



L'ÉCOLE, INSTITUTION OU SERVICE AU PUBLIC ?

Actes du séminaire 2010
Tramelan, 2 et 3 décembre

Organisateurs : Bertrand Henz et Mathias Krähenbühl
Editrice des Actes : Simone Forster





Association des inspecteurs et directeurs
d'Écoles primaires de la Suisse romande et
du Tessin

L'ÉCOLE, INSTITUTION OU SERVICE AU PUBLIC ?

Actes du séminaire 2010
Tramelan, 2 et 3 décembre

Organisateurs : Bertrand Henz et Mathias Krähenbühl
Editrice des Actes : Simone Forster

IRDP
Faubourg de l'Hôpital 43
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel

Tél. ++41 (0) 32 889 86 18
Fax ++41 (0) 32 889 69 71

E-mail documentation@irdp.ch
<http://www.irdp.ch>

Fiche bibliographique

Forster, Simone (éd.). – L'école, institution ou service au public?: actes du séminaire 2010 de l'AIDEP, Tramelan, 2 et 3 décembre/org. Bertrand Henz et Mathias Krähenbühl. - Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2011. – 50 p.; 30 cm. - (11.1). - Bibliogr. p. 30-31

CHF 10.--

Euro 8.--

Mots-clés: École, Enseignement public, Enseignement privé, Changement social, État, Rôle, Finalité de l'éducation, Philosophie de l'éducation, Gestion d'établissement scolaire, Développement économique, Performance, Égalité des chances, Politique de l'éducation

Cette publication est également disponible sur le site IRDP <http://www.irdp.ch>

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

TABLE DES MATIÈRES

Message du président Denis Métrailler	3
L'école, institution ou service au public ? Conférence de Mireille Lévy	5
Table ronde Synthèse de Simone Forster	31
Allocution de Milly Bregnard, Maire de Tramelan	35
Allocution d'Elisabeth Baume-Schneider, Ministre de la Formation, de la culture et des Sports	37
Ecole, service public ou institution ? Intervention de Bernhard Pulver	41
Synthèse et conclusion Simone Forster	47

MESSAGE DU PRÉSIDENT

Denis Métrailler

Cher collègues,
Inspectrices et inspecteurs,
Directrices et directeurs des établissements scolaires du degré primaire de la Suisse romande et du Tessin,
Mesdames et Messieurs les conférenciers et intervenants,
Chers invités,

Tout d'abord, je tiens à vous remercier de participer à ce Séminaire et de témoigner ainsi de l'intérêt que vous portez aux activités de votre Association. Vous voir ainsi réunis est un encouragement pour les membres du Comité qui ont à cœur de traiter des grands thèmes qui nous concernent tous dans notre travail quotidien. Je tiens à remercier tout particulièrement Bertrand Henz et Mathias Krähenbühl qui ont déployé de grands efforts afin de nous accueillir dans ces magnifiques locaux du Centre interrégional de Perfectionnement de Tramelan. Je remercie enfin Guy Lévy, secrétaire général adjoint de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne, et président de la COFRA pour l'animation de ce séminaire ainsi que pour la modération de la table ronde.

Ces deux jours seront consacrés à un sujet d'actualité: Ecole, Institution ou Service au public? Ce thème ne manque pas d'ambition et je remercie Mireille Lévy, professeur de philosophie au gymnase français de Bienne, d'avoir accepté de nous délivrer ses réflexions lors de la conférence introductive. Aujourd'hui en effet l'école comme d'autres services publics est de plus en plus soumise aux lois du marché et de la concurrence croissante entre les systèmes éducatifs. On peut tirer un enseignement des discussions actuelles sur les services publics: rien n'est vraiment acquis, tout est sujet à débat.

L'école est un service public fondé sur le grand principe de l'égalité: égalité des droits à l'éducation, égalité de traitement, égalité des chances. Il s'agit à la fois d'une valeur liée à son histoire et d'un outil de politique éducative. Équité, continuité et adaptabilité sont les trois piliers de l'école en tant que service public. Il lui faut en effet penser l'avenir; elle forme des enfants qui entreront dans la vie active. Elle doit aussi s'adapter aux changements sociaux et instruire les enfants de nombreuses cultures différentes.

Vous l'avez compris: le thème de ce séminaire est d'actualité. Il pose la question de l'institution scolaire prise dans une réévaluation du rôle de l'Etat. Il est difficile car imbriqué dans une dynamique sociale, une évolution rapide qui souvent nous dépasse. Cette pause consacrée à la réflexion nous donne l'occasion de prendre du recul, de nous questionner sur les valeurs et le sens de notre travail. Elle nous permet aussi de jeter un autre regard sur l'institution scolaire, comme à distance. Cet exercice est salutaire; il nous permet de nous ressourcer, de reprendre un nouvel élan. Et nous en avons besoin car nous sommes à l'ère de l'harmonisation et de toutes les réformes qu'elle entraîne.

Je formule un souhait en conclusion: c'est que l'école demeure fidèle à ses missions fondamentales.

2 décembre 2010

L'ÉCOLE, INSTITUTION OU SERVICE AU PUBLIC ?

Conférence de Mireille Lévy

Enseignante de philosophie au Gymnase français de Bienne

Mesdames, Messieurs, chère et chers collègues,

Le thème du Séminaire implique sans doute une réflexion sur la vocation et les priorités de l'école. Institution étatique, celle-ci s'adresse à un public spécifique (les élèves) et doit répondre aux attentes et préoccupations des familles.

Je vais tenter de traiter cette alternative en explicitant le type de lien social et la conception du vivre ensemble qui sont présumés ou qui adviennent dans l'un et l'autre cas. Après avoir précisé comment je conçois mon rôle de philosophe, je traiterai successivement de :

La notion d'institution, en mettant en évidence sa relation à l'Etat de droit et à la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et je reprendrai la thèse du sociologue Mauss selon lequel le lien social est axé sur le don plutôt que sur la concurrence.

La notion d'institution dans les textes de la CIIP. Je montrerai alors que loin de n'être que dans la tête de philosophes un peu idéalistes, cette notion d'institution est présente dans les Déclarations de la CIIP sur les objectifs et finalités de l'école, clairement et purement en 1999 et mixée avec une autre conception en 2003.

Je présenterai ensuite les critiques faites actuellement à la notion d'institution et de service public, tant à droite qu'à gauche : d'une part les critiques au nom de l'efficacité de l'entreprise, d'autres part celles qui ne voient en l'institution qu'un mirage, car l'école ne serait jamais que le lieu où se répètent les rapports de domination de classe sur l'autre.

Je distinguerai ensuite les trois manières pour l'école d'être modifiée par la sphère du marché, la privatisation, le *New Public Management*, et, dernièrement, l'école entrepreneuriale, en m'intéressant plus aux deux dernières formes, qui sont les plus menaçantes actuellement, pour l'école institution. C'est là qu'apparaîtra l'idée de faire place au client, de le laisser opérer des choix, de tenir compte de ses particularités dans le processus d'apprentissage, de tabler sur **ses préférences, autrement dit l'idée de service au public.**

Je dégagerai les conséquences sur le lien social de ces diverses manières de penser l'école, qui empruntent les concepts clefs à l'économie et évoquerai les nouvelles souffrances au travail générées par certaines formes d'organisation.

Je reviendrai alors sur la question de fond quant à la scientificité et à la valeur rationnelle des démarches de management, de *benchmarking*, de l'économie de l'éducation qui sont invoquées ces dernières années pour justifier les décisions, en tentant de problématiser quelque peu les deux notions d'idéologie et de science. Il s'agira là d'ouvrir une réflexion que je souhaiterais voir conti-

nuée dans les bulletins de la CIIP ou à propos de laquelle il devrait y avoir un sérieux débat au sein des syndicats.

Je conclurai alors que la notion de **service public** doit être défendue surtout en ce qu'elle s'oppose à l'idée d'entreprise, mais que la notion de service public ne prend sens que référée à la notion forte d'**institution** que je présenterai tout à l'heure en détails, tandis que la notion de **service au public** introduit une logique d'intérêts, plus proche de celle du marché, incompatible avec la vocation de l'institution école.

Je lancerai quelques pistes afin que la réflexion débouche sur l'action, quelques pistes pour défendre, dans le quotidien de notre activité professionnelle, l'école comme institution.

Parler en tant que philosophe, enseignante, syndiquée

Je précise que je parle en tant que philosophe, enseignante au Gymnase français de Bienne en français et philosophie, particulièrement pour l'option spécifique PPP philosophie, psychologie, pédagogie, syndiquée au SEJB et à la VPOD.

J'ai entendu parler d'école depuis mon enfance, mes deux parents étant enseignants primaires. J'ai fait mes premiers pas dans l'enseignement à Tramelan en remplaçant mon père dans les classes de 8^e et 9^e primaires.

J'ai passé toute ma vie d'adulte dans l'enseignement gymnasial, moins 14 ans où j'ai endossé le rôle de mère-ménagère. Je n'ai donc non pas géré ma carrière, mais appliqué l'éthique de tout éducateur : l'attention à l'autre, le souci, au sens de sollicitude, dans les détails du quotidien, où comme chacun sait l'essentiel se joue. Je ne me suis pas perdue dans les abstractions philosophiques, j'ai puisé dans les livres, dans les récits de vie d'humains qui m'ont précédée, dans des démarches philosophiques complexes ou dans des images poétiques évidentes pour le cœur, la force de prendre distance, de prendre patience, d'accepter les résistances, de faire mon deuil de la notion de réussite pour peu à peu apprendre à faire de la place à l'autre, dans sa dignité et sa fragilité, ses contradictions et ses aspirations, car comme le dit Simone Weil : « Chaque être crie en silence pour être lu autrement ».¹

Que signifie intervenir en tant que philosophe ?

Comme je la pratique, la philosophie n'est pas là pour dégager La Vérité, mais pour désigner les lieux de débats, les lieux de la pensée où il y a des alternatives, où les chemins se séparent, il faut bien prendre une décision ; la philosophie aide à prendre conscience des incompatibilités entre les conceptions, mais aussi des points de rencontre, pour désigner les points aveugles d'une conception que l'on croyait sûre, les retournements qui nous font découvrir un point de rencontre imprévu avec la pensée adverse. Le philosophe est là pour mettre en évidence la portée des mots, des conséquences qu'ont les cadres invisibles que l'on se pose en abordant un problème, pour rappeler la puissance des mots comme créateurs de réalité et d'événements, et inversement pour dévoiler la force hallucinogène de la réalité, quand on oublie qu'on ne la voit jamais qu'à travers ses présupposés. Tout le monde connaît par exemple le problème des 9 points qu'il faut relier par 4 segments de droite sans passer deux fois par le même point. Problème impossible à résoudre tant que l'on reste dans le cadre imaginaire implicitement posé. Dès le moment où l'on remet en cause sa manière d'avoir intégré la consigne et que l'on explore les possibles hors du cadre, la solution est trouvée.

Tel est le rôle du philosophe, nous rendre conscients que nous restons pris dans un cadre imaginaire et inciter à reformuler le problème autrement.

Quel cadre nous mettons-nous, quand nous parlons de l'école, de l'école comme institution, comme service, service public, service au public ou comme marché ? Quelle est l'incidence des mots dans notre manière d'aborder le problème, quelles solutions nous présentent-ils comme impossibles, à quelles vues nouvelles du problème l'emploi d'un nouveau terme, ou la sortie du cadre, nous donnent-ils accès ?

¹ Simone Weil, *La pesanteur et la grâce*, Paris, Plon, 1948, p. 154.

Le philosophe s'intéresse aux mots, non parce qu'il se désintéresse de la réalité, des faits, souvent lourds et têtus, mais parce que les mots sont ce qui permet de comprendre et d'agir sur le réel.

Le philosophe, dans son effort de clarification, dans sa manière de détailler le sens des mots, passe parfois pour un coupeur de cheveux en quatre, alors que la réalité s'imposerait avec évidence. Mais le sens commun peut être trompeur, comme le fait voir la vieille théorie des quatre éléments. Il y a quatre éléments: le feu, l'eau, la terre, l'air affirmaient les Anciens. Classification peu pertinente, d'une part parce qu'il y a des molécules et des mélanges hétérogènes, mais aussi parce que le feu, comme combustion relève du processus plutôt que de l'élément. Faute de catégories, mais l'esprit réaliste peu instruit dira: « Mais quand même, le feu ça existe non ? » Le philosophe est là pour rendre attentif aux sauts de la pensée, aux écarts de sens source de non-sens quand nous essayons de parler des valeurs, des finalités, et de leur rapport à la réalité. Si j'opère une classification des animaux en disant il y a les chats, les dauphins, les animaux marins, les tigres, les insectes, les ovipares et les animaux de cirque, j'ai certes affaire à des êtres qui existent, mais ma catégorisation est source de confusion. Le philosophe est là pour poser des questions à propos des listes d'items dans des catégorisations, que ce soient des animaux ou des compétences, ou des troubles de la conduite.

Son rôle est bien de faire apparaître la portée de mots tels qu'élèves, institution, éducation, et les conséquences de leur remplacement par les termes apprenants, services, clients, prestations et le dernier né, selon Philippe Carré, *l'écologie de l'apprenance*.

L'école comme institution

L'école comme institution, fondement de l'état de droit. Les élèves mis à la rencontre de l'universel, de l'autre, élevés jusqu'à la tâche de comprendre et de décider au-delà de l'arbitraire – un pari sur l'humanité

Quand on évoque l'École, on évoque Les Hussards de la République. L'héritage des Lumières, de Kant en particulier, c'est de découvrir que le devoir, au sens de la rencontre avec un *sollen*, n'est pas la rencontre d'une contrainte, mais l'entrée dans le règne de la liberté. Parce que l'homme a une conscience, il est une fin en soi, et personne n'a le droit de l'instrumentaliser, pas même l'Etat pour sa sécurité. Dans l'héritage des Lumières, le rôle de l'Etat apparaît comme celui de garantir le respect des personnes. Telle est l'École, qui a pour mission de transmettre ce qui rend possible un lien social républicain, de perpétuer un lien où les personnes ne s'instrumentalisent pas. L'école, c'est la transmission du devenir autonome du point de vue de la conscience ; le devoir de conscience inclut le refus du caprice, de l'arbitraire, la nécessité d'une investigation honnête de la réalité objective, la conscience critique, la patience dans la quête des faits et le renoncement à instrumentaliser l'autre.

L'institution comme interpellation, comme pari sur l'humanité

Merleau-Ponty a fait du mot *instituer* un mot clef de sa philosophie. Le terme *institution* renvoie selon Merleau-Ponty à « ces événements d'une expérience qui la dotent de dimensions durables, par rapport auxquelles toute une série d'autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire – ou encore les événements qui déposent en moi un sens, non pas à titre de survivance ou de résidu, mais comme **appel à une suite, exigence d'un avenir.** » ²

Dans la charte de notre école, il est dit qu'entrer dans une salle de classe, c'est entrer dans un **espace institutionnel**, qui a de ce fait ses exigences de communication, pour tout un chacun, pour le maître comme pour l'élève. Au gré des événements quotidiens, je fais découvrir aux élèves cette dimension de la charte, au sens de Merleau-Ponty, en leur disant : dans la salle de classe, il ne vous est pas permis de vous conduire comme dans votre salon devant la télé, ni de vous apostropher comme dans un bar ou dans la rue ; en disant que c'est une institution, on fait de l'école le lieu d'un héritage et le lieu d'un espoir : des hommes qui nous ont précédés ont cru au fait qu'entre les hommes peuvent exister d'autres liens que ceux de la force, et que le devoir de chaque génération d'éducateurs est de transmettre une sorte de promesse à la suivante. A nous maintenant de faire vivre cet espoir, ces valeurs : oui en dépit des difficultés, un avenir humain vous attend, oui nous allons avec bienveillance et sollicitude vous aider à grandir et à devenir des sujets, des personnes qui ont à vivre une vie d'hommes en toute fragilité et en toute conscience. C'est pour faire place à ce don et à cet espoir que nous allons créer cet espace particulier de dialogue, d'apprentissage, de questionnement, qu'est la salle de classe.

2 M. Merleau-Ponty, Notes de cours au Collège de France, 1954-1955 Belin 2003, p-124

L'école institution, c'est l'idée d'un lien social au-delà de l'intérêt et des désirs immédiats

Créer l'institution école, c'est, comme le montre Henri Pena-Ruiz³, « pour la société, prendre une décision qui la met à distance d'elle-même, loin des pressions immédiates de la survie, car c'est d'abord **reconnaître** que tout enfant doit disposer d'un espace et d'un temps de loisir pour faire advenir en lui les ressources d'une humanité accomplie. »⁴

L'école comme institution, c'est la base de la société républicaine, au sens où elle parie sur la rupture avec les déterminismes sociaux: l'école, au-delà des familles et de leurs limites éventuelles, doit mettre à la portée de tous l'instruction qui porte à la conscience de soi et à l'accomplissement de potentialités dont l'enfant n'aurait sans l'école même pas idée. En ce sens, l'école est la condition de l'espace social tel qu'il est compris dans l'état de droit.

La société reconnaît la dignité de chacun en tant qu'être doué de conscience, comme intransgressible, l'égalité devant la loi; mais l'individu de la Déclaration des droits de l'Homme n'est pas isolé dans ses goûts, ses préférences, ses particularités; la conscience de soi-même débouche sur un monde partagé, une intersubjectivité: quelque chose d'universel est ainsi rendu possible qui se différencie de la simple confrontation entre une multiplicité de groupes d'intérêts, de clans, d'ethnies prises dans des rapports de force. « L'instituteur ou le professeur n'a rien d'un dispensateur d'informations qui traiterait les connaissances comme des objets morts à transmettre, comme on transporte un objet d'un endroit à un autre. Agissant pour que mûrisse, par la culture et les repères essentiels dont elle s'assortit, le pouvoir autonome de juger, il apprend effectivement à l'élève ce qui, un jour, lui permettra de se passer de maître. En l'occurrence le pari généreux est que tout homme détient la puissance de penser, et qu'il ne s'agit que de l'éveiller à elle-même, de l'élever, comme dit si bien le mot élève, que certains (pédagogues, économistes et politiciens, de gauche ou de droite) ont significativement abandonné au profit du terme apprenant. »⁵

Le sens philosophique de l'institution peut être rendu présent et compréhensible à travers les détails du quotidien

Vous me direz peut-être que c'est facile de convaincre des gymnasiens de la nature et de l'importance de la notion d'institution, mais que cela l'est beaucoup moins, voire que c'est impossible pour des élèves de l'école primaire, ou moins portés sur la réflexion abstraite. Je réponds à cela qu'il est toujours possible d'instituer le sens dans les détails du quotidien, et je dirais même que c'est là que tout se joue. Je prendrai pour cela deux exemples, l'action de Marie-France Santoni et celle de Sylvain Connac.

Marie-France Santoni⁶, une Directrice de lycée humaniste

Marie-France Santoni a été Principale du collège Pierre De Geyter, à Saint-Denis, un collège qui avait fait la une des médias à cause des incivilités et des violences qui s'y déroulaient. La stratégie de Marie-France Santoni pour rétablir l'école comme institution, lieu de découverte d'une culture commune et d'un lien social fondé sur le droit, est simple: poser l'élève comme sujet. Que faut-il entendre par là?

³ Henri Pena-Ruiz, *Qu'est-ce que l'école?*, Gallimard 2005, Folio

⁴ Ibid, p.31

⁵ Ibid. p.33

⁶ Madame Santoni-Borne a repris le poste de Principale, au collège Pierre Degeter à St-Denis, collège qui avait fait la une des médias peu auparavant pour violences et incivilités. Son action a fait l'objet d'une émission diffusée sur Antenne 2, de 90 min, *Madame La Principale*, en 2007, émission conçue par Réalisé Thierry Vincent Jean Xavier de Lestrade.

Interpeller et attester l'autre comme sujet ⁷

a) Elle organisait le quotidien de manière à ce que la présence de chaque personne dans l'institution soit en quelque sorte attestée. Elle se postait à la grille, avec les autres membres de l'équipe de direction et le corps enseignant, pour saluer, en prononçant nom et prénom de chaque élève et en lui serrant la main ; ceci, le premier jour de l'école, mais aussi le lundi matin, en contrôlant les carnets. Elle recevait les élèves et leurs parents en désignant d'emblée le lieu de l'école comme un lieu à part où elle interdisait le téléphone portable, la casquette, un lieu au-delà des traditions particulières, un lieu de rencontre à leur service, pas comme eux, mais pour eux pas à l'image de leurs préférences, mais selon les exigences du respect de chacun comme être autonome de dialogue. Elle procédait de manière à ce qu'il y ait le moins possible d'effets de masse.

b) Dans les situations de mesures disciplinaires (professeur de mathématiques qui reçoit des projectiles dont un compas), la procédure était une convocation de chaque personne, dans un entretien face à face avec la Principale. Là chacun était remis devant la responsabilité de l'acte et du sens de l'acte. La question posée par Madame La Principale était simple mais percutante : « Est-ce ce genre de personne que tu veux devenir, est-ce ce genre d'humain que tu souhaites être ou rencontrer dans ta vie adulte ? » L'élève était ainsi remis face à une question de fond, à sa responsabilité majeure d'être humain. Le reportage laisse voir combien le fait de s'adresser à l'élève comme à un sujet moral, responsable en conscience personnellement de son acte, crée soudain une atmosphère de gravité : l'élève change de regard, de visage, il devient présent dans la relation.

Sylvain Connac

« Permettre aux enfants d'entrer dans des démarches de coopération, c'est les inviter à investir des espaces de liberté et à s'exercer à une forme évoluée de la démocratie prise sous l'angle de la fraternité. »⁸

Sylvain Connac est Docteur en sciences de l'éducation et chargé de cours à l'Université Paul Valéry de Montpellier III, auteur d'un ouvrage sur les pédagogies inspirées de Freinet⁹, et des frères Oury, mais aussi et surtout, instituteur primaire à l'École Antoine Balard. Cette école, classée ZEP (zone d'éducation prioritaire) depuis 1983, est fréquentée par des élèves issus de milieux défavorisés, élèves souvent perçus comme réfractaires à la discipline scolaire et présentant des difficultés d'apprentissage. Pourtant, la pédagogie et les instruments didactiques de Sylvain Connac leur permettent de progresser bien au-delà des pronostics réservés aux élèves de leurs catégories socio-économiques.

Dans un documentaire de Christophe Nick et Patricia Bodet, intitulé « Ecoles en France », qui compare en trois volets les conceptions pédagogiques et la philosophie de l'éducation de divers établissements, on peut voir Sylvain Connac enseigner selon les principes de la pédagogie coopérative dans sa classe à degrés multiples, composée de 22 élèves.

Sylvain Connac a une conception de la pédagogie qui met en relation la visée d'autonomisation des élèves et l'importance de la dimension relationnelle dans la découverte de la culture et de l'apprentissage. Dans sa classe, l'entraide est un principe de base, les plus grands servant de tuteurs ou de répétiteurs aux plus petits. Le tutorat permet aux plus grands de découvrir une certaine

⁷ En philosophie être sujet, est synonyme d'être l'auteur de ses actions et de leur sens, et d'en être responsable dans la relation à autrui.

⁸ Sylvain Connac, Apprendre avec des pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies (2009), p 13

⁹ Sylvain Connac, Apprendre avec des pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, Paris, ESF éditeur, collection pédagogies (2009)

responsabilité dans les relations interpersonnelles, de renforcer leurs propres connaissances en endossant le rôle de celui qui explique, clarifie, encourage. Les élèves qui bénéficient d'un tel tuteur ont moins peur de perdre la face en faisant des erreurs, ont moins l'idée d'une immense distance entre celui qui a compris et celui qui ne sait pas encore, que dans le face à face avec l'adulte. Dans le reportage, on voit que les tuteurs donnent beaucoup de signes d'encouragement par le langage non verbal et qu'une proximité confiante s'instaure entre eux, ce qui permet à l'enfant en difficulté d'apprentissage de ne pas se sentir exclu.

Mais Sylvain Connac est loin de penser que cette autonomisation des élèves rend la présence du maître superflue. En effet, le maître, l'adulte reste la référence indispensable, sa présence atteste la transmission de la culture comme don, comme acte qui contient une promesse : l'effort en vaut la peine, les adultes se réjouissent de voir les enfants grandir et entrer dans le monde humain. Convaincu de l'importance de la sécurité relationnelle pour l'apprentissage, il montre l'importance d'une certaine continuité, d'une temporalité qui donne le temps à une histoire de se construire. Il faut un climat d'apprentissage où l'élève ne sente pas chaque matin, à chaque travail écrit, que son avenir se joue, et non seulement son avenir scolaire, mais l'estime que les adultes lui portent. Une authentique autonomie ne se construit pas dans la peur. Pour Sylvain Connac, il vaut mieux préparer les enfants à concevoir les rapports humains dans la confiance, que de vouloir les préparer à s'adapter à une sorte de loi de la jungle. Or, à décomposer tout le travail d'apprentissage en mini objectifs, atteints ou ratés, à décomposer tout le vécu en compétences cognitives sociales, affectives, éthiques, logistiques, on crée une tension qui devient un obstacle : le temps devient linéaire, il faut non seulement avoir compris tel ou tel contenu, mais l'avoir acquis ce jour-là, quel que soit le contexte. Sylvain Connac préconise donc au contraire la continuité relationnelle et des apprentissages qui s'ancrent dans la globalité d'un projet. Au lieu de découvrir à chaque cours de chaque module de nouveaux co-apprenants, on apprend avec des élèves, plus grands ou plus petits, qui sont des camarades, des amis, des appuis ou des êtres plus fragiles, dont il faut être solidaire, avec lesquels on est impliqué dans une histoire. A l'inverse du leitmotiv ou plutôt du slogan actuel selon lequel l'unité classe appartiendrait à l'école de grand-papa et ne préparerait plus au monde actuel de la mobilité, Sylvain Connac défend l'idée que la vie de la classe est le lieu indispensable à l'apprentissage d'une attitude responsable et attentionnée dans les rapports interpersonnels.

Cette pédagogie, loin d'être un laisser-aller, institutionnalise les moments censés ouvrir à l'autonomie, à l'initiative de chacun. Ce sont des moments de parole qui suivent certaines règles, et qui se présentent comme des occasions de prendre son rôle de sujet, de personne responsable dans la vie de la classe, de devenir acteur dans la réalité scolaire. Le résultat est surprenant tant au niveau des attitudes ouvertes, de confiance des enfants, qu'au niveau des connaissances acquises (moyenne nationale, handicap du milieu socio-économique surmonté). Dans le reportage, on voit sa classe aller en course d'école et il est frappant de constater l'ouverture à l'autre, la joie de la découverte dont sont capables ces élèves, alors que les catégories socio-économiques dont ils font partie, les prévoit souvent comme statistiquement plus difficiles, peu capables d'attention culturelle et plus portés aux incivilités. Dans la vie de la classe, le pédagogue enseigne, les élèves apprennent, découvrent, rencontrent la culture, les autres. Sylvain Connac l'atteste : l'autonomie des élèves demande la continuité de la vie de la classe et l'attention pédagogique irréductible à quelques conseils d'un coach temporaire.

L'Institution renvoie à une rationalité du don et de la confiance, et non de la rivalité et de la méfiance

L'institution renvoie à l'idée d'un lien humain ancré dans la parole. Comme le montrent des philosophes allemands contemporains comme J. Habermas et A. Honneth, l'action des hommes ne se réduit pas à composer des stratégies, à des jeux d'intérêts. Le monde humain comporte aussi l'agir communicationnel, où les personnes peuvent construire ensemble quelque chose, parce qu'elles se font confiance et qu'exprimer un désaccord n'est pas faire un procès ou repérer un manquement professionnel. L'agir communicationnel obéit à d'autres principes que l'agir stratégique, car il s'agit de chercher à se comprendre, à se rencontrer, à instituer des significations de paix et de liberté. Et précisément, l'enseignement doit se situer dans un agir communicationnel et non stratégique, puisqu'enseigner, c'est rendre crédible un espace relationnel fondé sur le respect, espace dans lequel la culture prend sens. Enseigner, ce n'est pas vendre au mieux un produit au détriment d'un concurrent.

Mais on vit une époque où l'on est arrivé à faire croire que la rationalité c'est d'introduire la concurrence dans tous les secteurs, que l'ambition, le vouloir-plus, la volonté de dépasser les autres sont sources de qualité accrue. Et cependant les évidences crèvent les yeux : qui défendrait l'idée que la concurrence entre les multiples chaînes de télévision a accru la qualité des programmes ? Combien de pertes de forces, d'énergie, de temps, produisent, dans les différentes institutions ou services publics, la mise en concurrence des établissements, des secteurs, des équipes ! Le manque de confiance et le contrôle de performances tous azimuts, créent du ressentiment, ressentiment à l'égard des élèves qui nous font résistance, qui mettent nos résultats PISA à la baisse ; le manque de confiance crée la rétention d'information, les attitudes agressives d'auto-défense, une impression pénible d'être épié, accusé de manière diffuse, d'être en faute, ou susceptible de le devenir, une fatigue, voire une souffrance.

Dans l'ouvrage collectif intitulé *La société du don*¹⁰, un certain nombre d'intellectuels défendent l'idée que le don constitue le fondement des relations sociales, irréductibles aux relations d'intérêt économique et de pouvoir. **Loin d'être un idéal pour humanistes dépassés, le paradigme du don, se montre scientifiquement pertinent et euristique dans la lecture des phénomènes sociaux.**

C'est ce que met aussi en évidence Vincent de Gaulejac, qui préside *Le comité de recherche de sociologie clinique* et a obtenu un doctorat en Sciences de l'Organisation, un autre en Sociologie et un troisième en Lettres et Sciences humaines. Dans son ouvrage *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial, harcèlement social*, il montre en effet comment la gestion sous-tend une représentation du monde justifiant la « guerre économique » et comment une pensée sans horizon de sens, sans raccord aux valeurs, au ciel étoilé dirait Kant, est source de violences. Il laisse voir que la généralisation de l'idéologie de la gestion des choses et de l'économie concurrentielle à l'ensemble des activités humaines vide de sa substance la notion même d'humain. Il est remarquable que Gaulejac rejoigne, dans sa dénonciation d'un lien social corrompu, les avertissements du dissident au régime soviétique Zinoviev dans les *Hauteurs Béantes* : « Le seul projet qui subsiste est de gagner. Gagner des parts de marché, devenir un numéro 1, être le meilleur dans son domaine, accumuler toujours davantage, en définitive accumuler toujours plus d'argent. Mais l'argent, symbole des symboles tue le symbolique (...) qui perd sa substance humaniste. On entre dans un monde sans limites, qui exacerbe la toute-puissance, le narcissisme et l'envie, engendrant une course en avant illusoire et destructrice. »¹¹

10 Philippe Chaignal, dir., *La société du don*, Paris, La Découverte, 2008

11 Vincent Gaulejac, *La société malade de la gestion*, Paris, Seuil, 2005/2009, p.326

Mais l'idéologie de la toute-puissance pose un déni sur les fragilités, refuse les moments de remise en question, de doute, de crise. On ne peut plus présenter un projet sans prétendre qu'il est ambitieux, sans évoquer l'excellence et l'amélioration de résultats quantifiés, même si, pour que la quantification soit possible, il a préalablement fallu appauvrir passablement les critères d'évaluation, voire les rendre aveugles à ce qu'ils sont censés évaluer.

Les institutions démocratiques renvoient à une image de l'homme qui affirme sa dignité avec la conscience de ses limites

Les institutions démocratiques renvoient à une philosophie qui reconnaît des valeurs universelles, mais une philosophie non dogmatique, une philosophie qui reconnaît à la fois la grandeur et la fragilité humaines.

Une institution existe dans la mesure où l'on croit que les valeurs ne se résument pas à des faits qui changent avec les circonstances. Dans cette perspective institutionnelle, une école est plus qu'un établissement. Mais faisons un pas de plus : l'institution renvoie à une idée de la démocratie qui est d'abord une certaine idée de l'homme, l'homme quêteur de vérités sur fond d'incertitude.

D'après Claude Lefort, philosophe, ce qui caractérise l'**institution démocratique**, c'est le fait que l'Universel sur lequel se rencontrent les hommes est celui de la question et non de la réponse, la vraie démocratie surgissant quand l'Etat reconnaît qu'il ne peut remplir à la place du citoyen la case du sens de la vie, du fondement ultime. L'école dans ce cadre démocratique ainsi compris, est l'institution qui se met au service de la personne, comme sujet humain appelé à dialoguer avec la vie, lui contestant ou lui donnant un sens. L'école est institution dans la mesure où elle fait de l'autre un sujet, un être doué de conscience et de raison, une personne, c'est-à-dire un être que je ne peux jamais traiter comme un moyen, mais comme une fin. C'est en ce sens que l'Ecole institution pré suppose la Déclaration des droits de l'homme, et la laïcité, entendue comme le droit de chaque personne de définir le fondement de l'existence pour autant que sa manière de définir le fondement de l'existence ne mette pas en cause la dignité de l'autre : « L'essentiel, à mes yeux, est que la démocratie s'institue et se maintient dans la dissolution des repères de la certitude. Elle inaugure une histoire dans laquelle les hommes font l'épreuve d'une indétermination dernière, quant au fondement du Pouvoir, de la Loi et du Savoir, et au fondement de la relation de l'un avec l'autre, sur tous les registres de la vie sociale. »¹²

Ainsi, engagé dans une quête de sens, et non pas seulement de puissance, interprète sans certitude de l'existence, l'humain est aussi à lire comme quelqu'un qui a besoin d'être compris, entendu, dans ses peurs, ses doutes et ses hésitations, qui ne sont pas le symptôme de troubles à corriger, de dysfonctionnements à réparer vite fait chez le coach PNL, mais sont la marque de la condition et de la dignité humaine. Malraux a su dire le lien profond entre angoisse et condition humaine. La notion d'institution a donc un enjeu important : elle engage une conception de l'homme et du lien social. L'idée d'un certain nombre de penseurs et chercheurs, comme Vincent de Gaulejac ou Axel Honneth, de médecins du travail, est que l'homme souffre plus du manque de reconnaissance que du manque de biens, de pouvoir et de confort.

12 Claude Lefort, *L'invention démocratique*, Paris, Fayard, 1981, p.148

Conclusion du chapitre « L'école comme institution »

Au terme de cette réflexion sur la notion d'institution, **nous voyons qu'une école comme institution est plus qu'un établissement**, car une institution porte des valeurs, qui ne sont pas simplement des faits de circonstances. Elle n'est pas simplement non plus une forme d'organisation sociale pour atteindre un but, car elle suppose un horizon de sens et de valeurs aux actions humaines, qui n'est pas réductible à un but immédiat. C'est aussi la conclusion de Christian Laval, sociologue et Pierre Dardot philosophe, qui écrivent¹³ :

« Si la nouvelle idéologie scolaire perd de vue le but culturel de l'école, elle perd également de vue la fonction propre de l'institution comme forme sociale permettant cette entrée dans la pensée réflexive et, par là, le rôle anthropologique de l'institution en général. Que nous apprend la tradition sociologique ? L'institution, comme construction toujours en œuvre, est le socle de toute existence, de toute identité, de toute action. Elle n'est pas d'abord action, elle n'est pas seulement « programme », elle est la condition de la vie et de l'action et elle en est tout autant le fruit. (...) Les échanges entre les êtres humains dans les institutions engagent la définition de biens collectifs surplombant les désirs individuels, la transmission intergénérationnelle, des actes de puissances publiques, un lien au sacré, la place symbolique de la mort, des rites initiatiques, des valeurs. (...) Aucune action éducative ne peut avoir lieu seulement avec des compétences, des techniques, des méthodes, si ces dernières ne sont pas référées à une dimension fondatrice de l'institution, qui supporte symboliquement l'échange, qui soit l'horizon commun des éducateurs et des éduqués. A défaut de cette médiation portée et soutenue par le discours de l'institution, on tombe dans le dressage pur et simple, dans le rapport de force brutal. Or l'école est en train de se muter **d'une institution en une organisation.** »

L'école n'est pas non plus réductible à une entreprise, car elle se situe sur le plan de l'agir communicationnel et non de l'agir stratégique, elle nécessite des liens de confiance et de solidarité, non de concurrence.

Enfin se dessine un début de réponse à notre problème du jour : à faire de l'école un simple service au client, plutôt qu'une institution, on prend un risque majeur, c'est de remplacer une logique de la solidarité de personnes libres et dignes en ce qu'elles sont quêteuses de sens et de reconnaissance, en une logique de satisfaction de besoins, de désirs égoïstes et conflictuels, de course aux avantages, aux richesses et au pouvoir, indépendamment de toute conscience des limites.

Car le problème résiduel est là : le lien social se maintient-il tout seul, quand chacun est amené, exhorté, à ne penser qu'à soi, à ne développer que sa soif d'avancement, de pouvoir, de bien-être, quand dans chaque action, chaque projet, il faut vivre un défi, se donner un challenge, quand l'ambition est considérée comme l'indice d'une profondeur morale ?

Mais si beaucoup, avec des intentions louables de respect des élèves et des familles, se rallient à cette idée d'école comme service au client, c'est qu'ils sous-estiment la nature idéologique d'origine économique de cette conception, comme nous le montrerons dans une quatrième partie. Mais avant de continuer, j'aimerais que nous nous penchions sur les textes de la CIIP relatifs aux finalités de l'école, et montrer si et comment on peut ou pas y trouver la référence à la notion philosophique d'institution telle que je l'ai présentée

13 Pierre Dardot, Christian Laval, « L'école n'est pas une entreprise, La nouvelle raison du monde, essai sur la société néolibérale, Paris, La Découverte, 2009-2010, p.322

L'école institution et les textes de la CIIP¹⁴

J'ai tout à fait retrouvé ce sens de l'école institution dans le texte de la CIIP de 1999 sur les finalités de l'école.

Le texte de 1999 reconnaît la double mission de l'école, instruction et éducation, l'importance et la complexité de cette dernière. Elle oppose aux changements de société les valeurs fondatrices de l'action éducative, qu'elle lie intrinsèquement à l'idée d'une société démocratique et de liberté. Elle parle de l'institution éducative dont le fondement est le respect de la personne, évoque la tâche de développer l'esprit de tolérance, de coopération et de solidarité dans l'absence de discrimination. La tâche d'instruction est étroitement liée à celle d'éducation, par le fait que les connaissances sont présentées par l'enjeu de compréhension des fondements historiques, sociaux, religieux de la vie, dans le but d'une cohabitation sensée avec les autres. Il s'agit « de permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles tout autant que d'édifier son répertoire de connaissances et de développer ses compétences. »

Il n'y a pas dans ce texte de termes empruntés à l'économie, les mots ambition, concurrence, excellence, réussite en sont absents.

Le texte de 2003 (trois ans après les accords de Lisbonne) introduit quelques changements qui ne sont pas anodins, mais pas aussi incompatibles que certains discours actuels avec la mission de l'école.

Le texte de 2003 est un texte hybride qui reprend les éléments essentiels de l'école institution, mais introduit quelques innovations dont un nouveau champ lexical pour définir l'école en parlant de capital de connaissances, expression qui apparaît deux fois. Elle accentue l'idée de compétence, qui devient une notion pédagogique clef, et introduit l'idée que l'école doit permettre à chacun de développer ses compétences **de manière optimale**. La nécessité d'une articulation de l'école au monde économique apparaît, ainsi que celle de maîtriser la nouvelle technologie de la communication. Elle réaffirme la nécessité d'éduquer de manière à faire acquérir les règles de coexistence avec autrui, et introduit une clause éducative concernant la santé et les comportements à risque.

On sent un certain contexte polémique à l'arrière-fond, contre des dérives dites « pédagogistes », par l'insistance sur certains aspects :

elle réunit la double mission instruction-éducation sous le concept de formation, en accentuant cependant le pôle instruction. Elle précise que l'évaluation est indissociable de l'apprentissage tout en affirmant qu'il faut recourir à des démarches pédagogiques différenciées.

Mais on sent l'influence du contexte plus général des accords de Lisbonne dans la reprise du principe des principes affirmé par ceux-ci. La finalité de la formation est définie de la manière suivante : « L'école publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction permettant à tous les élèves d'apprendre, et d'apprendre à apprendre,

¹⁴ Nous analyserons successivement les textes de la CIIP, l'une daté du 18 novembre 1999, intitulé *Déclaration relative aux finalités et objectifs éducatifs de l'Ecole publique*, l'autre qui a remplacé la version de 1999, du 30 janvier 2003, intitulée *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*, relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique.

afin de devenir aptes à poursuivre leur formation tout au long de leur vie. » Cette finalité clôt la formation sur elle-même, ou plutôt la coupe de sa finalité réelle qui est celle de l'horizon d'une vie individuelle et sociale axée sur la liberté, le sens, les valeurs. Les sceptiques peuvent au moins me concéder que la définition est plutôt circulaire: pourquoi apprendre? Pour pouvoir toujours apprendre. Traduit dans le contexte économique actuel, cette finalité devient: se montrer capable d'adaptation permanente aux exigences du monde du travail. C'est bien ce que disent les accords de Lisbonne, mais eux se coupent de tout discours sur la vocation de l'école, pour ne retenir que l'urgence face à la situation économique: face à la montée de nouvelles puissances économiques, seule la construction de la société de la connaissance permettra de rester concurrentiel.

La Déclaration de 2003 ne bascule pas dans cet hyper-réalisme; elle réaffirme clairement les valeurs de l'Institution école, droits de la personne, principe d'éducabilité, les principes d'égalité et d'équité, le respect d'autrui.

On peut dire de ce texte de 2003 que tout en laissant une place aux principes de l'Ecole institution, il introduit certains éléments présents dans les accords de Lisbonne, qui se sont développés depuis et qui conduisent actuellement à remettre fondamentalement en cause l'Ecole institution, souvent aujourd'hui appelée l'Ecole de Grand-papa.

Les critiques portées à la notion d'institution, et d'école comme institution

La critique sociologique de gauche

Le thème de l'institution est cependant pris par beaucoup pour une douce naïveté tant à droite, par adhésion à l'idéologie managériale, qu'à gauche, par une réflexion sur l'institution comme instrument de pouvoir. Les sociologues dans le sillage de Bourdieu ou de Baudelot et Establet dissolvent tout ce discours sur l'école institution en montrant qu'il n'y a là qu'une stratégie cachée de perpétuation d'un rapport de classes sociales, qu'un rapport de forces. Ainsi le film « Entre les murs », de Laurent Cantet montre-t-il l'impossibilité de surmonter le conflit entre dominants et dominés, entre intérêts conflictuels de différentes communautés. L'universel républicain apparaît comme un leurre, et l'enseignant n'est qu'un rêveur destiné à se casser la figure sur la réalité ou un fonctionnaire surtout attaché à défendre un confort et des privilèges. Puisqu'il répète le catéchisme du réalisme anti-institutionnel, il n'est pas étonnant que ce film ait obtenu la Palme d'or... Mais c'est au fond assez triste et peut-être aussi assez grave, qu'un front si large soit constitué contre cette notion d'institution, et que le caractère dépassé de cette notion d'institution soit bien-tôt considéré comme une évidence.

Les critiques issues des milieux économiques adeptes de l'idéologie néolibérale

Les critiques de l'école institution au nom de la conception managériale

Les arguments invoqués par les adeptes de la rationalité managériale, pour la critique de l'école institution sont les suivants :

- Comme institution, l'école est livrée à des fonctionnaires qui ne connaissent pas la concurrence ; or la concurrence fait baisser les prix et stimule la qualité (quiconque a une fois zappé sur les 200 chaînes de la télé numérique ne peut prendre cela au sérieux...).
- Il faut imposer aux organismes publics la gestion telle qu'elle est pratiquée dans les entreprises, plus rationnelle, ayant un meilleur rapport qualité-prix.
- Une offre de biens en situation monopolistique tiendra peu compte des préférences des usagers ce qui entraînera une diminution du bien-être ; en d'autres termes, une structure monopolistique du marché de l'enseignement prive les familles de la possibilité d'exercer des choix, tandis que le libre jeu du marché permet, par la concurrence, une augmentation de qualité et une baisse des coûts.
- Depuis 2002, soit depuis les accords de Lisbonne, l'idée s'énonce crûment. Dans l'état de concurrence mondiale, avec l'apparition de la Chine comme puissance économique, la seule possibilité pour l'Europe de survivre économiquement est de se constituer en société de la connaissance, avec une main d'œuvre spécialement formée pour répondre aux exigences de l'économie : posséder ténacité, flexibilité, une grande part de capacité d'adaptation et un zeste d'autonomie pour l'innovation.

La transformation de l'école institution par l'influence du marché

Une fois l'école institution déclarée inefficace et désuète, la porte est ouverte pour en faire un marché. Mais il y a plusieurs manières de détruire la logique institutionnelle au profit d'une logique économique de marché qu'il importe de distinguer, même si finalement elles se rejoignent. Cela permet d'être plus attentif et perspicace quant aux conséquences de certaines réformes qui pourraient à première vue être lues comme un simple progrès de modernisation de l'école et d'adaptation au monde contemporain.

Il y a trois manières pour l'école institution de subir l'influence du marché :

1. On confie la tâche d'instruction à des organismes privés (Angleterre, USA)

Cela n'est que peu à l'ordre du jour. Certains en rêvent, mais pour le moment la volonté politique est clairement opposée à cette idée. Le risque est cependant non négligeable d'un transfert du secteur éducatif au privé, par l'intermédiaire de programmes d'acquisition des compétences, qui deviennent une marchandise comme une autre, à chaque compétence correspond un programme, vendu dans les grandes surfaces. La nouvelle idéologie de l'apprenance, qui fait de chacun l'ingénieur de sa propre formation et employabilité, qui rend chacun responsable de se rendre compétitif et productif, va tout à fait dans ce sens. L'ERT (*European Round Table*) ne cache pas depuis 1998 que son but est de casser le secteur service public et d'y faire pénétrer le marché. Cette conception de la formation, où chacun vient présenter son portfolio de compétences à l'employeur est certes d'autant plus favorable à la compétitivité économique que les salariés peuvent moins agir collectivement pour défendre leur niveau de salaire : en effet, quand la qualification est définie par un diplôme institutionnel, la défense collective est possible, quand chacun a sa collection de petits examens (payants) réussis, sa situation se négocie toujours comme cas unique.

2. Le point de vue managérial sur l'école et ses effets destructeurs

On applique les méthodes de gestion de l'entreprise à la conduite de la sphère publique, à la sphère éducative, mais on n'ouvre pas ou quasiment pas le secteur aux entreprises privées (moyens d'enseignements) : cela signifie que l'on met en concurrence les établissements, que l'on tente d'avoir le meilleur rapports coûts-résultats, qu'on introduit des contrôles qualités sur les produits mesurables, donc qu'on investit dans l'évaluation, **dans la comparabilité**, dans la transparence ; la comparabilité des produits et le calcul des coûts va nécessiter une unité de mesure, c'est-à-dire une objectivation (projection dans le monde objectif) des activités humaines. Chaque activité est décomposée en processus, eux-mêmes composés de mini objectifs à atteindre. Il y a le processus par exemple « accueil des nouveaux collègues : 1. dire bonjour ; 2. donner la clef ; 3. faire signer la feuille comme quoi la clef a été reçue ; 4. montrer le vestiaire ; 5. lire le règlement », mais cette somme d'actes ne constituera jamais un accueil. Ce n'est pas seulement dans l'école que l'on voit ce processus se mettre en place, mais aussi dans la santé. A la HES de Genève lors d'un colloque organisé par l'Université de Genève concernant les soins infirmiers, les professionnels de la santé se sont plaints de ce fait : le descriptif du travail infirmier n'est qu'une succession de gestes techniques sans indication aucune du fait que ces gestes sont effectués par des personnes qui sont impliquées dans une relation en donnant le soin. C'est donc très paradoxalement dans ce contexte de dépersonnalisation du soin que l'on parle le plus des choix de l'utilisateur-client ; choix de quoi ? entre deux types de repas à l'hôpital ? alors que chaque prestation est mesurée en points-temps selon

TARMED (il faut tant de secondes pour retaper l'oreiller). Et très paradoxalement, c'est au moment où tout le travail infirmier est défini en termes de prestations, au moment où les prestations définies selon une objectivation préalable du soin n'incluent pas la dimension de communication et de sollicitude, qu'on raisonne en termes de satisfaction du client !

Le *new public management*, tend à uniformiser et à se fier à des analyses quantitatives faites à distance, laissant tomber dans la case de l'inessentiel tout ce qui relève de la trame vécue du travail, des relations de proximité, tout ce qui n'appartient pas aux items du processus. La volonté d'efficacité et de contrôle de l'effectuation des processus exige que l'on réorganise le pouvoir plus verticalement, mais en même temps on incite à s'identifier à l'entreprise (il faut exceller, c'est-à-dire faire mieux que l'autre). Dans la vie quotidienne de l'école, cette conception managériale introduit des tensions et des points névralgiques ; ce qui est mesuré ne tient pas compte de la complexité et de la spécificité du travail enseignant : travail sur la relation, travail sur des résistances qui ne sont pas réductibles à des troubles d'apprentissage auxquels on remédierait par des processus méta-réflexifs, ou par des exercices supplémentaires appropriés. Les résistances sont de l'ordre de l'existence, nécessitent l'instauration d'une relation de confiance dans la durée, nécessitent la patience, l'action indirecte. La rationalité managériale a une conception naïve de l'évaluation comme si l'on pouvait mettre des notes indépendamment d'un contexte et d'un itinéraire, et croit à des comparaisons qui n'ont au fond que peu de sens pédagogique. Il faut faire attention, de ne pas tomber dans le cas de celui qui cherche sa clef sous le réverbère, non parce qu'il l'a perdue là, mais parce qu'il y a plus de lumière. A vouloir chercher la qualité de l'école là où elle ne peut pas être... Les besoins de la comparabilité viennent télescoper l'inventivité pédagogique, la création d'itinéraires inédits pour éveiller, atteindre une classe ; l'obligation de résultats, jointe à l'importance donnée à l'évaluation et à la traduction de l'action pédagogique en termes d'atteintes d'objectifs, met à mal le tissu relationnel et la temporalité de la découverte culturelle. Très paradoxalement c'est au moment où l'enseignant est sommé de prioriser la comparabilité plutôt que la construction d'un itinéraire idoine pour sa classe que l'on parle de l'importance de tenir compte de l'élève client.

Le *new-public management* introduit aussi une autre conception des relations entre les membres du personnel de l'institution, et une autre conception du pouvoir. Chacun est censé s'identifier à l'entreprise, qui est moins médiée par le pouvoir institutionnel, mais plus par la direction de l'établissement considéré comme organe autonome en concurrence avec d'autres. Chacun vit la pression de la concurrence, sans pouvoir savoir à quoi et comment il est comparé. Dans les contrats de prestation, on se met à parler de l'élève comme d'un client, et de l'enseignement comme d'un produit.

Dans *La Barbarie douce*, Jean-Pierre Le Goff, a écrit un chapitre au titre particulièrement intéressant : « La machinerie de l'insignifiance ». Il dénonce une manière de concevoir le travail humain liée au néo-taylorisme, où celui-ci est décomposé en mini-tâches, chacune d'elles atteignant un objectif. Cette décomposition du travail humain en prestations objective le monde humain, lui ôte toute dimension de sens « Car l'activité est coupée de son sens de destination, de sa dimension de rencontre entre deux humains, codifiée indépendamment de tout ce qui devrait lui donner sens : la dimension d'événement dans le monde humain »¹⁵. Ce qu'explique Le Goff, c'est que le sens ne peut surgir que si on laisse aux actions humaines leur arrière-fond d'horizon de valeurs, que si elles sont intégrées à une globalité du monde humain dans sa vocation, au sens de ce pour quoi il se sent appelé et à quoi il répond.

15 Jean-Pierre Le Goff, *La Barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, pp. 33-34 (l'auteur est philosophe et sociologue au Laboratoire Georges Friedman à Paris, auteur du *Mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale*).

Nous touchons là à un thème philosophique fondamental que l'on peut illustrer à l'aide de l'histoire suivante, racontée par Boris Cyrulnik¹⁶ :

« Charles Péguy va en pèlerinage à Chartres. Il voit un type fatigué, suant, qui casse des cailloux. Il s'approche de lui : « Qu'est-ce que vous faites, Monsieur ? – Vous voyez bien, je casse les cailloux, c'est dur, j'ai mal au dos, j'ai soif, j'ai chaud. Je fais un sous-métier, je suis un sous-homme. » Il continue et voit plus loin un autre homme qui casse les cailloux ; lui n'a pas l'air mal. « Monsieur, qu'est-ce que vous faites ? - Eh bien, je gagne ma vie. Je casse des cailloux, je n'ai pas trouvé d'autre métier pour nourrir ma famille, je suis bien content d'avoir celui-là. » Péguy poursuit son chemin et s'approche d'un troisième casseur de cailloux, qui est souriant, radieux : « Moi, Monsieur, dit-il, je bâtis une cathédrale. » Le fait est le même, l'attribution du sens au fait est totalement différente. Et cette attribution du sens vient de notre propre histoire et de notre contexte social. Quand on a une cathédrale dans la tête, on ne casse pas les cailloux de la même manière »

Or, l'idéologie managériale laisse penser que l'on est plus efficace si l'on se concentre sur les cailloux et qu'on oublie la cathédrale. Mais, comme le rappelle Le Goff dans *la Barbarie douce*, l'objectivation du travail humain et sa décomposition en mini-tâches en compromettent dramatiquement le sens. Les données recueillies par la clinique de la souffrance du travail confirment malheureusement le point de vue de Le Goff et les points de vue des philosophes de l'agir communicationnel, comme Axel Honneth¹⁷ : l'homme souffre quand son travail n'a plus de sens ou quand les relations à autrui deviennent vides ou seulement de compétition plus ou moins ouverte, quand il est impossible de se faire reconnaître, étant devenu ressource humaine jetable-remplaçable. Les médecins du travail l'affirment clairement : leurs patients se plaignent plus du manque de sens, de la dépersonnalisation, de la corruption du lien social, que du rythme du travail ou de la précarité économique. Une nouvelle forme de dépression atteint par exemple les cadres travaillant en *Open space*¹⁸, cadres pourtant en pleine ascension socio-économique, mais soudain cassés moralement.

Il faut aussi voir que les choix multiples que l'on fait faire à l'élève-client ont une teneur idéologique : on suggère que la culture est un bien, qu'il y a des choix à faire comme dans un magasin. Ce n'est pas ainsi que l'on insuffle une authentique motivation à découvrir la culture. Plus on transforme l'élève en client qui choisit des produits, plus on détruit le corps enseignant comme équipe institutionnelle : les enseignants sont inévitablement mis en concurrence, les choix de l'élève rebondissant sur le volume de l'emploi de chaque discipline. Cette situation de concurrence est très marquée en ce qui concerne les options spécifiques.

Dans le canton de Berne, il y a certes des correctifs pour empêcher les effets les plus perniciose de la conception gestionnaire ; on résiste à la notion de standard, le contrôle qualité peut être mené comme au Gymnase français de Bienne, où il reste l'affaire des enseignants, qui peuvent organiser avec leurs pairs des visites de leçons, ou établir des questionnaires adressés aux élèves, et surtout qui sont les destinataires principaux des résultats, lesquels visent une amélioration pédagogique et non pas à une pression de concurrence, ou une utilisation comme instrument de contrôle uniformisant de l'enseignement.

Mais que peut le Canton face à la puissance avec laquelle l'idéologie du contrôle, de la maîtrise, du management, de la mesure, et de la rentabilité immédiate, règne sur les esprits ?¹⁹

16 Boris Cyrulnik, *Parler d'amour au bord du gouffre*, p.35, Paris, Odile Jacob, 2007

17 Axel Honneth, *La société du mépris*, trad. A. Voirol, Paris, La Découverte, 2006

18 Alexandre des Isnards et Thomas Zuber, *L'open space m'a tué*, Hachette 2008

19 Bien sûr, nous considérons qu'une action est possible, mais à condition de décrypter correctement l'influence de décisions qui viennent de plus loin, comme celles des Accords de Lisbonne, et de se donner le droit, ensemble, au nom de la mission de l'Ecole institution, de les contester.

Une certaine logique de pression sur les résultats pèse sur les enseignants, qui se sentent trop et constamment mis sur la sellette alors que leur problème quotidien est de retrouver les forces pour aborder la journée avec la confiance, la fraîcheur pédagogique, les yeux pétillants qui donneront à l'élève l'envie de découvrir, de grandir, de se concentrer, de faire des efforts. La pression des résultats jointe à la mise en concurrence des maîtres porte atteinte au climat de travail, tend les relations entre collègues, et fait obstacle à l'attention pédagogique (par exemple, au gymnase, le choix des options spécifiques dans le contexte d'économies conduit à une insécurité, les postes pour une branche pouvant varier de manière importante d'une année à l'autre).

3. L'influence des accords de Lisbonne et la nouvelle idéologie de l'apprenance, où le slogan « apprendre toute sa vie » est interprété comme le devoir pour le salarié de prendre en charge sa propre employabilité concurrentielle et rentable pour des entreprises, qui ne sont pourtant pas tenues à ne pas délocaliser quand la rentabilité le demande

On peut soumettre la finalité de l'éducation à la performance économique : c'est ce qui se passe depuis les accords de Lisbonne où on parle de la société de la connaissance et où il s'agit de former une main-d'œuvre capable de rendre l'économie concurrentielle ; éduquer et instruire se rejoignent alors dans l'unique but de rendre les futurs salariés employables et, comme il est dit crûment, il s'agit de gagner la bataille économique contre la Chine. Non pas que l'école-institution, comme on le laisse entendre, ne livre que des mal employables sur le marché ; mais la finalité ayant changé, étant tout entière assujettie à la course économique, toute une partie de l'éducation est pensée autrement ; ce qui change avec le but c'est la conception du lien social.

Chacun est alors entrepreneur de sa propre formation : le slogan « apprendre tout au long de la vie » signifie aussi, comme le dit Philippe Carré²⁰, que l'école n'est plus le centre de la formation ; on met au même niveau tous les apprentissages, ceux acquis dans son centre sportif, dans sa communauté de loisirs, dans l'entreprise, et de temps à autre, dans un module scolaire. Pour vraiment renforcer l'idée que l'école importe peu, on propose de ne plus faire de l'enseignement une profession en soi et on peut lire que les enseignants devraient faire des stages en entreprise (cette nouvelle mobilité professionnelle est suggérée par l'OCDE). Cette idéologie de la formation conçue comme l'acquisition de compétences en soi, brise le sens profond de la culture. Il ne peut y avoir de culture quand on ne se soucie plus de ce que signifie transmettre, interpeller, reconnaître.

Il n'y a plus d'espace pour l'agir communicationnel, il n'y a plus que les rapports de forces et les manières de surfer dans les jeux de pouvoir.

L'introduction de la notion de compétences pour parler de l'école est en accord parfait avec l'objectivation managériale du travail humain, et a rendu possible la comparabilité et la stratégie du *benchmarking*. Ce qui est présenté comme une manière scientifique d'analyser le réel est en fait une manière d'agir sur le réel en le normalisant, est un fantastique instrument de pouvoir, qui change les rapports entre le niveau juridique et les niveaux politico-économiques, comme l'expliquent les auteurs de *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*.²¹ « Au niveau national, le *benchmarking* est un outil de persuasion politique, souvent largement repris par les journalistes, ou par les « spécialistes », qui permet de légitimer les réformes impopulaires : « on ne peut pas rester les seuls à faire ainsi », « on est en retard sur nos voisins, on doit aller dans le

²⁰ Les comptes rendus de Novantura www.novantura.com ; Audition publique de Philippe Carré pour le Comité Mondiale de l'éducation et la formation tout au long de la vie - Paris, 30 janvier 2006

²¹ Isabelle Bruno, Pierre Clément, Christian Laval, *La grande mutation, néolibéralisme et éducation en Europe*, Syllepse, 2010, p.72-74 note 15

même sens que les autres », « on est les derniers de la classe européenne. » En d'autres termes, le *benchmarking* est un formidable instrument de normalisation. Cette modalité managériale de gouvernement légitime la mise en place jusqu'au niveau le plus fin de procédés d'évaluation quantitative qui sont aujourd'hui les leviers des mutations professionnelles et constituent des techniques de pouvoir d'autant plus fortes qu'elles sont supposées faibles, « douces », volontaires et non coercitives. Ce qui prime n'est pas l'argument politique ou culturel, c'est l'argument statistique, censé enfermer dans un chiffre l'ensemble du réel, en mettant de côté l'histoire, la société, les interactions entre institutions. Par cette méthode de gouvernance européenne, purement gestionnaire et quantitative, issue du monde des entreprises, recourant au ressort de l'émulation compétitive, l'Union s'éloigne des modes de décision et de réflexion propres aux démocraties parlementaires, comme elle s'écarte de la tradition juridique des Etats (« de droit ») européens. L'Europe est gérée, de ce point de vue, comme une grande entreprise plus que comme une institution officiellement régie par le droit public européen. Ordonnée à l'objectif de performance et de compétitivité de ses entreprises, elle intériorise et met en pratique le modèle de l'entreprise supposée efficace.

Ce cadre n'est pas juridiquement contraignant. Pour autant, il n'en demeure pas moins politiquement contraignant pour les Etats. De fait, sur le plan strictement juridique, l'UE ne produit pas de directives d'harmonisation. Les lignes directrices de la MOC (Méthode ouverte de coordination) ne sont pas formellement obligatoires, et aucun pays n'est tenu de les suivre. Le traité, ne reconnaît même pas l'existence d'une politique européenne de l'éducation, à la différence de la formation professionnelle. Mais la MOC donne lieu de facto à un processus de convergence par la production de normes, d'indicateurs statistiques, de rapports, de cibles chiffrées, de catalogues de bonnes pratiques. L'Union possède en ce sens un véritable pouvoir normatif en dehors du cadre juridique. La contrainte ne se manifeste jamais mieux que par les rappels réguliers aux Etats qu'ils ont à prendre des mesures conformes aux objectifs communs. Ainsi, lorsque les progrès sont trop lents, les organes de l'Union pressent les Etats d'accélérer les réformes, au nom de l'agenda de Lisbonne, comme ce fut le cas encore en mars 2004 avec un rapport intermédiaire de la Commission et du Conseil au titre éloquent : « Education et formation 2010 : l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne. »

Un calendrier du même type, existe maintenant pour 2020.

Il faudrait ouvrir une réflexion approfondie sur la notion de scientificité

On voit combien le type même de rationalité instrumentale (caricature de la raison des Lumières, caricature de la raison du dialogue et de la réflexion qui a fondé l'idée de l'Etat de droit, pseudo-raison qui gère sans s'interroger sur les valeurs et le sens, qui obscurcit le monde au lieu de l'éclairer, comme l'ont montré les philosophes de l'Ecole de Francfort), devient le guide, aveugle malheureusement, de toute la société.

Sait-on en effet encore, ce que veut dire le terme de scientificité ? Si quelqu'un voulait établir de nouveaux savoirs physiologiques en ne faisant que de la dissection, on lui expliquerait calmement que le savoir sur le fonctionnement de l'organisme comme tout vivant n'est pas visible sur des bouts de cadavre. Mais n'est-ce pas ce que les experts statisticiens font de la réalité pédagogique ? On ne peut non plus déduire du comportement des animaux en cage comment ils se conduisent et peuvent survivre dans leur écosystème. Compter des éléments, et les comparer, ne suffit pas pour faire une théorie scientifique, il faut encore émettre une hypothèse pertinente à propos de l'objet d'étude et veiller à ne pas commettre une pétition de principe, en ne vérifiant finalement que le fait que telle était l'hypothèse.

La scientificité d'une démarche ne se mesure pas seulement au fait que les résultats sont constatables et quantifiables. Si je vais compter toutes les formes d'oreilles des animaux vivants, peints, et brodés, je n'aurai pas pour autant une théorie scientifique sur les formes d'oreilles. Il faut encore que la démarche, l'interrogation qui préside à l'investigation soit clairement élaborée et légitimée.

Ainsi, la méthode d'évaluation des options spécifiques dans Evamar II m'a étonnée, car faut-il vraiment recourir à une vaste enquête pour découvrir que si l'on prend comme termes de comparaison les trois branches, mathématiques, biologie-chimie et français, les élèves qui ont peu d'heures dans les branches scientifiques apparaîtraient comme moins performants ? Faut-il s'étonner que ceux qui ont 4 heures de mathématiques ou 4 heures en plus en biochimie pendant trois ans soient mieux classés ?

Que dire aussi de l'interprétation des résultats ? Etre mieux classé dans cette comparaison signifie-t-il que l'on dispose d'une meilleure formation pour aborder des études universitaires, par exemple en Lettres, en Droit, en Psychologie, en Sciences politiques, en Théologie ? Il a été beaucoup écrit et dit que l'option spécifique PPP (philosophie/pédagogie/psychologie) ne donnait pas de bons résultats, alors qu'en ce qui concerne le français, ils venaient juste après les meilleurs, en l'occurrence les hellénistes ! Que penser du fait qu'il a été quasiment occulté qu'Economie et droit avait de plus mauvais résultats que PPP ? Si on lit les accords de Lisbonne, on constate ceci. Evamar II n'a pas vérifié quelle option spécifique satisfaisait aux principales finalités de la nouvelle maturité, mais l'adéquation de ces formations aux critères de Lisbonne. Economie et droit ne satisfont pas vraiment au niveau des connaissances à acquérir ? Peu importe, ils satisfont de toute façon aux objectifs de Lisbonne en ayant choisi cette orientation. Mais, on sait par avance que les élèves de PPP et des filières artistiques ne sont pas les prévisibles futurs salariés, prêts à donner leur vie et leur cœur à une entreprise, à concevoir la créativité et la culture comme un simple moyen d'être compétitif.

Si je veux évaluer la valeur de la nouvelle maturité, je peux m'y prendre de différentes manières, et par exemple rechercher quel type de maturité donne le maximum de distance critique, la meilleure saisie d'un texte argumentatif, la meilleure capacité de synthèse d'une démarche en sciences humaines. Je doute fort que le résultat du classement soit le même !

Ces nouvelles conceptions de l'école managée et usine à compétences se justifient souvent en faisant référence à de nouvelles connaissances acquises par le cognitivisme et les neurosciences. Mais il est important de rappeler que l'Institut national de la santé et de la recherche médicale a dû reculer en France quand un débat de niveau intellectuel universitaire a été lancé sur sa décision de ne plus attribuer de crédits qu'à ce courant de pensée ; et que le Comité national d'éthique a donné tort à sa manière d'évaluer les courants thérapeutiques de la psychologie et de la psychiatrie interprétatives. Les adeptes d'une pensée humaniste, institutionnelle, d'une pédagogie de la liberté, de la confiance et du sens, ne sont pas en contradiction avec les connaissances en neurosciences : au contraire, comme le physiologiste de l'action Alain Berthoz, qui travaille au Collège de France, l'a écrit : « la philosophie issue de la phénoménologie, une philosophie du sujet, du sens et de la liberté, a constitué un appareil conceptuel dont le physiologiste aurait tort de se passer, dont il ne peut se passer, celui-ci éclairant avec plus de pertinence que le cognitivisme, les résultats acquis en laboratoire. »²²

La notion de compétence transversale : une notion difficilement justifiable scientifiquement

Il faut ajouter à cela que la très sérieuse étude de Bernard Rey²³ a montré de manière tout à fait convaincante pour un esprit disposé à appliquer la réflexion à une hypothèse, que la notion de compétence transversale est une pseudo-notion, qu'une compétence se montre à travers la possibilité d'établir une démarche, de résoudre un problème, mais qu'elle est indissociable de la compréhension du sens de la tâche. Le savoir-faire ainsi manifesté est indissociable de la particularité de la tâche. De plus, la notion de compétence transversale peut être source de confusion : savoir observer en soi, n'est par exemple pas une compétence transversale pertinente, car on n'observe pas une réaction chimique comme on observe un enfant ou comme on observe sa famille.

Mais plaçons, avant de conclure, cette réflexion dans l'atmosphère bienfaisante de l'humour ; Roland Gori, rapporte cette histoire, qui circule par ailleurs sur le WEB :

« Un berger faisait paître son troupeau au fin fond d'une campagne, quand d'un nuage de poussière surgit un rutilant Range Rover venant dans sa direction. Le chauffeur, un jeune homme dans un complet Armani, chaussures Gucci, lunettes Ray Ban et cravate Hermes, se penche par la fenêtre et demande au berger : « Si je peux vous dire exactement combien de moutons il y a dans votre troupeau, m'en donnerez-vous un ? » Le berger regarde le jeune homme puis son troupeau broutant paisiblement puis répond simplement : « Certainement ! » L'homme gare sa voiture, ouvre son ordinateur portable, le branche à son téléphone cellulaire, navigue sur Internet vers la page NASA, communique avec un système de navigation par satellite, balaie toute la région, ouvre une base de données et quelques trente fichiers Excel aux formules complexes. Finalement, il sort un rapport détaillé d'une dizaine de pages de son imprimante miniaturisée et s'adresse au berger en disant : « Vous avez exactement 1586 moutons dans votre troupeau. » « C'est exact, dit le berger. Et comme nous en étions convenus, prenez-en un. » Il regarde le jeune homme faire son choix et expédier sa prise à l'arrière du véhicule, puis il ajoute : « Si je devine avec précision ce que vous

22 Alain Berthoz, Jean-Luc Petit, *Physiologie de l'action et Phénoménologie*, Paris, Odile Jacob, 2007

23 Bernard Rey, *Les compétences transversales en question*, ESF, 1998

faites comme métier, me rendez-vous ma bête ? » « Pourquoi pas ? » répondit l'autre. « Vous êtes expert de la DGSE²⁴, et vous faites des audits et des conseils », dit le berger. « Vous avez parfaitement raison, comment avez-vous deviné ? » « C'est facile. Vous débarquez ici, alors que personne (d'ici) ne vous l'a demandé, vous voulez être payé pour avoir répondu à une question dont je connais déjà la réponse et dont tout le monde se fout, et manifestement, vous ne connaissez absolument rien à mon métier. Maintenant, rendez-moi mon chien ! »²⁵.

L'autonomie: un mot qui peut en cacher d'autres

Les directives de Lisbonne visent à orienter l'éducation de manière à ce que l'économie soit concurrentielle. Pour cela, elle tente de passer du modèle de l'école publique à celui de l'ingénierie de la formation et vante la formation autodirigée, appelée souvent en raccourci, formation autonome, où autonomie signifie non pas compréhension avec distance critique en vue d'une conduite libre et sensée, non aliénée, mais capacité de planifier efficacement son apprentissage. Les textes qu'on peut lire à ce propos font comme s'il n'était pas important de distinguer les deux sens d'autonomie, comme si la capacité de planifier son apprentissage, de le gérer, donnait d'emblée accès à la distance critique. *O tempora, o mores!* Faire appel à l'idée d'autonomie est comme un Label de légitimité. Qui s'opposerait à ce noble idéal ? Philippe Carré va jusqu'à citer Kant :

« Au cœur des questions de formation, il y a le sujet social réel, ses motivations, ses projets, ses désirs, ses façons de faire, ses habitudes, sa logique de vie, ses milieux. On arrivera un jour à prouver que les déterminants majeurs de l'efficacité pédagogique sont là, et que sans eux les messages politiques les plus exaltants, les pédagogies les plus affinées ne sont qu'incantations et gesticulations. Du coup, si l'on accepte cette hypothèse de l'apprenance, notre équation à nous, concepteurs, pilotes, formateurs, enseignants, devient : comment créer un milieu nourricier d'apprentissage, un écosystème des savoirs et des compétences, un environnement ouvert, hospitalier, disponible, engageant, propice à l'épanouissement de toutes les apprenances, dans l'entreprise, le centre de formation, la Cité ? L'ingénierie de l'apprenance sera une écologie, une étude des milieux favorables à l'apprentissage, et non un nouveau système pour la formation d'autrui. Car on ne forme jamais personne (Meirieu, 1996). Ce sont les adultes qui se forment, éventuellement avec notre aide. Cela nous le savons depuis au moins deux siècles.

« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même » Kant, *Traité de pédagogie* (1908)²⁶ »

Citer Kant dans ce contexte relève d'un vrai détournement de texte : Philippe Carré oublie que la base de la philosophie kantienne est qu'on ne doit jamais définir les fins de l'éducation selon ce que nécessite la situation présente dans sa réalité factuelle, qu'on ne saurait faire de l'éducation un moyen pour devenir concurrentiel ! (même par rapport à la Chine).

Peut-être est-ce là la meilleure démonstration qu'une formation en philosophie peut avoir son importance, en dépit des mesures d'Evamar II.

24 Ou de l'Aeres, ou de l'ANR ou de l'OMS ou de...

25 Roland Gori, *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ; démocratie et subjectivité*, Paris, Denoël, 2010 p.403-404

26 Philippe Carré, extrait d'un article sur l'apprenance qui résume le propos d'un livre écrit en 2005 : *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*.

Conclusion

Il faut défendre l'école comme institution, si l'on tient à vivre dans une société où le lien social n'est pas fondé sur la force, et la poursuite cynique de ses intérêts, mais sur la parole, et la solidarité. On peut exprimer cela en disant que l'école est un service public, intrinsèquement lié à l'idée de démocratie, et, employé dans ce sens, l'école service public s'oppose à l'éducation conçue comme une entreprise. Mais la notion de service est moins claire, car au lieu de se référer à la notion de valeurs, elle se réfère à la notion plus immédiate, et donc plus propice aux glissements de circonstances, de *bien des usagers*, ce qui amène le risque de confondre bien des usagers et satisfaction du client. Construite sur la seule satisfaction du client dans un contexte de concurrence, l'école perd son rôle fondamental de pilier de la démocratie, comme lieu de construction du lien démocratique. Car dans ce contexte des établissements scolaires performants, ambitieux, brillant de leur excellence, **il restera un petit détail à régler, comme aurait dit Socrate: le lien social se maintient-il tout seul quand chacun est amené, exhorté à ne penser qu'à soi, qu'à développer sa soif d'avancement, de pouvoir, de bien-être, que l'on appelle cela défi, challenge, et que l'ambition est considérée comme l'indice d'une profondeur morale?**

On entend souvent dire, même par les syndicalistes, qu'il faut un service public de qualité et, pour cela, qu'il faut contrôler ses fonctionnaires privilégiés, et tenir compte des vœux du public, de ses désirs, de ses besoins. Trop de syndiqués croient défendre ainsi une école pour tous, en affirmant une opposition claire à la privatisation directe, à la pénétration directe du marché dans l'école, mais en réclamant des contrôles dits de qualité, contrôles des compétences acquises, contrôles du travail des enseignants, des comparaisons, des mises en concurrence. On refuse l'irruption du marché dans la sphère de l'éducation, au sens d'une privatisation de l'éducation, mais on admet les méthodes de gestion, de contrôle qualité issues des entreprises comme si elles étaient idéologiquement neutres, simplement scientifiques, et parfois (je caricature) comme si un souci socialiste d'égalité nécessitait que l'on assure au bon peuple une école de qualité et que l'on surveille de près ces privilégiés de fonctionnaires. Et on applaudit à l'idée de devenir entrepreneur de sa formation, comme si, doublet du rêve américain, chacun pouvait à la fois un jour grimper sur l'estrade des sportifs et accéder à la jet-set.

On peut parler de l'école comme service public pour signifier que l'école n'est pas une entreprise, qu'il ne faut pas faire de l'éducation une marchandise, qu'enseigner n'est pas réductible à vendre un produit, et qu'un élève n'est pas réductible à un client. **Mais cette idée de service public exclut celle de service AU public.**

Quelques pistes d'action

- Appel aux syndicats: il me semble que les syndicats doivent être plus attentifs pour pouvoir détecter ce qui menace l'institution école et ce qui risque de générer souffrances et précarité accrues vu les nouvelles orientations de la politique économique de l'éducation qui nous viennent de l'ERT (associations de multinationales dont Petrofina) de l'OCDE, peu critique à l'égard de l'ERT, et de ce qui en a découlé, soit les accords de Lisbonne. Le SER est plus perspicace. Mais le Syndicat des enseignants du Jura Bernois (SEJB) et même la VPOD, tombent dans le piège qu'assurer une formation de qualité c'est surtout contrôler les résultats et uniformiser l'action des enseignants, c'est laisser choisir l'élève client, satisfaire les familles, dans leur désir de voir leur enfant faire un bon parcours dans le service éducation. Mais il est urgent d'apprendre à décrypter les mots à double sens: être l'ingénieur de sa formation, c'est aussi devoir payer sa formation sans sécurité de l'emploi aucune, être responsable de sa propre valeur sur le marché de l'emploi, est un attrape-nigaud: après avoir pris en charge, aussi au niveau du coût, son employabilité, en acceptant de n'être plus formés que de manière utilitaire pour les entreprises, les salariés seront-ils protégés contre la délocalisation? ou simplement un peu plus dépossédés des moyens de vivre en citoyens autonomes, en humains capables de comprendre leur vie, les autres, leur histoire, un peu moins capables d'imaginer des alternatives à un monde déshumanisé?
- **Il faut avant tout défendre l'unité scolaire classe, et toute organisation du temps, de l'espace, qui renforce pour l'élève le sentiment de présence et qui lui permet de ne pas vivre la perte de soi dans la masse. Il ne faut pas seulement passer en tas, dans les bâtiments scolaires, il faut pouvoir les habiter, y inscrire un vécu relationnel et de formation dans la continuité et la responsabilité personnelle. Il faut au maximum refuser la fragmentation modulaire, le changement constant de formateurs. Il faut protéger la classe contre l'irruption constante de spécialistes, experts, observateurs, qualitatifs ou autre. Il faut revendiquer la spécificité de l'espace institutionnel scolaire comme lieu de formation, par rapport à l'entreprise, au club Migros ou au club sportif.**
- Il faut construire le lien social sur une autre idée que la performance; introduire des pratiques qui donnent place aux expériences de fragilité, qui ouvrent une réflexion éthique sur les limites. Cela demande aussi de prendre du recul par rapport aux performances sportives. Oui à l'exercice physique vécu en convivialité, comme le proposait le bon Rabelais, non à cet hymne à la maîtrise, à la course aux records. Ce n'est pas un hasard si l'école a fait tant de place aux performances sportives, cela a ouvert cette voie idéologique de la quête économique d'optimisation, « toujours plus avec moins! ». (Créer de la proximité avec les personnes handicapées dans les classes sans maintenir la vie de la classe comme unité vécue, mais en y faisant défiler experts, accompagnateurs, spécialistes de toutes sortes et pour chaque module est un contre-sens.)
- Il faudrait développer une attention et une vigilance concernant le sens des termes, leur impact sur la réalité, et en particulier sur la notion de scientificité qui est parfois invoquée pour prendre des décisions, sur la base d'enquêtes et de questionnaires.

- Il faut, sur son lieu de travail, mettre en cause, la structure verticale du pouvoir, en agissant pour que se crée des lieux de rencontre, des lieux de contre-pouvoir. Tous ceux qui ont travaillé sur la dynamique institutionnelle le disent: pas d'agir ensemble s'il n'y a pas de place pour la négativité, la critique, l'échec, l'expression d'un refus, d'une déception. Une institution, si elle veut favoriser les dynamiques positives, devra réfléchir à la manière dont le pouvoir est vécu, éviter le schéma vertical, créer des lieux de contre-pouvoir, laisser se construire les actes coopératifs de solidarité, plutôt qu'imposer une coopération de compétition, quitter la pensée unique des processus, pour redonner l'initiative aux personnes créatives et responsables du sens de leur action. Tant que l'émission d'une critique est ressentie comme un risque pris de perdre son emploi, l'engagement des professionnels dans l'agir ensemble de l'institution sera illusion, et la motivation risque de s'étioler.

Défendre l'École comme institution, c'est à la fois, essentiel et possible !²⁷

2 décembre 2010

Bibliographie

Réflexions sur l'école institution

- Meirieu, Ph. (1996, 3e éd.1998). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF
- Meirieu, Ph. (2007). *Pédagogie, le devoir de résister*. Paris : ESF
- Meirieu, Ph. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*. Voisins-Le-Bretonneux : Rue du Monde (Philippe Meirieu a un site sur Internet, où beaucoup d'articles relatifs à ces questions, aux situations pédagogiques actuelles sont accessibles)
- Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école?*. Paris : Gallimard (Folio)
- Stucki, P.-A. (2007). *Education et réciprocité*. Le Mont-sur-Lausanne : Ouverture (*réflexion philosophique sur la nécessité de tenir compte de la relation pour prendre au sérieux la transmission du savoir*)

Réflexions à propos de l'influence du néo-libéralisme sur l'École et sur l'idéologie managériale

- Aubert, N. & Gaulejac, V. de. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil
- Bruno, I., Clément, P. & Laval, Ch. (2010). *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Syllepse
- Dardot, P. & Laval, Ch. (2009 et 2010). *La nouvelle raison du monde : essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte
- Gaulejac, V. de. (2005 et 2009). *La société malade de sa gestion*. Paris : Seuil
- Gori, R. & Laval, Ch. (2009). *L'appel des appels : pour une insurrection des consciences*. Paris : Mille et une Nuits
- Gori, R. & Le Coz, P. (2006). *L'empire des coachs*. Paris : Albin Michel
- Hirt, N. (2000). *Les nouveaux maîtres de l'École : l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Bruxelles : EPO ; Paris : VO-Éditions
- Laval, Ch. (s.d.). *La réforme managériale et sécuritaire de l'école* [article en ligne] (<http://www.mutations-institut-fsu.org/wp-content/uploads/2010/02/artclaval-appeldesappels.pdf>).
- Laval, Ch. (2003 et 2004). *L'école n'est pas une entreprise*. Paris : La Découverte (Poche)

²⁷ En France, un mouvement de résistance pour sauver le sens humain du travail, de l'institution école entre autres, s'est créé: L'Appel des appels, qui en appelle à la conscience de chacun pour refuser le non-sens et la pseudo-scientificité qui détruit le sens du travail de l'aide, de la santé, de la justice, de l'éducation, de la communication

Le Goff, J.-P. (1995). *Le mythe de l'entreprise*. Paris : La Découverte (Essais)

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce*. Paris : La Découverte

Réflexion sur l'évaluation, sur les méthodes de dépistage ou diverses manières de questionner le réel dans la logique du management

Collectif Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans. (2008). *Enfants turbulents : l'enfer est-il pavé de bonnes intentions?*. Paris : Erès (Le Collectif pas de zéro de conduite a lutté contre les dérives sécuritaires de dépistage, il a reçu la validation de son action par le Comité national d'éthique, et a gagné dans le débat intellectuel sur ce type de prévention dans son débat avec l'Institut national de recherche des sciences médicales)

Gori, R. (2010). *De quoi la psychanalyse est-elle le nom? : démocratie et subjectivité*. Paris : Denoël

Gori, R. & Del Volgo, M.-J. (2009). *La santé totalitaire : essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris : Flammarion

Lessard, Cl. & Meirieu, Ph. (2008). *L'obligation de résultats en éducation, évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck

Vienne, Ph. (2009). *Violences à l'école : une expertise critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*. Paris : Syllepse

Zarka, Y. (2009). L'idéologie de l'évaluation : la grande imposture. *Cités*, 37

Réflexion sur les limites pédagogiques de la notion de compétences

Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF

La théorie néolibérale actuelle de l'école, qui poursuit la voie ouverte par les accords de Lisbonne

Carré, Ph. (2005). *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod

Carré, Ph. (2010). *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris : PUF

Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage. (2007). Paris : OCDE, CERI (Cet ouvrage, et particulièrement le chapitre « Les neuromythes », est un excellent exemple du détournement idéologique de la recherche scientifique : on cherche à établir biologiquement la pertinence du slogan néo-libéral « apprendre à apprendre tout au long de la vie » dont nous avons analysé le sens dans notre contexte politico-économique.)

Quelques documents audio-visuels vraiment recommandés

L'action de Marie-France Borne a fait l'objet d'une émission de 90 min:

De Lestrade, T.V. de. (2007). *Madame La Principale* [émission] / prod. par D. Poncet & J.-X. de Lestrade

Chaballier, H. (1983). *Une vie de prof* : le documentaire montre le même collège sous une autre direction, dans une conception plus verticale, et moins institutionnelle. La comparaison est fort instructive !

Nick, Ch. & Bodet, P. (2006). *Ecoles en France*: documentaire qui compare en trois volets les conceptions pédagogiques et la philosophie de l'éducation de divers établissements.

Viallet, J.-R. & Nick, Ch. (2009). *La mise à mort du travail* [DVD]

Jaury, M.-P. (2010). *L'enfance sous contrôle* [DVD] (documentaire solidarité santé)

Julienne, M. & Muel, Ch. (2008). *Enfants, graines de délinquants* [DVD] / Philippe Meirieu et al.

TABLE RONDE

Synthèse de Simone Forster

Participants

Béatrice Sermet, ancienne rectrice du Gymnase de Bienne

Babette Keller, entrepreneure, fondatrice de la société biennoise Keller Trading S.A.

Rémy Meury, secrétaire général du Syndicat des enseignants jurassiens

Stéphane Boillat, maire de Saint-Imier, président de la section Instruction publique au Conseil du Jura bernois

Modération

Guy Lévy, secrétaire général adjoint de la DIP bernoise

Béatrice Sermet

J'ai retenu quatre mots clés de la conférence de Madame Mireille Lévy: patience, résistance, fragilité et contradiction. Ces mots résonnent en moi car ils évoquent des moments importants de ma vie professionnelle. En effet, lorsque j'étais rectrice du gymnase de Bienne, la filière qui conduit à la maturité a passé de quatre à trois ans. Les questions qui se posaient n'étaient pas simples et je n'en dormais plus. Comment faire pour préserver la qualité de la formation avec moins d'heures? Comment faire pour éviter que le climat de l'établissement ne se détériore? Notre gymnase comptait une centaine d'enseignants et d'enseignantes. Je les ai vus chacun durant une heure. Patience donc, le premier mot clé, et fragilité ensuite car les personnes se sentaient déstabilisées, précaarisées. Résistance et contradiction enfin; les enseignants et enseignantes auraient voulu ne rien changer au système et se posaient des questions sur leur travail à l'avenir; ils soulevaient aussi les contradictions de la réforme. Ces discussions ont été pour moi de véritables découvertes; elles m'ont ouvert les yeux sur le fait que j'ignorais comment mes collègues vivaient leur réalité. A travers cette expérience, j'ai acquis la conviction que ce qui compte dans une école, ce sont la transparence et les échanges entre toutes les personnes concernées: enseignants, élèves, parents. Cette culture de la communication engendre un bon climat de travail et favorise une identification à l'établissement.

Babette Keller

Que puis-je apporter à cette table ronde? Je ne travaille pas dans l'enseignement et bien qu'entrepreneure, je n'ai suivi que l'école obligatoire, soit neuf ans de scolarité en tout. J'ai tout de même une certaine expérience de l'école et de l'enseignement: je suis mère de quatre enfants, je forme des apprentis et des apprenties et j'ai siégé durant quatre ans au sein de la Commission scolaire de mon village. Dans mon travail comme à l'école, le mot clé qui me paraît essentiel est le respect. On n'arrive à rien si on ne respecte pas les personnes avec qui l'on travaille: le personnel de l'entreprise, les partenaires, la clientèle. Il en va de même à l'école et en classe. Le directeur ou la directrice respecte son personnel; les enseignants respectent les élèves et leurs parents, leurs

clients en quelque sorte. Aujourd'hui, dans le sillage de la crise économique, tout le monde parle de l'importance des valeurs dans le management. Il en va de même dans le monde scolaire ; il faut promouvoir une école qui apprend les valeurs essentielles à ses élèves.

Rémy Meury

La défense de l'institution en tant que service public me paraît fondamentale. Il faut toutefois relever l'opposition entre la performance qu'il faut atteindre et l'impératif assigné à l'école qui est de permettre à chaque élève de se révéler à lui-même, de se construire et de se préparer à l'avenir. Ecole de la performance certes mais aussi et peut-être surtout une école des valeurs fondée sur le respect mutuel, la tolérance, l'acceptation des différences. En bref, il faut une école de l'égalité des chances, de l'intégration plutôt que de l'exclusion. Ces valeurs sont essentielles et relèvent d'un service public. L'institution est au service de l'élève qu'il faut éduquer et à qui il faut donner toutes ses chances.

Stéphane Boillat

J'ai retenu de la conférence de Madame Mireille Lévy qu'il était important de s'interroger sur le vrai sens de l'école. Cette réflexion me paraît en effet urgente car l'école en tant que service public est menacée. La plupart des enfants, quelle que soit leur origine sociale, vont à l'école publique. Celle-ci joue donc un rôle fondamental car elle assure une certaine cohésion sociale. Toutefois, les mesures d'économies adoptées par les cantons font vaciller l'institution scolaire : les moyens diminuent, les effectifs des classes augmentent. Ces changements déstabilisent les enseignants certes mais aussi les parents qui perdent confiance en l'école publique. Ceux qui en ont les moyens inscrivent leurs enfants dans les écoles privées. On s'achemine peut-être dans un premier temps vers le libre choix de l'école qui ouvre la voie à une concurrence de plus en plus vive entre les établissements et entre les secteurs public et privé.

Mireille Lévy

Je voudrais ajouter que la libéralisation de l'éducation est envisagée tant à l'échelle européenne avec les accords de Lisbonne qu'à l'échelle mondiale à travers les activités de l'Organisation mondiale du commerce (OMC).

Les accords de Lisbonne de 2002 ont été très influencés par l'*European Round Table* (ERT). Ce lobby rassemble les dirigeants des grandes multinationales européennes ; il exerce une forte pression sur la Commission européenne. L'idée est d'ouvrir l'éducation au marché, de remplacer l'école, service public, par un marché éducatif où l'on achète entre autres les programmes. Une fois l'école déclarée obsolète, on peut entrer dans l'ère de l'économie de marché. Les notions de compétence, de *benchmarking*, de management éducatif sont un premier pas dans cette direction. Elles ouvrent la voie à une nouvelle culture managériale qui s'inscrit dans le mouvement de libéralisation : profil de l'établissement, concurrence entre les établissements, etc.

L'Accord général sur le commerce des services (AGCS ou GATS en anglais, *General Agreement on Trade in Services*) signé en 1994 à Marrakech relève de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Pour l'OMC, l'éducation est un service comme les autres ; il fait donc partie de l'Accord dont les buts sont de libéraliser les échanges de services afin d'en assurer l'efficacité. Dans le secteur éducatif, l'idée est de soumettre l'enseignement aux lois du marché afin d'en promouvoir l'excellence. C'est ouvrir la voie aux déréglementations et aux privatisations. L'éducation devient un service très convoité parce que susceptible de faire émerger de grands profits.

Guy Lévy

pose la question des enfants qui ne prisent guère l'école, des enfants qu'on dit scolaires. Comment faire pour qu'ils s'imprègnent de la « philosophie de la cathédrale » dont parlait Mireille Lévy, c'est-à-dire des grands buts républicains de l'école. Il n'y a pas de véritable réponse à cette question mais il est important de soigner le climat de l'établissement, de faire en sorte que les enfants se sentent accueillis et respectés. En un mot, multiplier les petits signes quotidiens qui font qu'on se sent bien dans son école.

Du dialogue entre la salle et les personnes de la table ronde, il ressort que tout le monde ressent l'émergence d'une école de la performance, moins attentive à l'égalité des chances et aux élèves en difficulté. Les entreprises sont tenues par leur chiffre d'affaire ; les écoles par leurs résultats. Cette course à la performance se fait au détriment du savoir être, une des missions essentielles de l'école. Elle encourage la compétitivité plutôt que la solidarité. Ne comptent véritablement que les savoirs et avec eux l'orientation des élèves vers les diverses voies de la formation professionnelle ou générale. De plus, l'école subit l'influence du taylorisme qui fut si prégnant dans le monde des entreprises ; elle est parcellisée, éclatée en divers segments qui n'entretiennent guère de relations entre eux. Il faudrait trouver une meilleure unité et faire en sorte que les passages deviennent plus aisés.

La formation FORDIFF que reçoivent les directeurs et directrices est très teintée de culture managériale et l'on en vient à oublier que l'école n'est pas vraiment une entreprise et qu'elle s'adresse avant tout aux enfants. Il s'agit là d'un glissement qui n'est pas sans danger car on en oublie les valeurs démocratiques fondamentales. Sans compter que les enseignants en viennent à douter d'eux-mêmes. Ils ont le sentiment qu'on ne reconnaît plus leur savoir-faire, qu'on doute de leur professionnalisme. L'impératif de rendre des comptes les déstabilise, leur fait perdre confiance en leurs capacités. En fait, ce malaise qui traverse le secteur éducatif n'est-il pas plus profond qu'il y paraît ? Ne vient-il pas du fait que les politiques eux-mêmes sont soumis à l'économie ? Finalement, c'est l'économie qui dicte ses exigences ; elle le fait de longue date dans la formation professionnelle et peu à peu elle investit l'école obligatoire. Celle-ci, forte de son expérience, peut résister. Elle doit se faire confiance, puiser dans son savoir-faire et mettre l'accent sur ce qui fait sa force : la transmission et le respect des valeurs fondamentales, celles qui sont le fondement de toute vie en société.

2 décembre 2010

Allocution de Milly Bregnard

Maire de Tramelan

Monsieur le Conseiller d'Etat,

Mesdames et Messieurs les inspectrices, inspecteurs, conseillères, conseillers, directrices, directeurs, d'écoles primaires de la Suisse romande et du Tessin,

Cette année, vous avez choisi de tenir vos assises à Tramelan, partie francophone du canton de Berne bilingue. C'est un grand honneur de vous y accueillir et je vous adresse une très cordiale bienvenue de la part des autorités tramelotes.

Décidément, les étoiles du CIP sont rassembleuses, prometteuses, fructueuses et je suis certaine que ce soir, vous emporterez non seulement le bagage que vous laissent toutes les réflexions d'un séminaire, mais aussi une grande envie de revenir, histoire de découvrir ces étoiles par-dessus le vert printanier ou l'or de l'automne.

Il y a juste une semaine, un débat a eu lieu ici, sur le thème de l'école. Vaste sujet: l'enfance, la connaissance, l'enseignement, l'éducation, la sécurité, l'organisation, la socialisation, l'espace.

Jusqu'où peuvent aller les politiciens miliciens, représentants d'un village de 4 250 habitants, ayant 30 km de routes sillonnant le cœur de la cité et 30 km de routes couvrant les prés, champs et forêts parsemés d'habitations ?

Nous avons jusqu'à ce jour maintenu nos écoles de quartier, avec quatre collèges primaires, dont un aux Reussilles avec des classes à degrés multiples, un collège secondaire, un centre de formation professionnelle. De plus chez nos proches voisins, la petite commune de Mont-Tramelan possède une école bilingue. Puisque nous sommes entre nous, je ne vous cache pas qu'elle est l'une des raisons pour lesquelles nous aimerions bien fusionner !

Chez nous, l'école est obligatoire. En France ou aux Etats-Unis, c'est l'instruction des enfants qui est obligatoire. En finalité, le but à atteindre est d'armer nos enfants pour qu'ils puissent maîtriser leur vie. Par bonheur, ils n'ont pas tous les mêmes envies, ni les mêmes talents; par bonheur et par malheur, ils ne vivent pas tous dans les mêmes milieux; par bonheur, il y a l'école pour tous, et l'important c'est que tous les enfants éprouvent du plaisir à aller à l'école, qu'elle soit institution ou service au public.

Un collège... plusieurs collèges, un espace accueillant, ces questions matérielles ne sont de loin pas les plus importantes et celles-là relèvent de décisions politiques et des moyens à disposition, du moins dans le cadre d'une politique communale. Par contre, la privatisation de l'enseignement est une décision politique au plus haut niveau. C'est dans l'air du temps, on privatise à tour de bras et – si vous me permettez de donner mon avis – c'est malsain. Les privilèges sont sources de conflits et de haine.

Non, Mesdames et Messieurs, ce qui est primordial, c'est la qualité de l'enseignement. Le pilier de l'édifice, c'est l'enseignant lui-même, le prof, la maîtresse. C'est celui qui donne, qui partage son savoir, autant avec son cœur qu'avec sa tête. C'est la personne dont on se souvient toute sa vie. Était-elle fée ou sorcière ? Était-il héros ou bourreau ?

Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs ont une responsabilité énorme lors du choix de leurs enseignants. Faites les bons choix et le monde s'en portera bien.

Je vous souhaite à tous une belle fin de journée et vous remercie de m'avoir prêté attention.

2 décembre 2010

Allocution d'Elisabeth Baume-Schneider

Ministre de la Formation, de la Culture et des Sports du canton du Jura

Monsieur le Président de l'AIDEP,

Mesdames et Messieurs, directrices et directeurs, inspectrices, inspecteurs,

Mesdames et Messieurs les organisateurs, animateurs et participants de ce séminaire,

Mesdames et Messieurs,

Je vous remercie de m'avoir invitée à m'exprimer dans le cadre de votre séminaire annuel. C'est avec un plaisir particulier et non sans une certaine émotion que je vous accueille dans les Franches-Montagnes, ce Haut-plateau, rythmé par les fûts sévères de ses sapins, ce pays aux lignes calmes et tranquilles où l'air pur, le silence, et parfois la paix glaciale, sont encore au rendez-vous.

Ce pays franc-montagnard attaché à la terre jurassienne, qu'Alexandre Voisard a exprimée de manière si forte et si émouvante dans *l'Ode au pays qui ne veut pas mourir*, dont je tire un extrait à votre intention en guise de bienvenue: « ce pays de cerise et de russule ce pays d'eau-de-vie et de légende ..., ce pays d'argile, pays de moissons, ce pays traversé du sang des éclairs ». Le séminaire annuel de l'AIDEP constitue un temps fort dans la vie de votre Association; il représente également un événement important pour le département et je me réjouis d'y porter présence.

Je vous transmets un cordial salut du Gouvernement qui tient, en cette circonstance, à souligner par ma voix l'attachement et l'attention qu'il porte à la défense et à l'illustration de l'école publique jurassienne ainsi qu'au renforcement du processus d'harmonisation scolaire sur le plan romand.

Je suis particulièrement heureuse de la collaboration interjurassienne qui s'est instaurée à cette occasion, puisque c'est bien le Jura et le Jura bernois qui vous accueillent durant ces deux journées.

Je salue et remercie, en particulier, les organisateurs de ce séminaire, Messieurs Bertrand Henz et Mathias Krähenbühl, respectivement directeurs de l'école enfantine et primaire de St-Imier et du Noirmont, ainsi que Monsieur Guy Lévy, secrétaire général adjoint de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne. L'Association des Inspecteurs et Directeurs d'Ecoles Primaires de Suisse romande et du Tessin est un interlocuteur important de la CIIP et des cantons en matière de pilotage des établissements scolaires et de développement de l'école.

Le processus de renforcement de l'autonomie des établissements et de la responsabilité des directeurs et des responsables scolaires va contribuer encore à consolider ce partenariat. Vous êtes, Mesdames et Messieurs les cadres scolaires, aux leviers de commande et vous avez notamment pour tâche de garantir et de favoriser la qualité de l'enseignement dispensé à l'école primaire.

Je ne saurais dire que les relations avec la CIIP et les autorités scolaires des cantons aient été toujours sereines et faciles; en tout état de cause, nos rôles sont de nature complémentaire.

Je crois pouvoir affirmer que ce partenariat avec votre association fonctionne, qu'il se déploie dans un climat de confiance et de courtoisie et qu'il produit des effets positifs.

Au gré des rencontres, des échanges de vues et des séminaires, voire à la table des négociations, vous faites preuve de ce que j'appellerais volontiers une pugnacité lucide et responsable. Pugnacité parce que vous êtes des défenseurs convaincants de l'école et de ses acteurs ; lucide parce vous savez bien que l'école ne se gère pas à coup de slogans et de revendications à tout va et qu'elle ne peut ignorer l'environnement général dans lequel cette école s'inscrit nécessairement; responsable enfin parce que vous savez, au nom d'une vision d'ensemble de l'école, vous distancer de certains combats sectoriels et de polémiques qui donnent une vision souvent déformée de la réalité de l'école publique. Ma vision globale de l'école publique est confiante.

Cette confiance, je la puise dans un corps enseignant, dans des responsables d'établissements et des cadres scolaires auxquels je reconnais un haut niveau de motivation et de compétence ; je la renforce dans cette volonté de concertation et de dialogue que j'ai évoquée ; je la confirme enfin dans la certitude que la mise en oeuvre de l'espace romand de formation, avec les différentes mesures qui l'accompagnent, constituera un outil de formation de qualité, adapté aux besoins de l'école publique.

Si j'en viens à présent au thème général de votre séminaire, je suis frappée de la convergence d'intérêt qui se manifeste actuellement autour de la thématique de la défense d'une école publique et de services publics de qualité. Je constate que le terme d'école publique comme institution au service de la collectivité revient aujourd'hui avec force.

Quatre exemples à ce propos, dont trois sont très récents.

Il faut évoquer bien sûr la Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique du 30 janvier 2003.

Elle affirme notamment que la transmission des valeurs fondatrices de la vie commune dans une société démocratique ainsi que l'acquisition d'une formation de base constituent le socle de l'Ecole publique obligatoire et reconnaît, à cet effet, le fort engagement professionnel des enseignants et enseignantes dans l'accomplissement de leur mission d'instruction et d'éducation.

Dans la Déclaration finale de la XII^e Rencontre du Comité Syndical Francophone de l'Education et de la Formation, qui a eu lieu à Fribourg les 20 et 21 septembre dernier, il est notamment dit qu'« il n'y a pas d'avenir durable dans ce monde globalisé sans investissement dans une éducation publique de qualité ».

La Charte de Genève sur les services publics de qualité, adoptée le 14 octobre 2010 à l'issue de la Conférence mondiale, appelle les différents acteurs de la société civile suisse, les instances politiques et économiques à s'engager en faveur des services publics de qualité. Et vous, pour ce séminaire, vous avez décidé d'axer votre réflexion sur le thème « Ecole, institution ou service au public ? ».

Ces préoccupations, autour notamment de la réaffirmation d'une école publique comme institution centrale de formation des élèves, sont révélatrices des menaces qui pèsent sur elle, en particulier sous l'effet conjoint du développement des technologies de l'information et de la communication et de l'extension du modèle de marché.

Elles procèdent à l'évidence des incertitudes, des remises en question, des distorsions que provoque une époque qui doit gérer simultanément une formidable explosion des connaissances, une révolution des techniques d'information, une mutation fondamentale dans les comportements, une réévaluation des liens sociaux et politiques, que sais-je encore ? Où faut-il donc situer l'école et son action face à ce glissement vers « une forme de marchandisation » de l'enseignement ? Je trouve dans ces préoccupations l'écho des préoccupations qui sont partagées par les chefs de Département et les fonctionnaires de l'instruction publique.

Je dois ici faire preuve de modestie en vous confirmant que la Ministre de la Formation de la République et Canton du Jura n'a pas de solution toute faite aux questions que tout le monde se pose aujourd'hui au chevet de l'école. Tout au plus puis-je vous faire part de quatre convictions.

En premier lieu, j'ai la conviction absolue que l'Ecole publique est et demeurera un élément fondamental, déterminant dans le maintien d'une société fondée sur la liberté, le respect d'autrui, le développement de la personne.

Je prends à mon compte, ensuite, les propos de Philippe Meirieu quand il affirme que « l'école ne se mesure pas et ne peut pas se mesurer à la satisfaction des élèves et de leurs parents, mais à sa capacité à promouvoir les valeurs qu'elle affiche et que cette école ne peut pas être un service non plus, parce qu'elle forme des hommes et qu'elle ne fabrique pas des produits ».

Je mesure pleinement que les cantons associés à la Convention scolaire romande, si dynamiques et innovants qu'ils se veulent, n'ont pas les moyens de gérer à eux seuls des défis aussi complexes.

C'est la raison pour laquelle la politique de la CIIP va se renforcer davantage encore autour de l'intensification des collaborations intercantionales au niveau romand et suisse. Enfin, et j'en termine par là, je sais que rien ne peut être entrepris et à plus forte raison réussi en matière d'éducation et de formation si les actrices et acteurs de l'école, soit vous-mêmes, Mesdames et Messieurs, n'êtes pas, individuellement et collectivement, partie prenante des recherches, des projets, des décisions, des processus d'innovation. C'est dire que nous avons à approfondir et améliorer sans cesse notre collaboration. Je vous souhaite de fructueux échanges et j'attends avec un vif intérêt les actes de votre séminaire.

Je forme des vœux pour l'Ecole publique d'aujourd'hui, et de demain, et en guise de conclusion, je vous dédie ce passage que j'emprunte à Primo Levi. Cette citation figure dans l'épilogue de l'ouvrage *D'ardoise et de plume*, qui retrace un siècle d'école jurassienne à travers souvenirs et anecdotes, et dont je vous recommande la lecture.

« Demain n'est écrit dans aucun livre : il sera bon, meilleur, mauvais, pire, cela dépendra de ce que nous en ferons. » Je vous remercie de votre attention et je vous invite à prendre l'apéritif.

2 décembre 2010

ECOLE, SERVICE PUBLIC OU INSTITUTION ?

Intervention de Bernhard Pulver

Directeur de l'Instruction publique bernoise

Mesdames, Messieurs,

Je suis heureux de pouvoir intervenir aujourd'hui devant vous dans le cadre de votre séminaire annuel, ce d'autant plus que la thématique de ces deux journées ne saurait laisser indifférent un directeur de l'instruction publique soucieux d'un développement intelligent de l'école, ce d'autant plus que la thématique de ces deux journées ne saurait laisser indifférent le politicien humaniste que je crois être.

Je vous remercie donc chaleureusement pour votre invitation.

Comme vous allez le voir, je vais essentiellement m'attacher à développer mon regard sur l'école en tant qu'institution, avec en contrepoint non pas le concept d'école comme service **au** public, mais bien le concept d'école comme service public. A mes yeux, il y a en effet dans l'expression service au public une vision mercantile et clientéliste trop évidente de l'école pour que je la développe.

Dans un établissement scolaire, que l'on soit

- enseignante ou enseignant,
- directrice ou directeur,
- éducatrice ou éducateur,
- médiatrice ou médiateur,
- technicienne ou technicien,
- concierge, cuisinière ou cuisinier,

on pratique ce que Mireille Cifali appelle avec intelligence un **métier de l'humain**, une dimension radicalement **décisive**, donc **incontournable** dans toute réflexion sur l'école, l'enseignement et l'apprentissage.

Dès qu'une profession appartient à la catégorie des métiers de l'humain, on doit admettre que ce qu'on y met en œuvre est rythmé par

- l'incertitude,
- l'hypothèse
- et le doute

qui accompagne l'humanité de façon générale, donc la dimension subjective, l'imprévisibilité des événements aussi; on doit apprendre à laisser place au sujet (et non à l'objet) de toute notre attention, donc à l'élève, et qu'il peut nous obliger à le lire autrement qu'à travers l'image qu'on s'était faite de lui.

Dans cette perspective-là, j'ai de la peine à considérer l'école tout simplement comme un service public.

Certes, dans le sens de ce qu'on considère aujourd'hui comme un service public – à savoir une structure ou une organisation qui réalise une tâche qui incombe à l'Etat et qui ne peut pas être déléguée tout simplement au secteur privé – l'école est un service public.

Mais l'école est, pour moi, d'abord une institution dans laquelle des êtres humains se rencontrent.

Au fond, au centre de l'école se trouvent trois acteurs humains :

- l'élève,
- l'enseignant,
- et les parents.

L'éducation n'est donc pas un service, géré au mieux pour les clients que seraient les élèves.

L'éducation n'a donc pas pour mission d'offrir le service qui consiste à remplir l'élève de connaissances nécessaires et utiles dans notre société, comme on le ferait pour un liquide dans un récipient.

L'éducation est un processus humain, entre des partenaires humains.

L'éducation est en première ligne une relation.

Ainsi, le mot institution prend son sens le plus général : une institution est d'abord une réalité fondamentalement humaine, il n'y a pas d'institution « naturelle », il n'y a que des institutions culturelles, donc humaines.

Ainsi, le mot institution prend aussi un sens plus particulier, celui qui veut qu'une institution comme l'Ecole instruisse celles et ceux qui la fréquentent afin de leur transmettre d'une part les connaissances indispensables à une meilleure connaissance du monde, à une meilleure connaissance des autres et de soi-même, à une certaine égalité des chances, afin de leur transmettre d'autre part les points de repères qui favorisent l'instauration de relations respectueuses et tolérantes à l'égard d'autrui, voire à l'égard de soi-même, afin de les convaincre qu'une vie accompagnée de sens est possible et que la vie vaut donc la peine d'être vécue.

Ainsi, le mot institution renvoie aussi à une manière de penser et d'agir qui est collective et individuelle, à la construction et au respect d'une culture institutionnelle à la fois garante de la cohérence institutionnelle et de la liberté individuelle, garante des libertés pédagogique et didactique dès qu'on parle d'éducation et de formation, garante d'un certain nombre de fondements institutionnels compatibles avec les législations et les convictions personnelles.

Tout membre d'une institution doit faire preuve d'institutionnalité, si vous me permettez le néologisme, soit d'une faculté à raisonner et à travailler en termes d'institution, reconnaissant par-là son appartenance à une institution et donc un certain nombre de devoirs.

Ainsi, ai-je envie d'ajouter, le mot institution renvoie finalement à la dimension publique, dans la mesure où les aspects que j'ai évoqués jusqu'ici doivent pouvoir se mettre en œuvre dans une structure et un cadre sécurisés, à l'abri de l'intérêt de particuliers, qu'il soient économique, politique ou idéologique, à l'abri des règles communautaires aussi.

Il y a donc dans le concept d'institution une aspiration à l'universalité qui doit rester au service des convictions de chacune et de chacun, au service surtout de la mise en débat des convictions de chacune et de chacun, qui permette la construction d'un véritable tissu social, ferment de la vie citoyenne et démocratique.

En ce sens-là, je constate avec satisfaction que l'intitulé du séminaire exclut d'emblée l'idée d'une école-«entreprise», d'une école où règnent les critères managériaux qui envahissent le secteur public chaque jour un peu plus et dont les écoles devraient être préservées, ce qui est trop souvent loin d'être le cas.

Définitivement non : à mes yeux, l'école ne se dirige pas comme une entreprise !

Définitivement oui : à mes yeux, il faut d'abord un pédagogue à la tête des écoles et dans chaque classe.

C'est à ce prix qu'on parviendra à mettre en oeuvre les fondements de la pédagogie

Notamment celui qui veut que l'élève doit apprendre par lui-même. Personne ne peut obliger un élève à apprendre.

Evidemment, la motivation pour apprendre ne relève pas toujours du pur idéalisme, du seul intérêt pour la connaissance en tant que telle. Il ne faut pas rêver.

Nous apprenons aussi le français parce que nous voulons nous intégrer, parce que nous rêvons de naturalisation.

Nous suivons aussi un cours de formation continue parce que nous voulons gagner plus.

Nous apprenons aussi le livret parce que nous voulons être premier de classe et reconnu comme tel par l'enseignant.

Mais il reste que nous devons apprendre par nous-mêmes. Personne ne peut le faire à notre place.

De plus, nous savons parfaitement aujourd'hui, que les connaissances se construisent. Que le cerveau des enfants n'est justement et heureusement pas un récipient à remplir, mais qu'il se construit par l'apprentissage.

Et que la relation avec l'enseignant est et devient l'élément premier pour motiver l'élève à apprendre.

C'est pour cela qu'il faut placer la relation entre l'enseignant et l'élève au centre de l'institution scolaire.

C'est pour cela que l'école a besoin d'enseignantes et d'enseignants motivés, bien formés, mais avant tout d'enseignantes et d'enseignants cohérents et à l'aise qui font de l'école l'institution voulue par notre Etat, par notre collectivité.

C'est pour cela qu'à mon avis, l'école doit bénéficier d'une atmosphère de liberté et de diversité.

Elle ne saurait donc être standardisée – d'où mon attitude critique envers les standards de formation – car elle vit de sa diversité : l'école, institution de l'humain, est différente chaque jour.

Chaque élève est un individu unique en relation avec le monde.

Chaque enseignante, chaque enseignant l'est également.

Et chaque classe est différente et donc unique.

Pour avoir une chance de réussir, l'école a donc fondamentalement besoin de la diversité qu'incarment les enseignantes et les enseignants qui doivent oser

- pratiquer la pédagogie de la patience et de l'impatience,
- la pédagogie de l'imposition et de la négociation,
- la pédagogie frontale et en groupes,
- alterner la solitude dans l'apprentissage avec le travail en communauté savante,
- alterner la répétition des connaissances basiques et la confrontation avec les défis de la connaissance humaine,
- patiemment réviser les socles de la connaissance et partir à l'aventure à la recherche de la spécificité des différents regards disciplinaires portés sur la réalité,
 - celui du géographe,
 - de l'historien,
 - du physicien,
 - du mathématicien,
 - du peintre,
 - du poète,
 - du musicien et
 - du bricoleur.

Et avant tout, il faut que l'enseignante, l'enseignant, vive son métier de la manière avec laquelle il ou elle se sent à l'aise, de la manière qu'il ou elle sait être la meilleure pour lui, pour elle, avec le style dans lequel il ou elle est convaincu d'être le ou la plus convaincante.

Ce qui précède, montre assez clairement que si l'Ecole est un service public, elle n'est pas, et de loin, seulement un service public, au même titre d'ailleurs que la Santé ou la Justice par exemple.

La Poste, les Services industriels, les Transports publics, autrefois le Téléphone, les Administrations, sont ou étaient plutôt des services publics, voire plus, au fond lorsqu'on se souvient par exemple de la relation qu'on avait autrefois au facteur lorsqu'il était un véritable interlocuteur, souvent le seul véritable visiteur et contact humain quotidien pour certaines personnes.

Je constate avec étonnement, voire une certaine irritation, la mise en place de dérives sémantiques qui correspondent d'ailleurs à des dérives pratiques de plus en plus fréquentes lorsqu'on introduit par exemple des standards prétendument objectifs et mesurables jusque dans les métiers de l'humain pour contrôler la qualité et rendre les choses comparables.

A choisir entre l'Ecole institution et l'Ecole service publique, vous l'aurez compris, je n'hésite donc pas longtemps et réponds très clairement que l'Ecole est d'abord une institution avant d'être un service public. A faire de l'Ecole seulement un service public, on risque de mal la protéger contre les velléités des modèles économiques.

Mais je dis avant tout : l'école est une relation humaine. Avant tout.

En préparant mon intervention d'aujourd'hui, mon secrétaire général adjoint m'a conté une anecdote que je trouve exemplaire de tout ce dont j'ai essayé de vous convaincre aujourd'hui.

« Lors d'une leçon-épreuve dans une école enfantine, les enfants, avant de pouvoir quitter la classe à la mi-journée, étaient invités à dire le nom d'un insecte, le thème des insectes avait été abordé en classe le matin-même. Un enfant cita l'abeille,

et alors, l'abeille de s'en aller,
la guêpe de s'en aller,
le moustique de s'en aller,
le papillon de s'en aller,

et ainsi de suite, avec une angoisse grandissante pour les derniers de ne pas pouvoir trouver de nouveaux insectes pour pouvoir s'en aller.

« L'éléphant ! », proposa l'avant-dernier, et de s'en aller à son tour. »

Cette anecdote superbe résume à elle seule la beauté et la difficulté du métier. A partir de là, tout est possible.

Certes, on ne sait pas ce qu'il est advenu de l'avant-dernier enfant...

Mais l'anecdote nous montre à quel point cette relation humaine qu'est l'école ne peut être lue en termes de standards: au nom d'une formation standardisée offerte aux clients, pardon aux élèves, on aurait pu dire à propos de l'éléphant :

« Non, l'éléphant n'est pas un insecte et il convient de corriger au plus vite l'erreur ! », puisqu'il y a erreur objective...

On pourrait même imaginer que, selon les nouvelles propositions du parti malheureusement le plus grand de Suisse, cet élève doit être séparé des autres parce qu'il ne répond pas aux exigences, ni aux critères, ni aux standards. Et d'envisager alors la classe spéciale, le redoublement voire la réduction de son salaire d'apprenant... Et j'en passe... Je vous invite à lire ce que présente leur « Plan d'études » comme solutions dites pédagogiques. C'est parfois horrible, parfois moins, parfois digne d'être débattu.

Mais – pour en revenir à mon anecdote –, on peut aussi dire, à propos de l'éléphant :

Oui l'éléphant est un insecte puisqu'il a une trompe comme les moustiques et il convient d'identifier les différences morphologiques entre un éléphant et un moustique, oui il est important de laisser l'enfant s'en aller avec dans sa tête l'image d'éléphants qui volent et qui piquent, d'insectes énormes qui barrissent, de numéros de cirque avec des moustiques, oui il est important que l'enfant puisse rentrer chez lui sans avoir été humilié de n'avoir pas trouvé d'insecte, oui l'enfant a toute la vie pour trouver que l'éléphant n'est malheureusement ou heureusement pas un insecte, et j'en passe...

L'anecdote parle d'elle-même.

Enseigner c'est peut-être trouver le moyen de résoudre le problème de l'éléphant, c'est peut-être accepter l'éléphant.

Peut-être, un mot anodin qui marque l'hypothèse.

Enseigner c'est émettre des hypothèses, c'est essayer de comprendre pourquoi l'éléphant est un insecte, – l'enfant adore les éléphants et déteste les moustiques –, peut-être.

Dans ce peut-être il y a aussi l'aveu d'une certaine impuissance, d'un certain impouvoir auquel l'enseignant doit ou devrait être attentif, peut-être ...

A cause de l'éléphant, l'Ecole doit être une institution, pour que toutes les réponses à la question de savoir si l'éléphant est ou n'est pas un moustique soient possibles et discutées, pour que l'éléphant puisse être un moustique ne serait-ce que le temps d'un repas à la mi-journée parce que

c'est indispensable qu'il le soit à ce moment-là, pour que l'enseignant ou l'enseignante, la directrice ou le directeur, l'enfant disposent d'un espace sécurisé indispensable au cheminement chaotique à travers les contrées parfois pentues de la connaissance et de la compréhension humaine.

Voilà pourquoi, avant de nous demander si l'École est une institution ou un Service public, nous devrions poser un certain nombre d'incontournables.

Que l'École est par exemple

- un lieu** de relations aux savoirs d'une part, de relations aux autres d'autre part,
- un lieu** où l'on doit admettre que personne ne peut apprendre à la place des élèves,
- un lieu** où il faut que l'élève se sente bien sur le chemin de l'aventure qu'est la découverte des savoirs et d'autrui,
- un lieu** où on accueille l'élève quel qu'il soit et d'où qu'il vienne
- un lieu** où les savoirs et l'enseignant ou l'enseignante s'adressent à des libertés en marche, à des personnes qui vivent l'école et les relations humaines qui s'y développent à travers la globalité de leurs personnes et autour des savoirs,
- un lieu** où les enseignantes et les enseignants doivent afficher humanité, cohérence et conviction,
- un lieu** où ils doivent pouvoir être lus comme des modèles à suivre et à contester, où le « faire comme » et le « faire autrement » alternent,
- un lieu** mis en œuvre par celles et ceux qui ont été formés à un métier qu'ils aiment pratiquer, et auxquels les parents peuvent confier leurs enfants,
- un lieu** où ne règne pas LA méthode mais la pluralité des approches et des cheminements.

Il n'y a pas d'égalité des chances dans une école standardisée. Il n'y a d'égalité des chances que dans une école vivante, humaine, diverse où la personnalité de l'enseignant et sa relation avec l'élève est au centre de notre préoccupation.

Voilà ce que j'ai voulu vous dire à propos de votre thème. Et ce que je dis d'ailleurs, depuis mon entrée en fonction, partout. Parfois avec du succès et le soutien d'autres personnes, parfois en solitude parce que la pensée des standards est fortement implantée dans les têtes.

Mesdames et Messieurs,

Je vous remercie de votre engagement continu en faveur de l'École, en faveur de l'Institution-Ecole, je vous remercie de vos rencontres quotidiennes avec les enseignantes, les enseignants, avec les élèves, donc notre avenir, je vous souhaite de pouvoir continuer à être convaincus de l'importance de votre engagement de chaque jour au service de ce carrefour de la citoyenneté, de la créativité et de l'intelligence humaine qu'incarne l'École publique, et je vous remercie de votre attention, en espérant avoir répondu à vos attentes et en restant à disposition pour vos questions.

3 décembre 2010

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Simone Forster

L'économie : une science humaine...

Lorsque j'enseignais l'histoire économique à la Haute école de gestion de Neuchâtel, je racontais parfois cette blague à mes étudiants et étudiantes :

Trois hommes sont dans un ballon. Ils ont oublié leur GPS mais il fait beau et la météo est bonne. Brusquement le temps s'assombrit et ils se trouvent pris dans la tourmente et le brouillard. Le ballon descend dangereusement et, dans une trouée, les trois aéroliers aperçoivent un homme qui marche le long d'un champ. Ils lui crient : « où sommes-nous ? » Et l'homme de répondre : « dans un ballon. » Un coup de vent emporte ledit ballon dans les airs. L'un des aéroliers dit alors : « nous avons eu affaire à un économiste. » « Ah bon disent les autres et pourquoi ? » « Parce que ce qu'il nous a dit n'était pas faux mais nous ne sommes pas plus avancés. »

Cette histoire contient une parcelle de vérité : on accorde une importance démesurée à l'économie. Cette dernière était au centre des discussions de ce Séminaire. Plusieurs interventions ont souligné sa domination croissante sur la politique en général et sur la politique éducative en particulier. Il est vrai qu'aujourd'hui l'économie domine le discours. Il faut toutefois relever qu'en dépit de ses aspirations et de ses modèles mathématiques sophistiqués, elle n'est pas une science exacte. Il s'agit en effet d'une discipline qui appartient à la grande famille des sciences humaines et sociales. A ce titre, ses modèles, même s'ils sont pertinents, ne produisent pas toujours les effets escomptés ; ils sont souvent dépassés, parce que la vie des sociétés ne peut pas se réduire à des formules mathématiques. Il y a forcément des variables imprévisibles. L'économie n'explique donc pas tout. Loin s'en faut. Elle n'est pas non plus prédictive ; ses acteurs ont en général la mémoire courte. Les crises les prennent souvent par surprise car, obnubilés par le profit et la croissance, ils en oublient les leçons des crises précédentes.

... née dans le giron de la philosophie

Il était particulièrement judicieux de confier la conférence introductive à Mireille Lévy professeure de philosophie car, depuis l'Antiquité, philosophie et économie n'ont formé qu'une seule et même discipline. Adam Smith (1723-1790) considéré comme le père de l'économie politique et du libéralisme était un philosophe écossais de l'ère des Lumières. Une époque dont a beaucoup parlé, et à juste titre, Mireille Lévy. Adam Smith était professeur de morale, d'éthique et de philosophie à l'Université de Glasgow. En 1776, tout au début de la Révolution industrielle anglaise, il publie son ouvrage qui devient très rapidement un *best-seller* traduit dans de nombreuses langues : « Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations ». Visionnaire, il y décortique les mécanismes qui vont assurer la suprématie de la Grande-Bretagne : l'augmentation de la production par la division du travail, la liberté économique et le libre échange.

De quelques précisions

Le thème du Séminaire a trait à la pérennité ou non de l'école en tant que service public. Cette réflexion est d'actualité car l'économie de marché pénètre de plus en plus dans le monde de l'éducation. On en attend une certaine concurrence, susceptible d'améliorer la qualité des prestations. Avant de réfléchir à cette question, précisons certains concepts.

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un bien public ? Un bien est public s'il est non rival, c'est-à-dire si chacun peut en faire usage sans en priver les autres. C'est le cas de l'éclairage public, par exemple. Pour certains biens, les usagers paient le matériel qui leur permet de capter le bien public : raccordement au système des égouts, télévision par câble, etc. Les services publics génèrent des externalités positives, utiles à tous, à l'économie comme aux entreprises (enseignement, culture, information). Certains services sont gratuits car on estime que leurs effets externes sont positifs. C'est le cas de l'instruction obligatoire. D'autres sont payants : service postal, électricité, transports, etc. Certains services privés ont été étatisés ; c'est le cas des chemins de fer que la Confédération a rachetés en 1902.

Aujourd'hui, on envisage de privatiser certains grands services publics car on estime que leur gestion manque de rigueur, ou qu'ils coûtent trop cher car ils jouissent d'une situation de monopole ou de quasi monopole (électricité, eau, etc.). A titre d'exemple : les chemins de fer britanniques ont été privatisés de même que les services d'électricité américains et l'approvisionnement en eau de nombreuses villes des pays du Sud. Il n'existe pas de règle universelle de partage des compétences entre services publics et services privés mais des solutions temporaires. N'oublions pas que les parents devaient s'acquitter de frais de scolarisation avant que l'obligation et la gratuité de l'école ne soient inscrites dans la constitution de 1874.

En résumé : l'Etat a besoin du marché pour faire baisser les coûts et pour stimuler l'innovation ; le marché a besoin de l'Etat pour maintenir une certaine équité et une cohésion sociale.

Vers une privatisation de l'école ?

Mireille Lévy a montré que la notion de service public est remise en question par la spirale néolibérale : marchandisation des savoirs, mise en concurrence public-privé, etc. Elle recommande qu'on redonne tout son sens à l'idéal républicain de service public comme l'avait défendu Condorcet en 1792. Relevons que la libéralisation n'implique pas nécessairement un transfert de propriété de l'Etat vers le secteur privé mais qu'elle aboutit à une mise en concurrence des écoles publiques et privées. La privatisation n'exclut donc pas l'intervention des pouvoirs publics. L'Etat a toute légitimité d'intervenir dans le domaine éducatif en raison des externalités positives engendrées par cette activité. Entendez : les bénéfices que les êtres humains retirent de leur formation sans qu'ils aient à en payer tout le prix.

Les critiques contre le monopole de l'Etat en matière d'éducation portent sur un manque d'efficacité dû à l'absence de toute concurrence et sur un déficit démocratique : les familles n'ont pas ou guère la possibilité d'exercer des choix. Les réponses à ces critiques sont diverses : autonomie et profil des établissements, création d'un marché de l'enseignement par un financement public des établissements privés, libre choix de l'établissement public ou privé, chèques éducatifs. Ces diverses mesures sont destinées à répondre à la demande des parents et à atteindre une bonne qualité des prestations à un plus faible coût.

Libre choix de l'établissement et chèque éducatif

Le libre choix de l'établissement est très répandu en Europe : Belgique, Autriche, Pays-Bas, Danemark, Suède, Finlande, Norvège, Royaume-Uni, Espagne. Les parents inscrivent leurs enfants à l'école de leur choix dans la limite des places disponibles. Ils sont informés des programmes, de l'organisation des inspections et des questions financières. Les représentants des associations de parents sont en général impliqués dans les contrôles de qualité et de gestion financière des établissements et ont aussi parfois un droit de regard sur les décisions à caractère pédagogique.

Dans les années 1950, l'économiste Milton Friedman lance l'idée d'un budget éducatif individualisé sous la forme de chèques-éducation (*voucher*). Les pouvoirs publics remettent un chèque aux parents d'élèves ; son montant correspond au coût d'un élève dans l'école publique. Subventionnement des écoles privées et libre choix de l'établissement sont discutés en Suisse depuis les années 1980. Le canton du Jura, depuis 1982, subventionne les écoles privées sur la base d'un pourcentage du coût d'un élève de l'école publique. En 1983, une initiative parlementaire pour le libre choix de l'école est refusée à Berne ; il en va de même au Tessin, à deux reprises (1997 et 2001). Le mouvement « Lobby Parents » milite en Suisse pour le libre choix de l'école.

De quelques exemples : l'*EdisonLearning Inc*

Il existe aux Etats-Unis depuis 1992 une grande société de management scolaire sise à New-York : l'*EdisonLearning Inc.* très engagée dans le processus de privatisation des écoles ainsi que dans une offre d'amélioration des performances des établissements. Elle propose aussi un programme de formation à distance pour les jeunes sans diplôme de degré secondaire II (*Drop Out Recovery*). L'*Edison* affirme gérer les écoles publiques à moindre coût tout en améliorant les performances des élèves et en dégageant un certain bénéfice. Sa recette : accent sur les disciplines principales (les fondamentaux), horaires blocs, évaluations régulières des performances, coaching de la direction et des enseignants, collaboration avec les parents. Elle est active dans de nombreux Etats des USA ainsi qu'au Royaume Uni. La société fait aujourd'hui l'objet de vives critiques aux Etats-Unis : sa gestion est opaque et ses résultats peu probants. Certains districts comme celui de Philadelphie, son principal client, lui retirent la gestion de plusieurs écoles.

Au Royaume Uni, on se pose des questions

Le Royaume Uni est sans doute le pays d'Europe qui est allé le plus loin sur la voie de l'économie de marché appliquée au monde scolaire. En 1988, Margaret Thatcher lance une réforme centrée sur les résultats scolaires et la concurrence entre les écoles. La nouvelle loi institue un véritable marché de l'éducation qui se conjugue avec l'autonomie des établissements et le libre choix de l'école. Afin de rehausser le niveau de l'éducation le gouvernement promulgue un curriculum national, des standards qui précisent le niveau de performances que les élèves doivent atteindre, et l'évaluation régulière des acquis scolaires. En 1992, il ouvre le Bureau des normes éducatives (*Ofsted*) chargé d'évaluer la qualité des écoles.

Le *Labour* poursuit cette politique. Il peaufine le curriculum national ainsi que le programme national d'évaluation avec des mesures standardisées des apprentissages pour les élèves de 7, 11, 14 et 16 ans. Les évaluations sont publiées sur Internet ; elles renseignent parents et élèves sur la qualité des établissements. Cette culture de la concurrence porte ses fruits. Les résultats s'améliorent.

Toutefois, des enseignants dénoncent le manque d'équité du système, qui classe les établissements sans tenir compte de leurs conditions matérielles.

Dans cette logique de concurrence, le chef d'établissement joue un rôle important. Il devient – et cette question a été très discutée dans ce Séminaire – un manager qui doit appliquer le curriculum et promouvoir des réformes qui lui permettent d'atteindre un bon niveau dans les palmarès. Ce *leadership* éducatif a ses spécificités : privilégier le travail en équipe, concevoir des plans de formation continue, promouvoir les bonnes pratiques et les mesures efficaces d'encadrement des élèves.

Cette école de la performance permet certes de bien se classer dans les grandes études comparatives internationales mais est-elle véritablement pertinente et adaptée aux exigences du XXI^e siècle ? On peut en douter à lire les résultats de la *Cambridge Primary Review* dirigée par le professeur Robin Alexander de l'Université de Cambridge. Celle-ci montre que trop de fondamentaux, de standards et de tests tue la créativité et finalement la curiosité et le goût d'apprendre. L'enseignement s'appauvrit et se résume à exercer et à répéter les notions jugées indispensables.

L'étude de Cambridge montre que le « micromanagement » est trop attaché aux performances ; il manque de souffle, de visions, de capacités d'anticipation. Il néglige ce qui compte vraiment : les enseignants et leurs capacités à innover. Robin Alexander résume son message en quelques mots : cessez de tester sans relâche et laissez les enseignants enseigner (*let teachers teach*). Cette critique du management scolaire ne veut pas dire que l'école ne doit pas rendre des comptes, mais qu'il faut éviter de se focaliser sur le marché. De même les standards doivent être élargis, repensés et redéfinis afin de gagner en pertinence.

En conclusion

« On fait le procès de l'école mais n'a-t-elle pas rempli sa tâche ? » demandait Beatrice Sermet. Certainement, en dépit des crises, des guerres et de toutes les difficultés, elle a réussi, en un peu plus d'un siècle, à ce que 90 % des élèves obtiennent un diplôme de degré secondaire II. « Finalement remarquait Mireille Lévy, l'école pêche par modestie. Il faut faire en sorte que la cathédrale soit plus visible. L'école doit se faire confiance et ne pas chercher de meilleures clés chez les économistes. Ce souci de vérifier constamment la qualité et de rendre des comptes déstabilise le corps enseignant ; il lui fait perdre pied. Il convient de remettre les valeurs au centre, de laisser place au relationnel, de penser aux détails du quotidien qui font que les élèves se sentent bien dans leur école. »

En conclusion, n'oublions pas que l'école est avant tout une grande conquête sociale et qu'il a fallu batailler pour qu'elle devienne un service public gratuit et obligatoire. Peut-être a-t-elle été trop bonne élève : elle a produit des biens si précieux qu'ils sont convoités par les marchés... On reproche souvent à l'école de ne pas répondre aux besoins de l'économie. Qui sait ce que sera l'économie dans quelque quinze ans quand les enfants qui commencent leurs classes enfantines aujourd'hui sortiront du système ? Personne ne peut le dire. Ce qui compte, en définitive, ce n'est pas tant de formater les élèves aux besoins actuels de l'économie que de stimuler leur créativité. Il s'agit là d'un ingrédient indispensable à toute économie et à toute société. L'école doit s'adresser à tous les enfants, respecter leur nature, leur identité et leur donner l'opportunité de faire éclore et de développer les qualités qu'ils ont en eux.

3 décembre 2010

L'école : toujours un service public ? On peut se poser la question car, comme tout autre service public, elle est de plus en plus soumise aux lois du marché et de la concurrence : concurrence entre les établissements publics/privés et concurrence entre les systèmes éducatifs. Les temps ont changé ; on ne considère plus que tout investissement éducatif entraîne quasi automatiquement une amélioration des prestations. L'école contribue certes à l'amélioration du capital humain mais elle doit désormais rendre des comptes sur sa gestion et l'utilisation de ses ressources. Il lui faut désormais viser une meilleure efficacité, une meilleure qualité tout en poursuivant une politique affirmée d'égalité des chances. En effet, une des grandes missions de l'école est de permettre à tous les enfants, quelles que soient leur culture et leur origine sociale, de faire éclore et de développer toutes les qualités et les potentialités qu'ils ont en eux.

