

Les systèmes éducatifs à l'heure de la globalisation libérale

Vers l'école “ marchandisée ”

Depuis la fin des années 80, les systèmes éducatifs des pays industrialisés sont soumis à un feu roulant de critiques et de réformes : décentralisations, déréglementations, autonomie croissante des établissements scolaires, allègement et dérégulation des programmes, “ approche par les compétences ”, diminution du nombre d'heures de cours pour les élèves, partenariats avec le monde de l'entreprise, introduction massive des TIC, stimulation de l'enseignement privé et payant. Il ne s'agit pas là de lubies personnelles de quelques ministres ou d'un fait de hasard. La similitude des politiques éducatives menées dans l'ensemble du monde capitaliste globalisé ne laisse planer aucun doute quant à l'existence de puissants déterminants communs, impulsant ces politiques.

La thèse soutenue ici est que ces mutations sont le fait d'une mise en adéquation profonde de l'École avec les nouvelles exigences de l'économie capitaliste. Ce qui est en cours de réalisation, c'est le passage de l'ère de la “ massification ” de l'enseignement à l'ère de sa “ marchandisation ”. De sa triple marchandisation faudrait-il dire. En effet, l'appareil scolaire est appelé à servir mieux et davantage la compétition économique, et ce de trois façons : en adaptant le travailleur à une économie instable et duale, en éduquant et en stimulant le consommateur et enfin en s'ouvrant lui-même à la conquête des marchés.

La marchandisation de l'enseignement marque une nouvelle étape historique dans un mouvement qui s'étale sur plus d'un siècle : le glissement progressif de l'École, depuis la sphère idéologico-politique vers la sphère économique. Dans les pays industrialisés, l'école primaire du XIX^e siècle se développa d'abord comme un lieu de socialisation et d'endoctrinement politique d'une classe ouvrière de plus en plus nombreuse. En France, Jules Ferry fonda l'École républicaine au lendemain de la Commune de Paris en expliquant : “ Nous attribuons à l'État, le seul rôle qu'il puisse avoir en matière d'enseignement et d'éducation. Il s'en occupe pour maintenir une certaine morale d'État, certaines doctrines d'État qui importent à sa conservation ”.¹

Mais dès le début du XX^e siècle les progrès des technologies industrielles, la croissance des administrations publiques et le développement des emplois commerciaux firent renaître une demande de main d'œuvre davantage qualifiée. Si, pour la majorité des travailleurs, une socialisation de base suffisait toujours, certains devaient cependant acquérir une plus haute qualification professionnelle. Un retour à l'apprentissage traditionnel n'y aurait pas suffi. Le système éducatif s'ouvrit dès lors à des sections “ modernes ”, techniques ou professionnelles. On commençait à assigner à l'enseignement une fonction économique. Par la force des choses, l'École devint également une machine à sélectionner. Les résultats en fin d'études primaires déterminaient en effet largement qui, parmi les enfants du peuple, aurait le privilège de poursuivre des études secondaires. Ainsi se développa un discours méritocratique présentant l'enseignement comme un moyen de promotion sociale pour “ les plus doués ” ou “ les plus méritants ”.

C'est au lendemain de la deuxième guerre mondiale, dans un contexte de croissance économique forte et durable, d'innovations technologiques lourdes et de long terme – électrification des chemins de fer, infrastructures portuaires et aéroportuaires, autoroutes, nucléaire, téléphonie, pétrochimie – que le rôle économique de l'École s'imposa au premier plan. L'époque réclamait non seulement une croissance de la main d'œuvre salariée, mais encore et surtout une élévation générale du niveau d'instruction des travailleurs et des consommateurs. On assura cette élévation par la massification au pas de charge de l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, de l'enseignement supérieur.

Il ne fut généralement pas nécessaire de légiférer pour allonger la durée de la scolarité. La perception par les parents et les jeunes du glissement dans la composition des emplois et leur espoir de promotion sociale stimulèrent la demande d'enseignement secondaire et supérieur. Ces espoirs ont bien sûr été déçus, l'ouvrier qualifié occupant désormais dans la hiérarchie sociale la position qu'y avait, trente ans plus tôt, l'ouvrier non qualifié. Mais ils contribuèrent néanmoins grandement à entretenir la motivation scolaire d'une génération d'enfants du peuple.

Cette massification fut généralement réalisée aux frais de l'État qui en avait – encore – les moyens : la croissance durable et la stabilité économique rendaient possibles une croissance parallèle des recettes fiscales et des investissements publics de long terme. Dans les pays d'Europe occidentale, les dépenses publiques d'éducation passèrent de quelque 3% du PIB dans les années 50 à près de 6% vingt-cinq ans plus tard.

Mais cette massification vient également donner un coup de fouet au rôle du système éducatif comme machine à reproduire la stratification sociale. Dès lors que tous accèdent à l'enseignement secondaire, l'essentiel de la sélection sociale ne s'opère plus "spontanément", à la sortie de l'école primaire, mais à l'intérieur même de l'enseignement secondaire. Par ricochet, la massification devient aussi massification de l'échec scolaire et des redoublements, cette forme nouvelle de la sélection hiérarchisante. Qui plus est, par un "miracle pédagogique" remarquable, cette sélection s'avère être toujours une sélection sur base sociale. L'École devient donc, selon l'expression bourdieusienne, une machine à "reproduire" les inégalités de classes.

Certains qualifient cette période comme une "démocratisation" de l'enseignement. Pourtant, si le niveau d'accès à l'enseignement s'est effectivement élevé pour les enfants de toutes catégories sociales, toutes les statistiques disponibles montrent que les inégalités relatives n'ont pas décliné pour autant.

Un nouveau contexte économique

Les conditions qui avaient permis la massification de l'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, de l'enseignement supérieur, vont se trouver bouleversées par la crise économique qui éclate au milieu des années 70. Dans un premier temps, les effets de cette crise seront surtout budgétaires. La croissance des dépenses publiques, au rang desquelles l'Éducation occupe désormais une position prépondérante, se trouve brutalement freinée. Les milieux institutionnels et économiques espèrent pourtant que la crise sera de courte durée et qu'au terme des restructurations indispensables on retrouvera la croissance économique forte et durable des "trente glorieuses". Il faut attendre la fin des années 80 pour que les dirigeants économiques et politiques de la planète prennent pleinement conscience du nouvel environnement économique et des missions nouvelles qu'il impose, selon eux, à l'enseignement.

Voyons quelles sont les caractéristiques de cet environnement.

Premièrement, l'accumulation des connaissances induit une accélération constante du rythme des mutations technologiques. Dans leur course à la compétitivité, les industries et les services se saisissent de ces innovations pour obtenir des gains de productivité ou pour conquérir de nouveaux marchés. À son tour, la guerre technologique exacerbe les luttes concurrentielles, ce qui se traduit par la multiplication des faillites, des restructurations, des rationalisations, des fermetures d'usines et des délocalisations. La fuite en avant dans la mondialisation de l'économie, favorisée elle aussi par le développement des technologies de la communication, ne fait qu'aiguïser cette lutte à mort entre entreprises, secteurs et continents. En retour, l'exacerbation des luttes concurrentielles, pousse les industriels à accélérer le développement et l'introduction de nouvelles technologies dans la production et sur les marchés de masse. Il avait fallu 54 ans à l'avion pour conquérir 25 % de son marché ; le téléphone a mis 35 ans ; la télévision 26 ans. L'ordinateur personnel, lui, a conquis un quart de son marché potentiel en 15 ans, le téléphone portable en 13 ans et Internet en 7 ans seulement. Ainsi, l'environnement économique, industriel, technologique est devenu plus instable, plus changeant, plus chaotique qu'il ne l'a jamais été. L'horizon de prévisibilité économique se rétrécit sans cesse.

La deuxième caractéristique essentielle de l'économie "nouvelle" concerne l'évolution du marché du travail. L'instabilité se traduit par une précarité croissante de l'emploi. Les travailleurs sont amenés à changer régulièrement de poste de travail, d'emploi, voire de métier. La nature des emplois change aussi. D'une part, la "nouvelle économie" réclame une croissance impressionnante du nombre d'informaticiens, d'ingénieurs, de spécialistes en entretien de parcs informatiques et en gestion de réseaux. C'est l'aspect le plus fréquemment souligné dans l'évolution du marché du travail. On insiste beaucoup moins sur l'autre aspect de cette évolution : la croissance plus explosive encore des emplois à faible niveau de qualification. Une étude prospective du ministère américain de l'Emploi, portant sur la période 1998-2008, montre que les postes de travail qui connaîtront la plus forte croissance *en volume* sont du type "*short term on the job training*" (formation de courte durée, "sur le

tas "). On y trouve, en vrac, des emplois de vendeurs, de gardes, d'assistants sanitaires, d'agents d'entretien, d'hôtesse d'accueil, de conducteurs de camion ou encore de "remplisseurs de distributeurs de boisson et d'aliments" (250.000 nouveaux emplois sont prévus dans ce seul secteur). Le marché du travail ne requiert plus désormais une élévation générale des niveaux de qualification, mais un étirement, une dualisation croissante de cette formation.

Enfin, troisième caractéristique de l'environnement économique, conséquence là encore de l'exacerbation des luttes concurrentielles et d'une courbe de croissance chaotique : le désengagement de l'État dans les services publics. Les milieux économiques pressent les gouvernants de diminuer la pression fiscale. Quand bien même elles le voudraient, les autorités politiques peuvent difficilement résister à ces pressions, la mondialisation de l'économie rendant terriblement efficace le processus de "défiscalisation compétitive".

Instabilité et imprévisibilité des évolutions économiques, dualisation des qualifications requises sur le marché du travail, crise récurrente des finances publiques : tels sont les trois facteurs qui déterminent, à partir de la charnière des années 80-90, une révision fondamentale des politiques éducatives.

L'école au service des marchés

La dualisation du marché du travail doit se refléter dans une dualisation parallèle de l'enseignement. Si 50 à 60 % des créations d'emplois n'exigent que des travailleurs peu qualifiés, il n'est pas économiquement rentable de poursuivre une politique de massification de l'enseignement. On ne décrète évidemment pas la fin de la massification, mais en réduisant le financement de l'enseignement public et sa qualité, on est amené, insensiblement, progressivement, à mettre en place les conditions qui rendent inéluctable l'arrêt du mouvement initié durant les années 50. Dans les congrès internationaux, les experts soulignent que les pays industrialisés sont "entrés dans une phase de post-massification" et que "l'extraordinaire explosion du nombre d'étudiants des 30 dernières années touche à sa fin".ⁱⁱ

Mais le système scolaire change aussi de l'intérieur. Durant trente ans, les milieux économiques avaient concentré leur attention sur le développement quantitatif de l'enseignement. Désormais, ils réclament une "rénovation" de l'enseignement en fonction de leurs intérêts stratégiques. Le cas de l'Europe est symptomatique à cet égard.

En 1989, le groupe de pression patronal de la *Table Ronde des Industriels européens* (en anglais : *ERT, European Round Table*) publie son premier rapport sur l'enseignement, clamant que "l'éducation et la formation sont des investissements stratégiques vitaux pour la réussite future de l'entreprise". Dès lors, "le développement technique et industriel des entreprises européennes exige clairement une rénovation accélérée des systèmes d'enseignement et de leurs programmes".ⁱⁱⁱ L'ERT déplore que "l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes enseignés", que les enseignants ont "une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires et de la notion de profit" et que ces mêmes enseignants "ne comprennent pas les besoins de l'industrie".^{iv}

D'autres rapports suivront, tout au long des années 90, précisant les "recommandations" patronales quant à "la manière d'adapter globalement les systèmes d'éducation et de formation permanente aux défis économiques et sociaux".^v Les lignes directrices de ces rapports seront reprises dans les analyses de l'OCDE, les "livres blancs" de la Commission européenne et diverses publications gouvernementales ou patronales locales.

Dans un document publié début 2001, la Commission européenne, décrit en ces termes la mission essentielle de l'enseignement : "l'Union européenne se trouve face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance". Dès lors, l'objectif stratégique majeur auquel doit pleinement collaborer l'enseignement est de "devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable".^{vi}

L'ère de la flexibilité

Mais comment adapter les formations à une économie plus instable, plus imprévisible que jamais ? À défaut de pouvoir contrôler le chaos, il faut, nous dit-on, s'y adapter. Du coup, le maître-mot de la nouvelle adéquation École-entreprises est le mot "flexibilité".

Les travailleurs sont amenés à évoluer dans un environnement de production qui change sans cesse. Parce que les technologies évoluent, que les produits changent, que les restructurations et les

réorganisations conduisent à changer de poste de travail, parce que la compétition précarise l'emploi. Ces incessants recyclages sont coûteux en temps et en argent. Initier un travailleur aux particularités d'un environnement de production spécifique est un investissement lourd et long, qui retarde la mise en œuvre des innovations. La multiplication de ces coûts, du fait de la forte rotation de la main d'œuvre et des technologies, devient rapidement prohibitif. Or, la nature même des techniques mises en œuvre, leur complexité croissante, rend l'importance des savoirs, donc de la formation, plus cruciale que jamais.

Comment résoudre ce dilemme ? Par l' "apprentissage tout au long de la vie". Brisons d'emblée un mythe largement propagé par certains : l'apprentissage tout au long de la vie ne vise évidemment pas à faire accéder l'humanité entière aux trésors de la science, des techniques, de l'histoire, de l'économie, de la philosophie, des arts, de la littérature, des langues anciennes ou des cultures étrangères. Cette doctrine, explique clairement l'OCDE, "repose en grande partie sur l'idée que la préparation à la vie active ne peut plus être envisagée comme définitive et que les travailleurs doivent suivre une formation continue pendant leur vie professionnelle pour pouvoir rester productifs et employables".^{vii} Cela implique essentiellement trois choses : "adaptabilité", "responsabilisation", "dérégulation".

Des compétences pour favoriser l'adaptabilité

Premièrement, il faut réviser les programmes et les méthodes de l'enseignement de base afin d'y développer les capacités des travailleurs de faire face à des situations professionnelles extrêmement variables. Il s'agit, comme le recommandait en 1997 le Conseil européen réuni à Amsterdam, "d'accorder la priorité au développement des compétences professionnelles et sociales pour une meilleure adaptation des travailleurs aux évolutions du marché du travail".^{viii}

Dans ce cadre, le rôle de l'École comme lieu de transmission de connaissances, n'est plus jugé primordial. "Le savoir, explique madame Cresson, est devenu, dans nos sociétés et nos économies en évolution rapide, un produit périssable. Ce que nous apprenons aujourd'hui sera dépassé voire superflu demain."^{ix}

On attaque de toutes parts l' "empilement" des connaissances qui aurait caractérisé l'enseignement dans les décennies passées. L'attaque prend prétexte de l'hypertrophie réelle de certains programmes, pour justifier l'abandon de l'objectif même de toute instruction : transmettre des savoirs. Certaines doctrines pédagogiques, comme celle dite de "l'approche par les compétences", sont même récupérées, dévoyées, pour faire accepter cette évolution.

Au rang des compétences requises à cor et à cris par les milieux patronaux, il faut citer l'initiation aux technologies de l'information et de la communication. Il est impératif que tous les futurs travailleurs aient appris à évoluer dans un environnement dominé par ces technologies, qu'ils aient acquis les rudiments du dialogue homme-machine via un clavier et une souris, qu'ils aient appris à répondre aux injonctions apparaissant sur un écran d'ordinateur, qu'ils aient l'habitude de s'adapter rapidement, presque intuitivement, à des logiciels variés et changeants.

Une autre fonction de l'introduction massive des TIC à l'école est, comme le dit la Commission européenne, de mettre "le potentiel d'innovation des nouvelles technologies au service des exigences et de la qualité de la formation tout au long de la vie"^x. Afin d'assurer une rotation rapide et une flexibilité professionnelle maximale des travailleurs, ceux-ci doivent apprendre à se servir des ordinateurs et d'Internet pour mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences "du berceau au tombeau", en se connectant sur des serveurs de formation à distance ou en utilisant des supports multimédias. Si tous les travailleurs ont appris à se servir d'Internet pour accéder à des connaissances, il sera facile de faire pression sur eux afin qu'ils maintiennent à niveau leur compétitivité professionnelle durant leurs week-ends, leurs vacances ou leurs soirées en utilisant des ordinateurs et des connexions qu'ils paieront de leur poche. C'est ce qu'on appelle "responsabiliser" le travailleur face à sa formation.

Quand le citoyen devient consommateur

Dans le champ de la formation du citoyen, c'est maintenant le consommateur qui se trouve au centre des attentions. La création de nouveaux marchés de masse, liés aux technologies émergentes, n'est possible qu'à la condition que les clients potentiels aient acquis les connaissances et les compétences qui leur permettent d'exploiter ces produits, qu'ils aient aussi surmonté leurs appréhensions. Le frein majeur au développement du commerce électronique sur Internet, par exemple, semble bien être d'ordre psychologique, plus que technique. Dès le milieu des années 90, la Commission européenne,

s'inquiétait : " On peut douter que notre continent tienne la place industrielle qui lui revient sur ce nouveau marché (des TIC) si nos systèmes éducatifs et de formation ne suivent pas rapidement. Le développement de ces technologies, dans un contexte de forte concurrence internationale, nécessite que les effets d'échelle puissent jouer à plein. Si le monde de l'éducation et de la formation ne les utilisent pas, le marché européen deviendra trop tard un marché de masse. »^{xi}

Au Sommet européen de Lisbonne, en 2000, la question était : comment rattraper le retard européen en matière de TIC et de Commerce électronique ? Et la réponse fut, unanime : *e-Learning*, l'introduction massive des technologies informatiques dans les établissements scolaires.

Dérégulation

Les objectifs éducatifs étant fixés, la question qui se pose est : comment organiser l'enseignement afin qu'il puisse les atteindre ? À nouveau, le terme central de la réponse sera " flexibilité ".

Il ne faut pas seulement que le travailleur soit flexible, adaptable et compétitif, encore faut-il que le système éducatif lui-même se dote de ces caractéristiques. Dès 1989, la Table Ronde des Industriels européens écrivait que " l'administration de l'école (est) dominée par (des) contraintes bureaucratiques (des) pratiques administratives sont souvent trop rigides pour permettre aux établissements d'enseignement de s'adapter aux indispensables changements requis par le rapide développement des technologies modernes et les restructurations industrielles et tertiaires ".^{xii} De même, pour l'OCDE, " le système scolaire doit s'efforcer de raccourcir son temps de réponse, en utilisant des formules plus souples que celles de la fonction publique, pour créer — ou fermer — des sections techniques ou professionnelles, utiliser des personnels compétents, disposer des équipements nécessaires ".^{xiii}

L'autonomie des établissements scolaires permet notamment de nouer des partenariats avec les entreprises. Ces partenariats visent souvent, explicitement, à faire pénétrer dans l'école ce qu'on appelle pudiquement " l'esprit d'entreprise ". Il faut souligner en effet que la flexibilité demandée au travailleur ne se limite pas au plan strictement professionnel. Il s'agit également d'accepter les nouveaux modes d'organisation du travail : production à flux tendu, travail de nuit, horaires variables. Cela exige de " responsabiliser " le travailleur, c'est-à-dire de lui inculquer l'idée que son propre intérêt s'identifie avec celui de son employeur.

La volonté de déréguler vise également les modes de certification. Dans un contexte de rotation rapide de la main d'œuvre, le patronat souhaite flexibiliser un marché du travail qui est, à ses yeux, trop fortement régulé par le système des diplômes nationaux. Ceux-ci donnent lieu à des négociations collectives garantissant les salaires, les conditions de travail et la protection sociale. Pour détruire ce système, les milieux économiques mettent en avant la nécessité d'introduire des certifications " modulaires ". Celles-ci ont le double avantage de permettre un recrutement plus souple (donc en faisant davantage pression sur les droits sociaux) et de constituer une incitation des " apprenants " à privilégier dans les cursus tout ce qui est d'un rapport efficace (réel ou supposé) en termes d'employabilité. La Commission européenne a ainsi pris l'initiative de faire plancher des chercheurs sur la faisabilité d'une " carte de compétences " électronique européenne, la fameuse " skill's card " ^{xiv}.

L'école autonome, antichambre de l'école de marché

Les systèmes d'enseignement de tous les pays industrialisés – les seuls dont je puisse parler en connaissance de cause – et à tous les niveaux suivent *grosso modo* la même évolution, vers une plus grande autonomie et davantage de compétition entre établissements scolaires.

Désormais, dit l'OCDE, " il est admis que l'apprentissage se déroule dans de multiples contextes, formels et informels ", précisant que " la mondialisation - économique, politique et culturelle - rend obsolète l'institution implantée localement et ancrée dans une culture déterminée que l'on appelle "l'École" et en même temps qu'elle, "l'enseignant ". »^{xv} Les gourous de la Commission européenne sont plus explicites encore, puisqu'ils estiment " que le temps de l'éducation hors l'École est venu et que la libération du processus éducatif rendue ainsi possible aboutira à un contrôle par des offreurs d'éducation plus innovants que les structures traditionnelles. »^{xvi}

C'est bien évidemment de l'enseignement privé marchand, de l'éducation dont il est question ici. Le développement de la demande de formation tout au long de la vie favorise son émergence et lui assure progressivement le dépassement des seuils de rentabilité. On voit mal comment il ne partirait pas, ensuite, à la conquête de l'enseignement de base.

Les dépenses mondiales d'éducation représentent la formidable somme de 2000 milliards de dollars. Il y a là de quoi susciter la convoitise de pas mal d'investisseurs qui, dans un contexte économique

instable, sont désespérément en quête de placements durablement rentables. Privatiser l'ensemble de ces 2000 milliards à court terme n'est évidemment pas envisageable. Cependant, sous l'action conjointe du définancement public, de la demande croissante de formation tout au long de la vie et de la déréglementation administrative et financière des établissements d'enseignement, des pans entiers de l'éducation et de services annexes tombent petit à petit dans l'escarcelle de l' " *Education Business* ".

Pour le consultant américain Eduventures, les années 90 " resteront dans les mémoires pour avoir permis l'arrivée à maturation de l'enseignement de marché (" *for-profit education* "). Les fondations de la vibrante industrie éducative du XXI^e siècle – initiatives entrepreneuriales, innovations technologiques et opportunités du marché – ont commencé à fusionner pour atteindre leur masse critique ".^{xvii} Les analystes de Merrill Lynch estiment eux aussi que la situation est mûre pour une vaste privatisation marchande de l'enseignement. Merrill Lynch cite, parmi les facteurs qui stimulent la croissance de ce marché, " l'insatisfaction " des parents envers l'enseignement public. Dès lors, ceux qui ont les moyens financiers d'échapper aux écoles d'État désargentées constituent un formidable réservoir potentiel de clients pour cet *Education business* en pleine croissance.

Il semble très difficile de disposer d'estimations globales à l'échelle mondiale, mais on sait que pour les seuls États-Unis le marché de cette industrie éducative nouvelle s'élevait, en 1998, à 82 milliards de dollars, dont 24 milliards de produits, 30 milliards de services et 28 milliards de revenus d'écoles de tous types.^{xviii} Un pays comme l'Australie gagne 55 milliards de francs belges (7 milliards FRF) grâce à l'exportation de ses formations.

Au Royaume Uni, la société de placements Capital Strategies a lancé l'indice boursier " UK Education and training index " aux performances exceptionnelles : une croissance de 240%, à comparer aux 65% de l'indice général de la bourse de Londres, le FTSE.^{xix} Toujours en Angleterre, l'inspection des écoles primaires est assurée, depuis 1993, à raison de 73% par des organismes privés qui captent ainsi un marché de 118 millions de livres sterling. Dans le même pays, le remplacement des professeurs absents est également devenu une activité lucrative. La société Capstan, par exemple, place quotidiennement un millier de professeurs-remplaçants.^{xx} Aux États-Unis la société *Edison Schools* gère en pleine autonomie quelques 125 établissements d'enseignement publics.

Un catalyseur nommé Internet

L'un des plus puissants catalyseurs de la transformation de l'enseignement en un grand marché mondial est sans conteste l'essor d'Internet. Constatant qu'elles sont de plus en plus étroitement concurrencées par des offres de télé-enseignement émanant de nouveaux venus sur le marché, les universités traditionnelles décident, les unes après les autres, de se lancer sur ce créneau. Selon une étude réalisée par la International Data Corporation, le nombre des étudiants des collèges américains participant à des cours " en ligne " devrait atteindre 2,2 millions en 2002, soit 15% de l'effectif de l'enseignement supérieur US. La même étude prévoit que d'ici cette date 85% des collèges offriront des formations payantes sur Internet.^{xxi}

On pourrait se réjouir de voir ainsi les trésors de la science et de la culture rendus accessibles au plus grand nombre. Mais ce serait oublier que ces savoirs ne seront pas (durablement) gratuits et que, dès que le marché sera en place, leur accès sera réservé à qui pourra payer. Ce serait oublier surtout qu'ici, comme dans toute globalisation marchande, une lutte à mort entraînera la survie de quelques-uns seulement. C'est la standardisation commerciale, donc l'appauvrissement du savoir qui nous attend au bout de la route. Par la force du marché, une technologie potentiellement émancipatrice risque ainsi d'engendrer un appauvrissement intellectuel et culturel dramatique.

Autre marché important pour l'enseignement à distance sur Internet : celui des tutorats et des aides à la préparation d'examens. Ceux-ci ont permis l'explosion, aux États-Unis, du nombre d'enfants poursuivant leur scolarité (primaire ou secondaire) à la maison : le " *home schooling* ". Ils sont passés de 500.000 à 1,7 million en l'espace d'une douzaine d'années.

Mondialisation

Quoi qu'en pensent certains, le véritable intérêt d'Internet, sur le plan du développement de l'enseignement marchand réside moins dans ses caractéristiques multimédia que dans sa capacité de diffusion instantanée à l'échelle planétaire, associée à un coût marginal quasiment nul. A condition toutefois que le marché soit mondial. Deux organismes internationaux (et plusieurs groupes de pression privés) oeuvrent activement à cette " libéralisation du marché mondial des services éducatifs " : l'Organisation Mondiale du Commerce et la Banque Mondiale.

Après l'échec de Seattle, l'OMC compte sur la renégociation de l'AGCS pour lever les dernières " barrières ", citant par exemple " les mesures limitant l'investissement direct par des fournisseurs

d'éducation étrangers ", " l'existence de monopoles gouvernementaux et d'établissements largement subventionnés par l'Etat " et les réglementations nationales en matière de diplômes. De son côté, la Banque Mondiale tente, dans les pays du Tiers Monde, d'ouvrir l'enseignement supérieur et le cycle supérieur de l'enseignement secondaire à la convoitise du secteur privé. L'argumentation de la Banque mondiale est simple : la priorité, dans les pays en développement, doit être donnée à l'alphabétisation. Or, comme la BM refuse toute forme d'abrogation de la dette des pays du Tiers Monde et veut encore moins œuvrer à un commerce plus juste, il n'y a d'autre solution, dit-elle, que de réorienter les dépenses publiques d'éducation vers l'éducation de base. Dans les autres niveaux d'enseignement, il faut donc, dit la Banque Mondiale, " encourager le recours au secteur privé, soit pour financer des établissements privés, soit pour constituer un complément de recettes à des établissements d'Etat " ^{xvii}.

En juin 1999, à Washington, la Banque Mondiale a organisé, via sa filiale SFI (Société de Financement Internationale), une conférence au titre explicite : " Opportunités d'investissement dans l'éducation privée dans les pays en développement " ^{xviii}. La SFI vient également de créer le service *Edinvest* qui, nous dit-on, " fournit des informations pour rendre possible les investissements privés à grande échelle " ^{xix}. La Banque Mondiale et la SFI figurent également au rang de sponsors du World Education Market, à Vancouver.

Conclusions

La mise en adéquation de l'enseignement avec les nouvelles attentes des puissances industrielles et financières a deux conséquences dramatiques : l'instrumentalisation de l'École au service de la compétition économique et l'aggravation des inégalités sociales dans l'accès aux savoirs. L'évolution actuelle des systèmes d'enseignement se réalise au détriment de l'accès aux savoirs et aux savoir-faire qui permettent de comprendre le monde, qui permettent donc aussi d'y agir. Ce sont précisément les plus exploités que l'on prive ainsi des armes intellectuelles dont ils auraient besoin pour lutter en vue de leur émancipation collective.

Cette École de la production sera, plus encore qu'aujourd'hui, une instance de reproduction sociale. On abaisse le niveau des exigences pour les uns (ceux qui constitueront la masse de main d'œuvre peu qualifiée requise par la " nouvelle " économie), tout en incitant les autres à chercher chez des " offreurs d'éducation plus innovants ", les savoirs qui feront d'eux les fers de lance de la compétition internationale. La déréglementation des programmes et des structures, l'explosion des formes diverses d'enseignement payant, tout cela constitue le terreau sur lequel les inégalités de classes se transformeront, avec encore plus d'efficacité qu'aujourd'hui, en inégalités d'accès aux savoirs. Quant à l'école publique, elle n'aura plus, selon le propre aveu de l'OCDE, qu'à " assurer l'accès à l'apprentissage de ceux qui ne constitueront jamais un marché rentable et dont l'exclusion de la société en général s'accroîtra à mesure que d'autres vont continuer de progresser " ^{xx}.

Tout cela est-il inéluctable ? Les déterminants économiques à l'œuvre ici ont certes des allures de rouleau compresseur, mais la marche de l'histoire n'est pas linéaire. La destruction de l'École publique et de ses ambitions démocratiques, l'appauvrissement du contenu de l'enseignement obligatoire, les conditions de travail de plus en plus pénibles, la précarisation du statut des professeurs, tout cela finit par susciter des réactions, des résistances, des luttes.

Le futur de l'enseignement reste donc à écrire. Il sera le fruit de ces forces contraires, de leur affrontement.

Espérons que le présent Forum Mondial contribuera au développement d'une lutte mondiale pour la conquête d'un enseignement public, démocratique et de haut niveau, capable de doter les citoyens de demain des savoirs et des compétences qui en feront les militants d'une société plus juste.

Nico Hirtt

Membre fondateur de l'Appel pour une école démocratique. Auteur, entre autres, de " L'école prostituée " (Editions Labor, Bruxelles, 2001) et de " Les nouveaux maîtres de l'École " (Editions EPO et VO-Editions, Bruxelles-Paris, 2000).

Pour contacter l'auteur : nico.hirtt@skynet.be

Pour consulter la plupart des documents cités ici, visitez le site Internet de l'Appel pour une école démocratique, <http://users.skynet.be/aped>

-
- ⁱ Cité par Edwy Pénel dans *Le Monde* du 14 septembre 1980.
- ⁱⁱ Kaufmann Chantal, op. cit.
- ⁱⁱⁱ ERT, *Education et compétence en Europe*, Bruxelles, février 1989.
- ^{iv} ERT, *Education et compétence en Europe*, op.cit
- ^v ERT, *Une éducation européenne. Vers une société qui apprend*, Bruxelles, juin 1995.
- ^{vi} Commission européenne, *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*, Rapport de la Commission, COM(2001) 59 final, Bruxelles, le 31.01.2001
- ^{vii} OCDE, *Politiques du marché du travail : nouveaux défis. Apprendre à tout âge pour rester employable durant toute la vie*. Réunion du Comité de l'emploi, du travail et des affaires sociales au Château de la Muette, Paris, 14-15 octobre 1997, OCDE/GD(97)162.
- ^{viii} *Pour une Europe de la connaissance*, Communication de la Commission européenne, COM(97)563 final
- ^{ix} Discours d'Edith Cresson, *Putting our knowledge to work: a second chance for young people*, Harrogate, 5 mars 1998.
- ^x Commission des Communautés Européennes, *e-Learning – Penser l'éducation de demain*, communication de la Commission, COM(2000) 318 final, Bruxelles, le 24.5.2000
- ^{xi} Commission européenne, *Rapport du Groupe de Réflexion sur l'Education et la Formation “ Accomplir l'Europe par l'Education et la Formation ”*, Résumé et recommandations, décembre 1996.
- ^{xii} Table Ronde des Industriels Européens, *Education et compétence en Europe, Etude la Table Ronde Européenne sur l'éducation et la formation en Europe*, février 1989
- ^{xiii} OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, 1998.
- ^{xiv} Lire à ce sujet : G. de Sélys et N. Hirtt, *Tableau Noir, Résister à la privatisation de l'enseignement*, éditions EPO, Bruxelles 1998.
- ^{xv} OCDE, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris 1998.
- ^{xvi} *Rapport du groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*, op. cit.
- ^{xvii} Adam Newman, *What is the education-industry ?*, Eduventures, janvier 2000.
- ^{xviii} Michael Barker, *E-education is the New New Thing*, Edinvest, premier trimestre 2000.
- ^{xix} *Capital Strategies, News Release*, 18 juillet 2000.
- ^{xx} Richard Hatcher, *Profiting from schools : business and Education Action Zones*, in *Education and social justice*, Vol. 1, n°1, automne 1998.
- ^{xxi} Michael Barker, *E-education is the New New Thing*, Edinvest, premier trimestre 2000.
- ^{xxii} Harry Anthony Patrinos, *Market Forces in Education*, World Bank July 1999.
- ^{xxiii} *Investment opportunities in private education in developing countries*, op.cit.
- ^{xxiv} *Education sector strategy*, 1999, op.cit.
- ^{xxv} *Adult learning and Technology in OECD Countries*, OECD Proceedings, Paris 1996.