firmes privées est rapporté par Ibrahim Warde qui décrit ainsi la nouvelle *business school* de l'université de Californie : « la famille Haas (héritière du fabricant de blue-jeans Levi Strauss) qui effectua la donation la plus importante obtint que la *business school* portât son nom. De grandes entreprises financèrent des chaires. Le doyen de l'établissement, Laura D'Andrea Tyson, une ancienne conseillère économique de Clinton, porte par exemple le titre de “Bank of America Dean of Haas”²⁸ ». Cette pratique de dotation des chaires est très répandue parmi les firmes qui cherchent à modifier ou améliorer leur image sociale. Eyal Press et Jennifer Washburn dans leur enquête sur l'université américaine indiquent par exemple que la firme Freeport McMoRan, une compagnie minière mise en cause pour sa mauvaise conduite écologique en Indonésie, a créé une chaire sur l'environnement à la faculté de Tulane. Le mélange des genres nuit à la science, entretient une culture du secret, fait pénétrer partout la logique du profit immédiat et d'abord dans les « cerveaux » des chercheurs et des universitaires : « Les présidents d'université, dont le rôle s'apparente désormais à celui de voyageurs de commerce, sont jugés avant tout en fonction de leur capacité à lever des fonds²⁹. » Les centres universitaires servent de couverture aux intérêts privés, apportant leur label et leur caution « scientifique » à des opérations commerciales et au travail de lobbying. Enseignants et chercheurs jouent dans ces cas les

28. Ibrahim WARDE, « L'université américaine vampirisée par les marchands », *Le Monde diplomatique*, mars 2001.

29. Eyal PRESS et Jennifer WASHBURN, *art. cité*



porte-parole de ces intérêts y compris dans les plus prestigieuses revues scientifiques. Dans certains cas, les fonds apportés par le privé limitent ouvertement la liberté de pensée et la réflexion critique. Ibrahim Warde rapporte ainsi que la firme Nike a « récemment suspendu son concours financier à trois universités (Michigan, Oregon et Brown) sous prétexte que leurs étudiants avaient critiqué certaines de ses pratiques dans des pays pauvres en particulier en matière d'emploi d'enfants³⁰ ». Noam Chomsky cite le cas d'un étudiant au MIT en science informatique qui a refusé de répondre à une question lors d'un examen bien qu'il en connût la réponse au prétexte qu'un autre de ses professeurs engagé dans une recherche pour l'industrie lui avait formellement imposé le secret à ce sujet³¹. La conclusion n'est pas difficile à tirer : la valeur marchande des recherches l'emporte sur leur portée de vérité, pour autant que ce terme ait quelque validité dans la nouvelle configuration, ou pour le dire autrement, la vérité, socle jusque-là de l'activité théorique, est « déconstruite » par le marché. Pour certains observateurs américains, la « discipline par l'argent » qui s'impose au monde universitaire, en laissant au marché le soin de répartir les ressources et les récompenses, introduit de très sérieuses menaces sur la vie intellectuelle et la pensée, tout aussi dangereuses que celles du maccarthyisme³². On peut craindre qu'avec les prérogatives accordées dans de nombreux cas au secteur privé, la logique d'appropriation privée des connaissances n'aille très directement à l'encontre de l'éthique qui guide la recherche intellectuelle, faite de rivalité mais aussi de libre circulation des idées et de critique ouverte des travaux passés ou en cours.

30. *Art. cité*, p. 21.

31. Noam CHOMSKY, « Assaulting Solidarity, Privatizing Education », mai 2000, sur le site de l'Aped, <<http://users.swing.be/aped/documents/d0095Chomsky.html>>

32. David HARVEY, « University, Inc. », *The Atlantic Monthly*, octobre 1998.

Un modèle qui se généralise

Cette politique d'hybridation institutionnelle et de subordination effective est encouragée par tous les tenants du libéralisme économique. L'OCDE, au nom de l'importance de l'innovation « schumpétérienne » dans la croissance économique, invite ainsi les États à lever tout obstacle à la coopération entre universités et entreprises pour favoriser l'innovation : « L'innovation ne dépend plus seulement des performances des entreprises, des universités, des instituts de recherche et des autorités réglementaires, elle est aujourd'hui tributaire de leur coopération. [...] Il convient ainsi d'éliminer les obstacles à la coopération et à la constitution de réseaux, et de promouvoir la collaboration entre les universités, les institutions de recherche publiques et les entreprises. Dans beaucoup de pays de l'OCDE, les chercheurs dans les universités ne sont pas incités à s'engager dans des recherches qui pourraient faire l'objet d'une application commerciale, ni à coopérer avec les entreprises. Les États-Unis sont l'un des premiers pays à avoir pris des mesures dans ce domaine³³. »

L'accélération de cette commercialisation de la recherche publique est observable dans tous les pays capitalistes développés. Elle est favorisée par le renforcement du rôle de la propriété intellectuelle tout particulièrement dans les domaines des sciences de la vie et de l'informatique, domaines soumis de plus en plus à une extension de la brevetabilité. Maurice Cassier et Jean-Paul Gaudillière écrivent ainsi : « Les années 1990 ont été marquées par la diffusion des pratiques d'appropriation dans le domaine de la recherche génomique dans un contexte de resserrement des liens entre la science, la médecine et le marché. Plus d'un millier de brevets sur des fragments de gènes ont été déposés à ce jour. Les contrats de recherche entre les laboratoires pharmaceutiques et les laboratoires publics, assortis de clauses de confidentialité et d'exclusivité, se sont multipliés³⁴. »

33. Jean GUINET, Dirk PILAT, « Faut-il promouvoir l'innovation ? », *L'Observateur de l'OCDE*, octobre 1999, p. 69.

34. Maurice CASSIER et Jean-Paul GAUDILLIÈRE, « Droit et appropriation dans le domaine des biotechnologies, quelques remarques sur l'évolution récente des pratiques », *Réseaux*, n° 88-89, 1998. Cf. également Brigitte CHAMAK, « Conséquences des



Cette tendance est renforcée par des lois qui facilitent l'appropriabilité et la transférabilité marchande des connaissances selon le modèle du Bayh Dole Act. Elle est liée surtout à l'évolution des pratiques et des institutions. Les canaux qui permettent l'interpénétration des milieux de la recherche et de l'entreprise se sont multipliés, et tout particulièrement sous la forme d'institutions de recherche situées à l'intersection du secteur public et du secteur privé et qui produisent à la fois des biens publics et des biens privés³⁵. Dans nombre de pays occidentaux, l'apport de fonds publics à un laboratoire est même conditionné par la signature d'un contrat avec une ou plusieurs entreprises privées.

La logique du profit est entrée massivement dans une université française globalement sous-financée. En France, certes, l'habitude de l'euphémisme conduit à parler de « partenariat », de « réalisme », d'« efficacité » et d'« innovation ». Pourtant, en ce domaine, le libéralisme mimétique n'est pas très difficile à repérer et d'ailleurs l'imitation du modèle universitaire américain est clairement avouée par des responsables de premier plan³⁶. Claude Allègre déclarait ainsi : « La culture américaine est une culture de la mobilité et de la prise de risques, ce que la culture française n'est pas. Nous ne sommes pas les descendants de ceux qui ont traversé l'Atlantique, nous sommes les descendants de ceux qui sont restés de ce côté-ci³⁷. » Selon le rapport rédigé par Jacques Attali, les universités doivent devenir toujours plus un enchevêtrement d'entreprises, de laboratoires et de services de financement capitaliste. Elles pourront « abriter des entreprises naissantes dont elles pourront prendre, si elles le souhaitent, une part de capital³⁸ ». Selon un tour rhétorique

brevets sur les séquences génomiques : le cas des brevets sur les tests de prédisposition au cancer du sein », *Nouveaux Regards*, n° 15, automne 2001.

35. Cf. Jean-Loup MOTCHAN, « Génoplante ou la privatisation des laboratoires publics », *Le Monde diplomatique*, septembre 1999.

36. Cf. Christophe CHARLES, « Université et recherche dans le carcan technocratique », *Le Monde diplomatique*, septembre 1999.

37. Interview donnée à la revue américaine *Science*, citée par Christophe Charles. Ce dernier commente ainsi cette remarque : « Les responsables européens sont fascinés par un modèle américain réputé associer financement public allégé et financement privé significatif, et intégrer recherche fondamentale, recherche appliquée, innovation technologique et développement des entreprises [...]. »

38. Jacques ATTALI, *op. cit.*, p. 24-25.

classique, le rapport Attali prétend endiguer la marchandisation qui menacerait l'université française en prenant une voie qui ne fait que la préparer : « Si l'on veut éviter que des entreprises de taille mondiale ne décident de satisfaire par leurs propres moyens à leurs futurs besoins de formation beaucoup plus qu'elles ne le font aujourd'hui, les universités devront contribuer à la création d'entreprises et à leur développement. Pour cela, elles devront valoriser leur recherche, prendre des brevets, organiser des entreprises en leur sein³⁹. » Les enseignants eux-mêmes doivent pouvoir devenir entrepreneurs et confondre dans la plus complète légalité leurs fonctions d'enseignement, de recherche et de management : « Le statut des enseignants devra être amendé pour leur permettre plus de mobilité et en particulier de participer à la création d'entreprises innovantes fondées sur le résultat de leurs recherches, sans nécessairement devoir abandonner définitivement leur statut de fonctionnaire », dit encore le même rapport. Cette vision a débouché sur une série d'incitations qui poussent à une commercialisation de plus en plus marquée des résultats scientifiques. La loi sur l'innovation et la recherche présentée par Claude Allègre en juillet 1999 entend faciliter la création d'entreprises par les chercheurs, les échanges entre organismes publics de recherche et entreprises privées et la constitution de structures professionnelles de valorisation. Elle prévoit notamment la possibilité pour les chercheurs et les enseignants-chercheurs de créer des entreprises en tant qu'associés, administrateurs ou dirigeants tout en restant fonctionnaires alors que les textes précédents limitaient les rapports de l'ancien fonctionnaire parti créer une entreprise avec son organisme d'origine⁴⁰. En août 2002, cette politique a été complétée par une série de facilités données aux entrepreneurs, chercheurs et salariés du secteur privé pour devenir enseignants-chercheurs de l'université. Cette conception retient de son modèle américain l'idée selon laquelle la collaboration est censée produire un « bénéfice mutuel » puisque « la bataille économique mondiale

39. *Ibid.*, p. 19.

40. Les informations détaillées sur ces mesures se trouvent dans Christophe JACQUEMIN, « Profession : entrepreneur-chercheur », *xx^e siècle — Le magazine du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie*, n° 4, avril 1999.



est la bataille de la matière grise » selon les propos de Claude Allègre⁴¹. Nulle part ne sont envisagés le risque de remise en cause de l'autonomie de la recherche, indispensable aux progrès de la connaissance, ni même la façon de traiter les cas, pourtant très probables, de conflit d'intérêts du fait de la confusion des genres, du mélange des financements et de l'enchevêtrement des statuts personnels.

Les fondements mêmes de l'université et de l'école sont atteints quand il faut qu'elles répondent, sans médiation et sans délais, aux exigences économiques les plus pressantes. L'économiste Ernest Mandel expliquait déjà par cette transformation la crise étudiante de la fin des années 1960 et du début des années 1970 : « Ce n'est plus la production d'"honnêtes hommes", de bourgeois cultivés, c'est-à-dire d'individus aptes à juger et à trancher raisonnablement et rigoureusement — ce qui correspondait aux besoins du capitalisme de libre concurrence —, mais celle de salariés intellectuellement très qualifiés, qui est devenue la tâche essentielle de l'enseignement supérieur dans le troisième âge du capitalisme⁴². » L'éducation humaniste, aussi illusoire qu'ait pu être sa prétention à l'universalité dans une société de classe, en visant l'épanouissement de toutes les facultés intellectuelles, morales, physiques, se donnait pour but l'émancipation intellectuelle et pour référence idéale un homme complet pour lequel le travail ne constituait pas l'occupation exclusive de la vie. L'éducation, à l'âge néo-libéral, vise au contraire la formation du salarié ou, plus généralement, de l'« actif » dont l'existence semble se réduire à la mise en œuvre de connaissances opérationnelles dans l'exercice d'une profession spécialisée ou d'une activité jugée socialement utile. N'ayant plus pour horizon que le champ des professions et des activités existantes, elle enferme dans un présent auquel il faut coûte que coûte s'adapter en supprimant l'utopie d'une libération. Selon la juste expression d'André Tosel, l'époque est à l'école « désémancipatrice⁴³ ».

41. Cf. entretien avec Claude Allègre, *L'Expansion*, 4-7 novembre 1999.

42. Ernest MANDEL, *Le Troisième Âge du capitalisme*, vol. 2, 10/18, Paris, 1976, p. 94.

43. Cf. André TOSEL, « Vers l'école désémancipatrice », *La Pensée*, n° 318, avril-juin 1999.



3

La nouvelle langue de l'école

« L'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique. »

Rapport de l'*European Round Table*,
février 1995.

Il n'y a pas d'éducation sans idéal humain, sans une idée de l'excellence humaine. Peu nombreux sans doute sont les auteurs et acteurs concernés par le domaine éducatif qui mettent ouvertement en question le fameux triptyque hiérarchisé des fins de l'école républicaine : former le travailleur, instruire le citoyen et éduquer l'homme. Comment pourrait-on ouvertement ériger en référence la soumission directe aux impératifs économiques ? Et pourtant, les « nouveaux hommes » à former, si l'on écoute bien les discours les plus courants, ce sont d'abord les travailleurs et les consommateurs du futur. Après le croyant, après le citoyen de l'État, après l'homme cultivé de l'idéal humaniste, l'industrialisation et la marchandisation de l'existence redéfinissent l'homme comme un être essentiellement économique et comme un individu essentiellement privé. Lorsqu'on se demande quel est le « pôle de l'éducation » d'aujourd'hui, pour reprendre



l'expression de Durkheim¹, c'est-à-dire l'idéal à la fois un et divers qui récapitule l'« âme » d'un système éducatif, il faut aujourd'hui se tourner vers les catégories économiques qui permettent de penser la personne humaine comme une « ressource humaine » et un consommateur à satisfaire².

Cette évolution des références normatives doit être replacée dans le mouvement de revalorisation de l'entreprise, « moteur et modèle de la société civile » dans la représentation dominante. En rupture avec les idéaux classiques de l'école, la référence au monde de l'entreprise était censée apporter « clé en mains » les solutions radicales à la crise de la centralisation bureaucratique et à l'ensemble des difficultés introduites par la rapide massification de la population scolarisée du milieu des années 1980. Cette référence n'a pas seulement servi de justification au rapprochement des deux mondes, scolaire et économique, elle a été également le moyen de modifier les repères internes de l'école elle-même, son mode de fonctionnement, son organisation, la nature du commandement qui y règne et jusqu'à ses missions premières³. L'institution scolaire ne trouve plus sa raison d'être dans la distribution la plus égale possible des lumières mais dans les logiques de productivité et de rentabilité du monde industriel et marchand. Ces logiques d'efficacité qui s'imposent ne sont pas « axiologiquement neutres », comme disent les managers qui se piquent de philosophie et de sociologie, elles ne sont pas seulement techniques, elles sont au contraire profondément culturelles et politiques.

L'institution scolaire, dans son ensemble, a connu, comme d'autres institutions mais avec une intensité exceptionnelle, un véritable « transfert terminologique », qui a préparé les réformes d'inspiration libérale⁴. Tout le lexique qui accompagne la

1. Émile DURKHEIM, *Éducation et sociologie*, PUF, Paris 1985, p. 50.

2. Cf. sur ce point Riccardo PETRELLA, « L'éducation victime de cinq pièges », *Le Monde diplomatique*, octobre 2000.

3. Jean-Pierre Le Goff a très bien analysé la pénétration des thèmes de la modernisation managériale dans l'école. Cf. Jean-Pierre LE GOFF, *Le Mythe de l'entreprise*, La Découverte, Paris, 1992, en particulier le chapitre VII.

4. Exemple de cette opération de traduction systématique : un principal de collège, dans un numéro de la revue *Éducation et management*, présente sa mission ainsi : « Manager, c'est tenir compte de tous les paramètres matériels et humains, évaluer pour



« pensée-management » est censé pouvoir s’appliquer à l’action éducative dans toutes ses dimensions. Ce travail de redéfinition de l’institution scolaire comme « entreprise éducative » a été mené depuis la fin des années 1970, lors d’un certain nombre de colloques, au cours d’échanges avec les experts internationaux et les administrateurs de pays où le processus était plus avancé (le Canada par exemple), dans certaines revues liées au milieu des personnels de direction et de l’administration centrale de l’Éducation nationale⁵, dans de multiples ouvrages d’expertise ou à visée formatrice. Il suffit pour donner une première idée de ce phénomène de rappeler l’inflation galopante du lexique de la gestion dans la nouvelle langue de l’école. Au détour des années 1980, la pédagogie devient même une « gestion », voire une « gestion mentale » et certains proposent de voir dans le professeur un « manager de sa classe⁶ ». Savoirs, innovation, partenariat, tout relève de cette logique qui a l’attrait des visions totalisantes. Ces discours ont permis de placer symboliquement l’institution scolaire sous la juridiction d’une logique gestionnaire étrangère à sa référence culturelle et politique ancienne, mais aussi de la soumettre à la pression de logiques sociales et économiques qui lui étaient jusque-là extérieures, en favorisant ainsi l’intériorisation de nouveaux buts et la constitution de nouvelles identités professionnelles.

Cet arraîsonnement du système scolaire aux nécessités économiques suppose une *hybridation* des catégories d’intelligibilité et de légitimité. À l’intersection de l’économie et de l’éducation, dans une zone de recouvrement lexical, des mots d’entente, de connivence et de passage entre les sphères ont permis une conception homogène des champs de l’économie et de

parvenir à la meilleure rentabilité possible, c'est-à-dire la réussite scolaire du plus grand nombre », lettres de lecteurs in *Éducation et management*, n° 19, p. 32.

5. C'est dans la revue *Éducation et management* — publiée par le CRDP de Créteil — que l'on trouve peut-être les traces les plus évidentes de la constitution du « référentiel » doctrinal du managérisme éducatif. La confusion des genres est d'emblée inscrite au fronton de la revue. Le sous-titre, en forme d'oxymore, de cette revue en constitue le programme : « Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise ».

6. Alain LOUVEAU, « À quand le professeur manager ? », *Éducation et management*, n° 10, novembre 1992. Pour un exposé de l’usage du terme dans le monde éducatif, Cf. Marcelle STROOBANTS, « Autour des mots “gestion” et “compétence” », *Recherche et formation*, n° 30, 1999, p. 61-64.



l'enseignement. C'est par exemple la notion d'« *apprentissage tout au long de la vie* », étroitement associée à celles d'*efficacité* et de *performance*, ou encore celle de *compétence* qui font passer la logique économique dans la logique scolaire au nom d'une représentation essentiellement pratique du savoir utile et grâce à des catégories mentales homogènes. La construction de ces catégories à double face, éducative et productive, ne doit pas être négligée. Le changement tient au fait que l'on veut penser de façon *continue* ce qui était jusque-là fondamentalement *discontinu*, soit le passage de l'état de scolarisé à celui d'actif.

L'apprentissage tout au long de la vie

Masquée par le débat toujours très passionné entre les tenants de l'« instruction » et les partisans de l'« éducation », une mutation s'est opérée quand le terme générique de « formation » s'est imposé avec un sens particulier. Certes la notion est ancienne et ses racines qui évoquent la « mise en forme » de l'être humain par l'action pédagogique sont profondes. Mais dans l'usage récent du terme, la finalité professionnelle semble commander, de façon téléologique, les étapes de la « formation » qui y mènent. L'enseignement scolaire est de plus en plus regardé comme une « formation initiale », c'est-à-dire préparatoire à la formation professionnelle, et donc supposée recevoir légitimement, en « *feedback* », des injonctions de cette dernière, spécialement en matière « comportementale ». L'école est là pour assurer une sorte d'accumulation primitive du capital humain. La culture générale ne doit plus être guidée par des motifs désintéressés quand, dans l'entreprise, ce n'est plus une spécialisation trop étroite qui est réclamée mais un socle de compétences nécessaire au travailleur polyvalent et flexible. La « formation initiale » devant servir à l'acquisition d'une « culture » de base orientée en fonction de motifs professionnels largement entendus réclame une pédagogie gouvernée par les impératifs de l'insertion professionnelle, de la communication dans un groupe, de la « présentation de soi » et surtout de la « résolution de problèmes en situation d'incertitude ».



Mais on ne comprendrait pas entièrement la portée nouvelle qu'enferme l'expression de « *formation* », si l'on ne voyait pas que l'entreprise elle-même veut être formatrice et cherche à associer plus étroitement production et formation. Puisque c'est dans l'exercice même de l'activité que le travailleur apprend surtout à opérer les choix optimaux que l'on attend de lui, l'entreprise doit chercher à devenir une « organisation qualifiante » ou « apprenante ⁷ ». Cette conception donne à l'entreprise un « point de vue » sur l'éducation et une légitimité pour intervenir sur la « formation initiale ⁸ ». C'est ainsi qu'on voit les milieux patronaux plaider pour que l'enseignement laisse une place de plus en plus large aux manières d'être et de faire, pour qu'il mette l'accent sur les opérations, les activités, les productions, et mobilise tous les aspects de la personnalité. L'enseignement rénové selon les vœux des chefs d'entreprise doit permettre au travailleur d'assimiler des discours et de les reproduire en situation d'interaction entre membres de l'entreprise ou dans les relations avec les clients et les fournisseurs ; d'adhérer à des rhétoriques mobilisatrices ; de chercher et d'utiliser des informations nouvelles ; d'être ainsi capables de répondre aux exigences d'autonomie contrôlée que l'organisation attend du salarié.

En étroite liaison avec l'usage spécial du terme de « *formation* », l'expression d'« apprentissage tout au long de la vie », lancée dès les années 1970 et reprise en 1996 par l'OCDE, devient un leitmotiv du discours dominant. Le nouveau mot d'ordre proné par l'OCDE, la Commission européenne ou l'Unesco apparaît fort louable. Dans une perspective humaniste, il pourrait traduire une avancée dans la diffusion des connaissances les plus larges au plus grand nombre. En apparence, l'idée centrale du « nouveau paradigme » scolaire est à la fois séduisante et empreinte de justice : on apprend toute son existence, ce qui suppose de ménager des parcours d'apprentissage continu permettant des perfectionnements, des rattrapages,

7. C. SAURET, « Les organisations qualifiantes, processus de développement des compétences professionnelles », *Entreprise et personnel*, avril 1989.

8. Cf. Lucie TANGUY, « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in Françoise ROPÉ et Lucie TANGUY (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 23-61.



des reprises d'études⁹. C'est ce que semble d'ailleurs suggérer l'OCDE : « l'apprentissage à vie doit répondre à plusieurs objectifs : favoriser l'épanouissement personnel, notamment enrichir les loisirs (en particulier pendant la retraite), renforcer les valeurs démocratiques ; encourager la vie collective ; maintenir la cohésion sociale ; et favoriser l'innovation, la productivité et la croissance économique¹⁰ ». Les évolutions économiques, qu'il s'agisse de la mondialisation des échanges ou des nouvelles organisations du travail, conduiraient du même pas à un progrès social et culturel. Avec cette rhétorique généreuse, le capitalisme flexible se présente volontiers comme de plus en plus « libérateur ». Cette notion serait aussi l'axe d'une refonte du système global d'enseignement, laquelle impliquerait partenariat, formation initiale adaptée à la formation continue, validation des acquis d'expérience par unités capitalisables¹¹. Il supposerait également une redéfinition du rôle des pouvoirs publics et une nouvelle répartition des fonctions entre État central et collectivités territoriales comme entre secteur public et secteur privé.

L'expression et l'idée sont en réalité foncièrement ambivalentes. Autant la proposition de ne pas limiter l'éducation au seul début de la vie est riche de perspectives démocratiques, autant il faut s'interroger sur le sens réel de l'emploi qu'en font l'OCDE, la Commission européenne et les différents gouvernements occidentaux et sur les politiques qui en découlent¹². La signification que les sphères dirigeantes en proposent est clairement utilitariste. L'ordre des objectifs ne peut en effet tromper : l'effort de connaissance est exigé pour des raisons d'intérêt personnel et d'efficacité productive. La Commission européenne situe l'enjeu sans détour : il s'agit de faire de l'Europe « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus

9. On aurait tort de croire à une nouveauté radicale. Cf. Lê Thành Khôi, *L'Industrie de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 211.

10. OCDE, *Apprendre à tout âge*, 1996, p. 15.

11. Pierre LADERRIÈRE, *L'Enseignement : une réforme impossible ? Analyse comparée*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 17.

12. Cf. sur ce point, Yves BAUNAY et Annie CLAVEL (coord.), *Toute la vie pour apprendre, un slogan ou un véritable droit pour toutes et pour tous ?*, Nouveaux Regards/Sylepse, Paris, 2002.



dynamique du monde », ce qui passe par la constitution d'un « espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ¹³ ». L'école initiale est censée doter le jeune d'un « paquet de compétences de base », selon l'expression employée par la Commission européenne et elle doit surtout se consacrer à « apprendre à apprendre », sorte de cadre général sans substance très définie. Le contenu de ce savoir est renvoyé pour l'essentiel aux usages productifs ultérieurs, conformément à une logique instrumentale du savoir. La Commission européenne, l'OCDE ou l'ERT ne sont pas sans avoir une certaine représentation de ce que devrait être la culture scolaire ni sans avoir l'intention de l'influencer quand l'occasion leur en est donnée. L'important n'est pas la qualité et la quantité de connaissances acquises, d'autant que celles-ci peuvent être parfaitement inutiles, voire encombrantes. L'essentiel repose sur la capacité pour le travailleur de continuer toute son existence à apprendre ce qui lui sera utile professionnellement. Cette capacité d'« apprendre à apprendre » ne peut être séparée des autres compétences professionnelles et des relations entretenues avec autrui dans le groupe de travail. Créativité, aisance dans le groupe, maniement des codes de base, sont autant de conditions de cette faculté permanente. En d'autres termes, les analyses convergentes des milieux industriels et des sphères politiques consistent à penser que l'école doit donner des outils suffisants pour que l'individu ait l'autonomie nécessaire pour une autoformation permanente, pour un « auto-apprentissage » continu. Elle doit de ce fait abandonner tout ce qui ressemble à une « accumulation » de savoirs superflus, imposés, ennuyeux. Dans cette perspective, le *life long learning* préparerait moins au « diplôme », lequel permettait d'accéder à l'emploi et à faire une carrière, qu'aux « compétences de base marchandisables » (*marketable skills*), permettant l'adaptation permanente du salarié aux transformations économiques et aux besoins du marché. Il n'est pas très difficile de saisir que dans une économie où, dit-on, le salariat à vie est condamné à disparaître, le travailleur doit être à même de se recycler le plus facilement et le plus rapidement possible. La

13. Communication de la COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE, « Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie », 21 novembre 2001.



notion d'« apprentissage tout au long de la vie » permet ainsi d'articuler de façon synthétique l'élévation du niveau de compétences des salariés et la flexibilité des modes d'acquisition des savoirs correspondant aux mutations technologiques et économiques rapides du capitalisme moderne.

Si l'objectif reste essentiellement économique, les différents textes de référence de cet « espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie » donnent une définition très large de l'expression incluant l'épanouissement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et pas seulement l'insertion professionnelle et la performance au travail. Mais que vaut cette rhétorique, généralement confinée aux fins de paragraphe ou aux notes de bas de page, si le but principal est si clairement prédominant ? La politique éducative de la Commission européenne est en réalité subordonnée à des objectifs d'adaptation de la main-d'œuvre aux conditions nouvelles du marché du travail, comme le montre le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (30 octobre 2000) qui place délibérément l'éducation et la formation tout au long de la vie dans une logique d'emploi. Le « nouveau paradigme » est gros de danger de confusion des lieux, de dissolution des contenus et d'appauvrissement culturel quand il est interprété dans la logique restrictive du capital humain. Toute la structure de l'éducation en effet est supposée se recomposer à partir de cette notion. La conception conduit à mettre sur le même plan de multiples « formes d'apprentissage à vie » qui doivent s'articuler, voire s'enchevêtrer de façon à la fois souple et complexe dans une « structure de l'offre de formation » diversifiée¹⁴. Cette combinaison passe par l'ouverture de l'école vers l'extérieur et la conduit à construire des « partenariats » multiples et durables avec d'autres intervenants : familles, collectivités locales, entreprises, toutes instances considérées comme autant d'« organisations apprenantes ». Si l'on suit le *Mémorandum* européen, plusieurs modes d'acquisition des savoirs sont possibles : à côté de l'éducation formelle (l'école), il existe une éducation non

14. L'OCDE avait déjà avancé de telles perspectives. « Il est admis que l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes, formels et informels », OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.



formelle (l'expérience professionnelle) et une éducation informelle (l'expérience sociale), qui composent une « *lifewide learning* », un « apprentissage embrassant tous les aspects de la vie ». Les mondes familiaux, locaux et professionnels doivent s'interpénétrer, par exemple en renforçant « l'initiation pratique au travail dans les programmes ordinaires » et en multipliant les offres de formation pour les salariés déjà occupés. En un mot, la voie proposée, dite « systémique », est celle de la flexibilisation du système de formation, de sa déspecialisation et de son intégration dans un « processus » continu d'adaptation aux situations complexes et changeantes. Dans la « société cognitive », il ne peut plus exister de lieu séparé du monde professionnel, exclusivement consacré aux savoirs académiques, il n'existe plus vraiment de lieu « gratuit » qui ne relèverait pas de la catégorie totalisante de l'apprentissage, il ne peut y avoir que des « passerelles », des « réseaux d'apprentissage », des « itinéraires souples », des « partenariats », et toutes les formes d'inter-pénétration facilitées par l'usage des nouvelles technologies.

Ce « nouveau paradigme » entend « responsabiliser “les citoyens” devant leur devoir d'apprendre ». En ce sens, plus qu'une réponse aux besoins d'autonomie et d'épanouissement personnel, c'est plutôt une obligation de survie sur le marché du travail qui commande cette pédagogisation de l'existence. Auto-discipline et auto-apprentissage se complètent ainsi. Si les individus ne sont pas capables de « gérer l'incertitude » et d'« assurer leur employabilité », dans une société où le risque de marginalisation et d'exclusion est de plus en plus grand, l'efficacité globale de l'économie sera amoindrie. Les coûts entraînés par une trop grande fraction de la population économiquement inutile alourdiront les comptes sociaux et les prélèvements fiscaux. L'épanouissement personnel n'est d'ailleurs pas « gratuit », il est au contraire regardé comme source de gain pour l'entreprise et la société¹⁵. Il s'agit de permettre aux individus de « se couvrir contre le risque » que l'on encourt de plus

15. OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1997.



en plus sur le marché du travail tout en satisfaisant les attentes des entreprises en matière d'innovation et de créativité¹⁶.

Effectué dans et hors des institutions, l'apprentissage au long de la vie est partout et nulle part, il se confond avec la vie d'un éternel apprenant « responsabilisé » par son devoir continu d'apprendre¹⁷. Par là, c'est le cœur d'une stratégie dérégulatrice qui met sur le même plan institutions scolaires, entreprises, ménages (apprentissage à domicile), associations dans une notion fourre-tout qui envisage, au nom des besoins de l'individu et de la logique de la demande, de créer un vaste marché de l'éducation sur lequel offreurs et financements seraient de plus en plus nombreux et diversifiés¹⁸. Les textes de la Commission européenne, et en particulier le *Mémorandum sur l'éducation et la formation*, sont très révélateurs de cette démarche individualiste. C'est dans le cadre d'une vie plus risquée et plus ouverte aux choix individuels que l'individu est placé devant ses responsabilités d'« apprenant ». Il n'est pas question, pour une institution d'éducation, d'obliger ni même de bâtir un cursus, ce sont les individus qui construisent, planifient, et choisissent selon leur envie et leur intérêt personnel bien compris : « La volonté individuelle d'apprendre et la diversité de l'offre, telles sont les ultimes conditions indispensables à une mise en œuvre réussie de l'éducation et la formation tout au long de la vie », souligne ce texte. Et il se fait encore plus clair : « Au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes. Le facteur déterminant est cette capacité qu'a l'être humain de créer et d'exploiter des connaissances de manière efficace et intelligente, dans un environnement en perpétuelle évolution. » Ces apparentes banalités ne doivent pas

16. Cf. COMMISSION EUROPÉENNE, *Rapport Reiffers, Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, 1997, p. 20.

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

18. Le *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* d'octobre 2000 parle d'« osmose » entre les secteurs d'enseignement, formels, non formels et informels (ce dernier se confondant avec « la vie quotidienne »).

occulter la conception qui les trame : aux demandes individuelles doit répondre une offre diversifiée à la fois dans ses contenus, ses niveaux, ses méthodes. Loin d'établir des garanties collectives dans le cadre d'institutions, cette vision de la formation se veut foncièrement non institutionnelle. C'est l'individu « responsabilisé », c'est-à-dire conscient des avantages et des coûts de l'apprentissage, qui doit faire les meilleurs choix de formation pour son bien propre. Cela suppose que pour choisir de façon lucide ce qu'il doit apprendre, il soit bien informé par des « agences d'orientation ». Elles libéreront sa motivation, lui fourniront des informations pertinentes et lui « faciliteront la prise de décision¹⁹ ». Quant aux enseignants, ils deviendront « des guides, des tuteurs et des médiateurs » qui devront accompagner les individus isolés dans leur démarche de formation.

L'usage stratégique des compétences

Les mots ne sont pas neutres, même quand ils se veulent seulement techniques, opératoires, descriptifs. Substituer le mot « compétence » à celui de « connaissance » n'est pas sans importance. Certes, le mot « compétence » en lui-même, pris hors des rapports qu'il entretient avec ses voisins habituels ou avec ceux qu'il remplace et en dehors du contexte de l'action sociale, n'est pas en cause. Et si l'on entend par là des objectifs aussi vastes qu'« apprendre à être », « apprendre à faire », « apprendre à vivre ensemble », en sus de l'objectif d'« apprendre à connaître²⁰ », on pourrait là encore lire ces expressions selon des perspectives humanistes les plus traditionnelles. On pourrait même tenir que l'« entrée par les compétences » permet de renvoyer au domaine juridique dans lequel le

19. Le *Mémorandum* compare le métier d'orientateur à celui d'un courtier en Bourse : « Le futur rôle des professionnels de l'orientation et du conseil pourrait être décrit comme un rôle de "courtage". Gardant présents à l'esprit les intérêts du client, le "courtier en orientation" est capable d'exploiter et d'adapter un vaste éventail d'informations qui l'aident à décider de la meilleure voie à suivre à l'avenir » (p. 33).

20. Ce sont les « quatre piliers de l'éducation » selon le rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le xx^e siècle présidé par Jacques DELORS (*L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Odile Jacob, Paris, 1996).



terme implique une liaison très définie entre des pouvoirs et des statuts. Cependant l'actuel succès du terme ne tient que de très loin à une réactivation des idéaux d'Érasme ou de Rabelais et n'a que bien peu à voir avec une consolidation des droits des salariés. L'emploi stratégique qui en est fait dans l'entreprise comme dans l'école est inséparable de la nouvelle « gestion des ressources humaines » dans laquelle l'école joue le rôle primitif. Cet usage est même plutôt destiné à mettre en question les tâches traditionnelles de l'école, la transmission des connaissances et la formation intellectuelle et culturelle au sens le plus large du terme.

Cette notion de « compétence » est l'enjeu de débats nombreux et passablement embrouillés dans lesquels nous n'entrerons pas²¹. La notion est polysémique (elle a un sens en droit, en linguistique, en psychologie cognitive) et se prête donc à de multiples usages sociaux, ce qui renforce son évidence et son apparente neutralité. La difficulté tient ici au fait que le terme peut désigner des réalités variées, tantôt enfermer d'incontestables progrès démocratiques et tantôt conduire à de vraies régressions. « Notion carrefour » pour certains, « attracteur étrange » pour d'autres, la compétence permet par exemple à des salariés de faire reconnaître des savoir-faire non sanctionnés par des diplômes, que les employeurs ne sont pas spontanément prêts à reconnaître. Certains syndicats sont favorables à la valorisation et à la validation de compétences professionnelles lorsqu'elles n'ont pas été reconnues socialement par la traduction symbolique d'un diplôme ou d'un autre titre. Une grande partie de la qualification professionnelle, quand elle n'est pas sanctionnée institutionnellement, ne trouve pas en effet chez l'employeur sa juste reconnaissance et sa rétribution correspondante. On pourrait également soutenir que la notion, quand elle vise à associer la connaissance à la pratique, remet en question la division souvent trop rigide entre l'« abstrait » et le « concret », division sur laquelle se fondent le tri scolaire et la distribution

21. C'est « l'une de ces notions carrefours dont l'opacité sémantique favorise l'usage inflationniste qui en est fait dans des lieux différents par des agents aux intérêts divers. [...] Force est de reconnaître que la plasticité de ce terme est un élément de la force sociale qu'il revêt et de celle des idées qu'il véhicule », écrivent F. ROPÉ et L. TANGUY, *op. cit.*, p. 14.



des emplois. Mais elle s'inscrit par ailleurs dans l'ensemble des outils d'évaluation et de rémunération, de contrôle et de surveillance, à la disposition des employeurs qui cherchent à rationaliser au plus juste leur main-d'œuvre conçue comme « stock de compétences ». La « compétence », comme le rappellent Françoise Ropé et Lucie Tanguy, désigne une connaissance inséparable de l'action, reliée à un savoir-faire, relevant d'un savoir pratique, ou d'une faculté plus générale que l'anglais désigne par le terme *d'agency*. On désigne donc par là des capacités à réaliser une tâche à l'aide d'outils matériels et/ou d'instruments intellectuels. Un opérateur, un technicien, un homme de l'art possèdent des compétences professionnelles. En ce sens, la compétence est ce par quoi un individu est utile dans l'organisation productive. La notion aurait d'autant plus de pertinence aujourd'hui que les transformations du travail, en particulier avec la diffusion des nouvelles technologies de l'information, rompent les liens anciens entre un métier, une branche et un diplôme ou, encore, qu'elles permettent de transcender l'opposition ancienne entre travailleurs intellectuels et opérateurs sur machines. Tout ceci a sans doute sa part de vérité, mais l'usage prédominant qui détermine sa signification principale et son efficacité symbolique tient à des considérations stratégiques. Dans le contexte actuel, la notion est au principe des discours qui construisent les rapports de force entre groupes sociaux. La compétence est étroitement connectée avec l'exigence d'efficacité et de flexibilité demandée aux travailleurs dans la « société de l'information ».

Dans le champ économique et professionnel, si la notion de « compétence » vient ainsi de plus en plus remplacer la notion de « qualification », cela tient à ce que, dans l'ancienne société salariale, la qualification fonctionnait comme une catégorie immédiatement sociale à laquelle était attaché un ensemble de garanties et de droits. Depuis la Libération, elle était codifiée dans des grilles après accords nationaux ou de branches, elle était définie en référence à des niveaux de diplômes et elle constituait la base des rémunérations. Cette reconnaissance de la qualification dans les conventions collectives équivalait à une mise en forme collective des jugements sociaux sur la valeur des personnes et des travailleurs par l'intermédiaire d'un État



détenteur, grâce au système éducatif, de l'évaluation légitime²². La qualification certifiée par un diplôme donnait ainsi à l'État éducateur une fonction de garantie en dernier ressort de la valeur personnelle. Ce qui n'allait pas sans accorder un pouvoir parfois très grand aux verdicts scolaires, ce que la sociologie critique de Pierre Bourdieu a abondamment souligné. Mais cette société salariale se défait, les dimensions institutionnelles et collectives du rapport salarial se décomposent. La fonction médiatrice de l'État est mise en cause au nom d'une plus grande transparence du marché et d'une plus grande individualisation des rapports sociaux. La contestation que contient implicitement la promotion de la notion de compétence s'inscrit dans cette tendance. Le patronat tient désormais un discours de défiance à l'égard du titre scolaire. D'après lui, le diplôme fige la hiérarchie professionnelle, bloque la mobilité et la mise à jour constante des savoir-faire, gêne l'évaluation et la récompense des résultats effectifs. Dénonçant le seul effet de « caste » du diplôme — qui, paradoxalement, concerne tout particulièrement les directions des grandes entreprises — mais oubliant trop aisément combien le diplôme peut être un moyen de résistance à l'arbitraire patronal pour les travailleurs du bas ou du milieu de l'échelle, les chefs d'entreprise veulent faire de la « compétence » un outil permettant l'analyse fine de l'employabilité, la surveillance constante de la main-d'œuvre, et l'emprise plus serrée sur le travail. Cet outil de pouvoir est d'autant plus utilisé que les rapports de force dans les entreprises laissent une grande latitude aux directions dans l'appréciation de l'efficacité de leur personnel et que l'évolution des technologies permet de mesurer souvent plus étroitement les rendements effectifs des employés. La compétence n'est pas tant validée par un titre permettant de faire valoir de façon sûre et stable sa valeur qu'elle ne justifie une évaluation permanente dans le cadre d'une relation inégalitaire entre l'employeur et le salarié. On passe ainsi d'un système où le jugement sur la valeur d'une personne était le fait d'une institution publique à un système où l'évaluation appartient plus directement au jeu du marché du travail. Le marché devient

22. Cf. Danielle COLARDYN, *La Gestion des compétences*, PUF, Paris, 1996, p. 57.



ainsi, à la place de l'État, l'instance médiatrice censée fixer les valeurs professionnelles des individus.

Définie comme une caractéristique individuelle, la catégorie de *compétence* participe de la stratégie d'individualisation poursuivie par les nouvelles politiques de gestion des « ressources humaines ». Qualité personnelle reconnue à un moment donné, elle n'est support d'aucun droit, elle ne relie le travailleur à aucun groupe, à aucune histoire collective, elle tend plutôt à son isolement et à la mise en miettes de son parcours professionnel. L'employeur n'achète plus seulement un service producteur durant une durée définie, ni même une qualification reconnue dans un cadre collectif comme au temps de la régulation fordiste d'après-guerre, il achète surtout un « capital humain », une « personnalité globale » combinant une qualification professionnelle *stricto sensu*, un comportement adapté à l'entreprise flexible, un goût du risque et de l'innovation, un engagement maximal dans l'entreprise, etc. Comme l'ont montré Luc Boltanski et Ève Chiapello, le management moderne introduit dans le rapport salarial la dimension « personnelle », retournant ainsi à son profit ce qu'avait mis en évidence *contre* le taylorisme la préoccupation du facteur humain²³. Cette « personnalisation » rejette une tendance à la dématérialisation de la production qui modifie toutes les activités et les rapproche de services dans lesquels ce sont les personnes qui sont directement fournisseurs de satisfaction et non des produits fournis par des travailleurs.

La pédagogie des compétences

Derrière cette substitution de la compétence à la qualification, se joue le remplacement d'une validation par l'État de la valeur personnelle par un « marché de la valeur professionnelle » plus flexible et plus transparent. La contradiction n'est pourtant pas levée : il faut une norme générale qui rende visible la compétence, qui assure une « commune mesure », fonction que remplit justement la certification scolaire. Dans la mesure où l'on ne

23. Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris, 1999.



peut se passer totalement du système éducatif, la tendance consiste à introduire dans l'école la « logique compétence » et à combiner ainsi la labellisation du système éducatif et la détermination plus étroite de la formation de la main-d'œuvre par les entreprises qui en sont les utilisatrices.

Il faudrait donc que l'école passe d'une *logique de connaissances* à une *logique de compétences*. Il suffit ici de citer les propos tenus par les experts de l'OCDE, de l'*European Round Table* ou de la Commission européenne pour s'apercevoir de l'importance donnée à cette mutation pédagogique. L'OCDE, par exemple, allie la logique managériale et la pédagogie nouvelle de façon particulièrement explicite : « Lorsque les enseignants se sont mis à coopérer avec des entreprises, ils ont découvert une autre raison importante de ne plus se méfier du monde des affaires : les objectifs des deux partenaires étaient souvent beaucoup plus proches que l'un et l'autre ne l'avaient imaginé. On a longtemps supposé qu'il y avait un conflit inévitable entre le but précis de préparer un enfant au travail et l'objectif de cultiver son esprit. Dans la mesure où les entreprises ont besoin de travailleurs ayant des qualifications techniques liées à des tâches spécifiques, ce conflit est toujours bien réel. Mais de plus en plus, les qualités les plus importantes exigées dans le monde du travail et celles que les entreprises veulent encourager les écoles à enseigner sont d'ordre plus général. L'adaptabilité, la faculté de communiquer, de travailler en équipe, de faire preuve d'initiative — ces qualités et d'autres compétences "génériques" — sont maintenant essentielles pour assurer la compétitivité des entreprises. Or, cette tendance correspond à l'évolution que connaît par ailleurs la pédagogie. De nombreux enseignants souhaitent abandonner la tradition qui consiste principalement à transmettre des connaissances à leurs élèves et préfèrent leur apprendre à réfléchir et à apprendre par eux-mêmes. Heureusement pour ces enseignants et leurs élèves, laisser les jeunes prendre des initiatives et des décisions en classe constitue une excellente préparation au monde du travail moderne. Il est vrai que les enseignants ne sont pas tous disposés à mettre l'accent sur ces aptitudes, de même que beaucoup d'entreprises ne savent pas encore les utiliser. Mais les entreprises qui ont les politiques les plus avancées en matière de

ressources humaines vont souvent dans le même sens que les écoles qui développent les programmes d'études les plus novateurs²⁴. » Le *Mémorandum* de la Commission européenne déjà cité ne dit pas autre chose. Les enseignants appelés à devenir « des guides, des tuteurs et des médiateurs d'apprentissage » devront s'adapter à des demandes d'individus et de groupes pluriculturels les plus variées, ce qui suppose de revoir de fond en comble les objectifs et méthodes de l'enseignement.

Aux États-Unis, une commission composée de dirigeants économiques et éducatifs, le SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*) a rédigé en 1991 un rapport intitulé « Ce que le monde du travail attend de l'école » (« *What Work Requires of Schools* »). Dans ce document, cinq compétences fondamentales sont attendues des futurs salariés concernant la gestion des ressources, le travail en équipe, l'acquisition et l'utilisation de l'information, la compréhension des relations complexes, l'usage des diverses sortes de technologies. Dans ce texte comme dans d'autres, l'école reçoit pour mission principale de doter les futurs travailleurs d'aptitudes transposables dans des contextes professionnels variables : « lire, écrire, compter » sont des compétences indispensables pour communiquer des messages. Si « réfléchir » est une compétence importante c'est pour mieux « résoudre des problèmes » et avoir les moyens d'apprendre à apprendre. Les qualités morales acquises doivent permettre de s'intégrer dans un groupe. Il s'agit d'inculquer un « esprit d'entreprise » qu'un rapport de l'OCDE définit comme l'acquisition de « certaines dispositions, aptitudes et compétences de l'individu : créativité, initiative, aptitude à la résolution des problèmes, souplesse, capacité d'adaptation, exercice des responsabilités, aptitudes à l'apprentissage et au recyclage²⁵ ».

Dès lors que la « compétence professionnelle » n'est pas réductible aux seules connaissances scolaires mais dépend des « valeurs comportementales » et des « capacités d'action »,

24. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), *Écoles et entreprises : un nouveau partenariat*, OCDE, 1992, p. 11.

25. *Ibid.*, p. 30. Cf. dans le même esprit, COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Livre blanc, Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, 1995, p. 31 et sq.



l'école est sommée d'adapter les élèves aux comportements professionnels qui leur seront réclamés plus tard. Nombre d'administrateurs et concepteurs de programmes se sont lancés avec zèle dans cette tâche de « modernisation » des contenus et des méthodes d'enseignement. L'enseignement technique a été particulièrement affecté par cette nouvelle façon de concevoir les missions de l'école. Les commissions professionnelles consultatives qui réunissent les représentants du monde scolaire et du monde industriel ont reçu pour fonction d'établir des référentiels de formation à partir des référentiels de postes fondés sur des recensements fins et exhaustifs des compétences théoriques, comportementales et pratiques requises. Ce n'est pas que les savoirs soient supprimés, c'est qu'on tend à ne plus voir en eux que des outils ou des stocks de connaissances opératoires mobilisables pour résoudre un problème, traiter une information, réaliser un projet. La compétence, censée permettre la prise en compte d'une situation concrète, ne peut être décrite et jugée sans les tâches prescrites observables et objectivables selon des critères précis. L'évaluation, si possible en situation opérationnelle, devient véritablement le centre du processus d'apprentissage et pousse à décomposer les savoirs en tâches séparées et en réalisations et opérations multiples. Hervé Boillot souligne que « les savoirs disciplinaires sont ainsi recomposés en une multiplicité d'actes et d'opérations mentales qu'il s'agit pour “l'apprenant” d'identifier et de maîtriser, c'est-à-dire de pouvoir reproduire en *situation*. L'apprentissage porte donc sur l'acquisition de compétences cognitives, compétences fragmentées qui servent de supports à la détermination pédagogique d'*objectifs* qui décrivent de manière détaillée les tâches à accomplir qui mobilisent ces compétences et auxquelles, pour les besoins de l'*évaluation*, doit pouvoir correspondre à chaque fois un comportement observable²⁶ ».

Au-delà de l'enseignement technique et professionnel, ce sont toutes les voies d'enseignement qui sont « reformatées » selon la « logique compétence ». Quelques grandes dates marquent cette

26. Hervé BOILLOT, « La “démocratisation” : simulacre et démocratie », in J. PLANTIER (dir.), *Comment enseigner ? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*, L'Harmattan, Paris, 1999, p. 56.



généralisation. Si déjà le rapport Bourdieu-Gros de 1989 (*Principe pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*) s'aventurait à développer l'idée d'une « technologie intellectuelle » sous forme d'« outils de pensée » et de méthodes séparés des contenus, c'est surtout la création du Conseil national des programmes à la suite de la grande consultation de 1989 qui marque un tournant. La Charte des programmes, publiée au *Journal officiel* du 6 février 1992, formule la nouvelle doctrine en la matière comme l'a montré L. Tanguy. Les connaissances sont réinterprétées dans le lexique des compétences, des objectifs, des évaluations, des contrats. Elle redéfinit le programme scolaire comme une somme de « compétences terminales exigibles en fin d'années, de cycles, ou de formation et y associe les modalités d'évaluation correspondantes²⁷ ». Le rapport Fauroux a repris cette idée en proposant d'instituer un référentiel national de compétences associé à une batterie d'épreuves, « véritable panoplie d'instruments de mesure peu coûteux en temps de correction ». À l'école primaire s'imposent des livrets de compétences qui enserrent l'activité enseignante dans d'étroites prescriptions. Dès la maternelle même, l'évaluation modifie le regard des enseignants et leur travail avec les enfants. Au cours des années 1990, les bulletins trimestriels et les livrets scolaires introduisent la « logique compétence » dans les jugements et verdicts scolaires. Plus largement, les grands programmes d'évaluation menés par l'OCDE font également appel à cette notion de compétences sociales dans la « vie réelle » à partir desquelles les gouvernements sont invités à juger et à corriger les systèmes éducatifs²⁸.

Les programmes changent de signification et se transforment en guides prescrivant des objectifs décomposés et explicités, allant parfois jusqu'à indiquer les durées d'enseignement qui leur correspondent et les diverses étapes que doit suivre chaque leçon. L'élaboration de référentiels, sur le modèle de la formation continue, s'est systématisée dans la formation initiale avec

27. Cité par L. TANGUY, in F. ROPÉ et L. TANGUY, *op. cit.*, p. 33.

28. Cf. le rapport du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), *Knowledge and Skills for Life*, paru en décembre 2001 et son analyse dans *Nouveaux Regards*, n° 16, hiver 2002.



la création des bacs professionnels en 1985. Depuis, elle a concerné à peu près toutes les disciplines et tous les niveaux. Cette méthode qui consiste à analyser jusqu'au détail les contenus d'enseignement et à les traduire en « savoir-faire » et en « compétences » participe d'une standardisation pédagogique que l'on suppose source d'efficacité. Référentiels des différentes disciplines, types d'exercices proposés aux élèves et aux étudiants, grilles d'évaluation, critères de jugement sur les bulletins et livrets, contenus de diplômes, tous ces outils scolaires subordonnés à la catégorie de *compétence*, en même temps qu'ils technicisent, taylorisent et bureaucratisent l'enseignement, établissent de façon progressive et quasi automatique une cohérence avec le monde des entreprises pour la définition des profils de postes et des listes de compétences construites pour sélectionner, recruter, former la main-d'œuvre. En somme, elle permet d'articuler rationnellement la « gestion des flux scolaires » à la gestion des ressources humaines dans l'entreprise. Cet enseignement en miettes utilise toutes les nouvelles techniques d'évaluation qui, sous prétexte de rationalisation, finissent par découper les savoirs et les savoir-faire en éléments isolables analytiquement et, au bout du compte, par mettre en tranche l'« apprenant » selon les divers registres de compétence que l'on croit pouvoir distinguer dans l'évaluation. Cette « logique compétence », en donnant la priorité aux qualités directement utiles de la personnalité employable plutôt qu'à des connaissances réellement appropriées mais qui ne seraient pas nécessairement et immédiatement utiles économiquement, comporte un risque sérieux de désintellectualisation et de déformalisation des processus d'apprentissage.

La pédagogie des compétences est censée, selon ses promoteurs, répondre à l'impératif général de contrôle fin et d'évaluation rigoureuse selon des normes identiques pour tous, éliminant donc ce qui pourrait être un trait de classe ou un code implicite du milieu social. Pourtant, introduire la notion de compétence dans l'école ne contribue pas nécessairement à améliorer le rapport au savoir des enfants de familles populaires : lesdites compétences sont en effet soit trop spécialisées, perdant alors tout sens intellectuel, soit trop larges (savoir prendre la parole, travailler en équipe...), ce qui les renvoie à nouveau à des

manières d'être implicites, à des compétences socialement héritées²⁹. L'une des contradictions pédagogiques du nouvel ordre scolaire est bien là : comment mobiliser l'activité intellectuelle des élèves et des étudiants tout en dévalorisant les disciplines scientifiques et culturelles et en laissant penser que l'expérience pratique spontanée et « informelle », les engagements associatifs ou les bonnes intentions caritatives sont du même ordre que les études scolaires et l'éducation physique et culturelle qu'elles procurent³⁰ ?

Nous avons ici examiné quelques-unes seulement des façons de parler des réformateurs « modernes ». D'autres notions, plus classiques, font l'objet de mutations tout aussi significatives. Il faudrait par exemple s'interroger sur le destin d'un terme comme celui de « service » pour déceler les détournements et les glissements que lui fait subir la nouvelle orthodoxie. Si l'on veut bien concéder que le financement du système scolaire doit rester public, c'est pour affirmer aussitôt que sa mission de « service public » l'oblige à devenir une entreprise assurant un « service » de formation auprès d'usagers-clients formulant une demande à satisfaire. Mais la définir comme un service rendu aux individus, c'est bien souvent analyser sa destination en termes de capital humain. D'où une posture intenable des réformateurs « modernistes » de « gauche » qui, depuis près de vingt ans, croient qu'en important ces catégories du monde de l'entreprise et de la théorie libérale, ils défendront mieux le service public face à l'extension des logiques de marché. Le bilan peut être dressé : cette importation a bien plus sapé les fondements symboliques et moraux de l'institution scolaire qu'elle ne les a consolidés. On comprend, à l'inverse, que les conceptions « modernes » du service public, répondant aux seuls critères d'efficacité et de rentabilité, soient hautement appréciées des ultra-libéraux, qui y voient une prédictive nécessaire à la gestion privée, sinon de

29. Bernard CHARLOT, « Le rapport au savoir », in Jean BOURDON et Claude THÉLOT (dir.), *Éducation et formation*, CNRS, Paris, 1999, p. 33-34.

30. Cette équivalence fallacieuse, faussement égalisatrice, préside à la mise en place du nouveau système d'accréditation des unités d'enseignement baptisé par Jack Lang, l'ancien ministre de l'Éducation nationale, l'« euro des universités ». Cf. Emmanuel DAVIDENKOFF, « L'université française entre en classe européenne. Le ministère crée un système favorable aux échanges », *Libération*, mardi 24 avril 2001.



l'école entière, du moins de ses activités et de ses segments les plus rentables. Cette langue de caoutchouc, qui prétend à l'objectivité et à l'efficacité, a facilité la transformation du système éducatif en un appendice de la machine économique en rendant naturelles les finalités nouvelles qui lui sont attribuées.

