



Références bibliographiques issues du Monde Diplomatique sur les systèmes scolaires.

1. La Volte-face d'une ministre américaine de l'Education (évaluation des élèves et des établissements, « libre-choix » des familles...) – 2010 – Diane Ravitch
2. En Europe, les compétences contre les connaissances (analyse des compétences comme préparation des jeunes à servir de main d'œuvre et non d'égalisation des parcours scolaires ou de l'émancipation) – 2010 – Nico Hirtt
3. Et si l'École servait à apprendre (analyse les objectifs et les contenus de l'École) – 2010 – Sandrine Garcia
4. Qui a (vraiment) droit à l'Education (comparaison internationale avec analyse et cartes) – 2012 – Piotr Malewski
5. Privatisation de l'École, le fiasco suédois – 2018 – Violette Goarant
6. « Au nom de la liberté de choix » (en Suède encore) – 2018 – Violette Goarant

Volte-face d'une ministre américaine

par Diane Ravitch

Lorsque je suis entrée dans l'administration de M. George H. W. Bush, en 1991, en tant que vice-ministre de l'éducation, je n'avais aucune idée arrêtée sur la question du « libre choix » en matière d'éducation ou sur celle de la responsabilisation des enseignants. Mais, lorsque j'ai quitté le gouvernement deux ans plus tard, je défendais le principe de la rémunération au mérite : j'estimais que les enseignants dont les élèves obtenaient les meilleurs résultats devaient être mieux payés que les autres. Je soutenais aussi la généralisation des tests d'évaluation, qui me semblaient utiles pour déterminer avec précision quelles écoles avaient besoin d'une aide supplémentaire. J'applaudis donc des deux mains quand, en 2001, le Congrès vota un texte allant en ce sens, la loi NCLB (« No Child Left Behind », pas d'enfant laissé sur le bord du chemin), et de nouveau lorsque, en 2002, le président George W. Bush signa son entrée en vigueur.

Aujourd'hui, en observant les effets concrets de ces politiques, j'ai changé d'avis : je considère désormais que la qualité de l'enseignement que reçoivent les enfants prime sur les problèmes de gestion, d'organisation ou d'évaluation des établissements.

La loi NCLB exige que chaque Etat évalue les capacités de lecture et de calcul de tous les élèves, de l'équivalent du CE2 à celui de la quatrième. Les résultats de chaque établissement sont ensuite ventilés en fonction de l'origine ethnique, du niveau de maîtrise de l'anglais, de l'existence éventuelle de handicaps et du revenu parental. Dans chacun des groupes ainsi constitués, un résultat de 100 % de réussite aux tests doit être atteint avant 2014. Si, dans une école, un seul de ces groupes n'affiche pas de progrès constants vers cet objectif, l'établissement est soumis à des sanctions dont la sévérité va croissant. La première année,

l'école reçoit un avertissement. Puis tous les élèves (même ceux qui ont de bons résultats) se voient offrir la possibilité de changer d'établissement. La troisième année, les élèves les plus pauvres peuvent bénéficier de cours supplémentaires gratuits. Si l'école ne parvient pas à atteindre ses objectifs dans une période de cinq ans, elle s'expose à une privatisation, à une conversion en *charter school* (voir plus loin), à une restructuration complète ou, tout simplement, à une fermeture. Les employés peuvent alors être licenciés. Actuellement, environ un tiers des écoles publiques du pays (soit plus de trente mille) ont été cataloguées comme n'accomplissant pas de « progrès annuels satisfaisants ».

Point crucial, la loi NCLB a laissé les Etats définir leurs propres modes d'évaluation. Ce qui a conduit certains d'entre eux à abaisser leur niveau d'exigence... de façon à permettre aux élèves d'atteindre plus facilement les objectifs. En conséquence, les améliorations du niveau scolaire affichées localement ne se traduisent pas toujours dans les tests fédéraux.

Le Congrès oblige les écoles à soumettre aléatoirement certains de leurs élèves à une évaluation nationale, le National Assessment of Educational Progress (NAEP), de manière à pouvoir comparer les résultats obtenus avec ceux fournis par les Etats. Ainsi, au Texas, où l'on se félicite d'un véritable miracle pédagogique, les scores en lecture stagnent depuis dix ans. De la même façon, alors que le Tennessee chiffrait à 90 % la part de ses élèves ayant atteint les objectifs de l'année 2007, l'estimation du NAEP — 26 % — s'avéra moins flatteuse.

Des milliards de dollars ont donc été dépensés pour mettre au point — puis faire passer — les batteries de tests nécessaires à ces différents systèmes d'évaluation. Dans nombre d'écoles, les enseignements ordinaires s'interrompent plusieurs mois avant la tenue des examens pour céder la place à la préparation intensive qui leur est consacrée. De nombreux spécialistes ont établi que tout ce travail ne bénéficie pas aux enfants, lesquels apprennent davantage à maîtriser les tests que les matières concernées.

Malgré le temps et l'argent investis, les scores au NAEP n'ont guère augmenté. Parfois, ils ont tout simplement stagné. En mathématiques, les progrès étaient même plus importants avant l'adoption de la loi NCLB qu'après. En lecture, le niveau se serait amélioré pour l'équivalent du CM1. Pour l'équivalent de la quatrième, les scores de 2009 sont les mêmes que ceux de 1998.

Cependant, le problème principal, ce ne sont pas les résultats eux-mêmes ni la manière dont les Etats et les villes manipulent les tests. La véritable victime de cet acharnement, c'est la qualité de l'enseignement. La lecture et le calcul étant devenus prioritaires, les enseignants, conscients que ces deux matières décideront de l'avenir de leur école et... de leur emploi, négligent les autres. L'histoire, la littérature, la géographie, les sciences, l'art, les langues étrangères et l'éducation civique sont relégués au rang de matières secondaires.

Depuis une quinzaine d'années, une autre proposition a piqué l'imagination de puissantes fondations et d'opulents représentants du secteur patronal : le « libre choix », qui s'incarne notamment dans les *charter schools* dont l'idée a germé à la fin des années 1980. Ces établissements ont depuis formé un vaste mouvement, qui regroupe un million et demi d'élèves et plus de cinq mille écoles. Financées par de l'argent public mais gérées comme des institutions privées, elles peuvent se soustraire à la plupart des réglementations en vigueur dans le système public. Ainsi, plus de 95 % d'entre elles refusent d'engager des enseignants syndiqués. Et, lorsque l'administration de l'Etat de New York a voulu auditer les *charter schools* qu'il avait autorisées, celles-ci sont allées en justice pour l'en empêcher : l'Etat devait leur faire confiance et les laisser procéder elles-mêmes à cet audit.

Le niveau de ces écoles est très inégal. Certaines sont excellentes, d'autres, catastrophiques. La plupart se situent entre les deux. Une seule évaluation en a été faite à l'échelle nationale, celle de Margaret Raymond, économiste à l'université de Stanford (1). Pourtant financée par la Walton Family Foundation, farouche partisane des *charter schools*, elle révèle que seuls 17 % de ces établissements affichent un niveau supérieur à celui d'une école publique comparable. Les 83 % restants obtiennent des résultats similaires ou inférieurs. Aux examens du NAEP en lecture et en mathématiques, les enfants fréquentant des *charter schools* obtiennent les mêmes scores que les autres, que l'on s'intéresse aux Noirs, aux Hispaniques, aux pauvres ou aux élèves habitant dans les grandes villes. Nonobstant, le modèle fait figure de remède miracle à tous les problèmes du système éducatif américain. Pour la droite bien sûr, mais aussi pour bon nombre de démocrates. Ces derniers ont même formé un groupe de pression, les Démocrates pour la réforme de l'éducation.

Certaines *charter schools* sont dirigées par des intérêts privés, d'autres par des associations à but non lucratif. Leur modèle de fonctionnement repose sur un fort taux de renouvellement du personnel, car les enseignants doivent travailler énormément (parfois soixante ou soixante-dix heures par semaine) et laisser leur téléphone portable allumé afin que les élèves puissent les joindre à tout moment. L'absence de syndicats facilite de telles conditions de travail.

Lorsque les médias s'intéressent au sujet, ils se focalisent très souvent sur des établissements exceptionnels. Intentionnellement ou non, ils donnent alors l'image de véritables « paradis » peuplés d'enseignants jeunes et dynamiques et d'élèves en uniforme, aux manières impeccables et tous capables d'entrer à l'université. Mais ces reportages négligent certains facteurs déterminants. Tout d'abord, les établissements de bon niveau recrutent leurs élèves dans les familles les plus mobilisées scolairement. Ensuite, ils acceptent moins d'élèves de langue maternelle étrangère, handicapés ou sans domicile fixe, ce qui leur donne un avantage par rapport aux écoles publiques. Enfin, ils ont le droit de renvoyer dans le public les éléments qui « font tache ».

Quand le mouvement en faveur des *charter schools* a pris son essor, il reposait sur la certitude que ces établissements seraient fondés et animés par des enseignants courageux et désintéressés, qui iraient à la rencontre des élèves les plus en difficulté. Libres d'innover, ils pourraient apprendre à mieux aider ces élèves et feraient bénéficier l'ensemble de la communauté des connaissances acquises lorsqu'ils réintégreraient le système public. Mais aujourd'hui ces établissements rivalisent ouvertement avec les écoles publiques. A Harlem, les établissements publics doivent lancer des campagnes de communication auprès des parents. Les budgets de 500 dollars (ou moins) qu'elles consacrent aux plaquettes et aux brochures promotionnelles font pâle figure à côté des 325 000 dollars alignés par le puissant groupe qui tente de les chasser du secteur.

En janvier 2009, lorsque l'administration de M. Barack Obama parvint au pouvoir, j'étais persuadée qu'elle annulerait la loi NCLB et repartirait sur des bases saines. C'est le contraire qui s'est produit : elle a épousé les idées et les choix les plus dangereux de l'ère George W. Bush. Baptisé « Race to the Top » (Course vers le sommet), son programme fait miroiter des subventions de 4,3 milliards de dollars à des Etats pris à la gorge par la crise économique. Pour bénéficier de cette manne, ces derniers doivent supprimer toute limite légale à l'implantation des *charter schools*. Ainsi, leur expansion vient réaliser le vieux rêve des businessmen de l'éducation et des partisans du tout-marché, qui aspirent à démanteler le système public.

Or, il est absurde d'évaluer les enseignants selon les résultats des élèves, car ceux-ci dépendent bien sûr de ce qui se passe en classe, mais aussi de facteurs extérieurs tels que les ressources, la motivation des élèves ou le soutien que peuvent leur apporter les parents.

Pourtant, seuls les enseignants sont tenus pour responsables. Quant à la « transformation » des écoles en difficulté, il s'agit d'un euphémisme destiné à masquer le même type de mesures que celles imposées par la loi NCLB. Si les résultats ne s'améliorent pas rapidement, les établissements sont transférés à l'Etat concerné, fermés, privatisés ou transformés en *charter schools*. Lorsque les autorités de l'Etat de Rhode Island ont annoncé leur intention de licencier tout le personnel enseignant du seul lycée de la ville de Central Falls, leur décision a été applaudie par le secrétaire d'Etat à l'éducation, M. Arne Duncan, et par le président démocrate lui-même. Récemment, le personnel a été réembauché, à condition d'accepter de faire de plus longues journées et de fournir davantage d'aide personnalisée aux élèves.

L'accent mis par l'administration Obama sur l'évaluation a poussé les Etats à modifier leur législation dans l'espoir d'obtenir les fonds fédéraux dont ils ont cruellement besoin. La Floride vient de voter une loi qui interdit le recrutement d'enseignants débutants, fait dépendre la moitié de leur salaire des résultats de leurs élèves, supprime les budgets alloués à la formation continue et finance l'évaluation des élèves en prélevant 5 % sur le budget scolaire de chaque circonscription. Parents et enseignants ont uni leurs forces et sont parvenus à convaincre le gouverneur, M. Charlie Crist, de ne pas signer la loi, ce qui a probablement mis fin à sa carrière au sein du Parti républicain. Mais des mesures semblables sont prises un peu partout dans le pays.

Diane Ravitch

Chercheuse en sciences de l'éducation à l'université de New York. Elle a notamment publié *The Death and Life of the Great American School System : How testing and Choice Are Undermining Education*, Basic Books, New York, 2010.

Ce texte a été initialement publié dans *The Nation* (New York) du 14 juin 2010, sous le titre « [Why I changed my mind](#) »

En Europe, les compétences contre le savoir

Pour la Commission européenne, un objectif : préparer un vivier de main-d'œuvre flexible pour répondre aux besoins des entreprises en travailleurs peu qualifiés.

par Nico Hirtt

La pensée éducative de Mme Androulla Vassiliou, commissaire européenne à l'éducation, tient en quelques phrases : « améliorer les compétences et l'accès à l'éducation en se concentrant sur les besoins des marchés », « aider l'Europe à engager la compétition globalisée », « équiper les jeunes pour le marché du travail d'aujourd'hui » et « répondre aux conséquences de la crise économique » (1).

Elle résume assez bien les conceptions des dirigeants européens, qui considèrent depuis une quinzaine d'années que la première mission de l'école est de soutenir les marchés et que la solution aux problèmes de chômage et d'inégalité réside dans une meilleure adéquation entre l'enseignement et les « besoins » économiques.

« La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à confusion »

Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) prévoit, pour les années à venir, une augmentation de l'emploi hautement qualifié, mais également *« une croissance significative du nombre d'emplois pour les travailleurs des secteurs de services, spécialement dans la vente au détail et la distribution, ainsi que dans d'autres occupations élémentaires ne nécessitant que peu ou pas de qualifications formelles (2) »*. Un phénomène auquel l'agence européenne donne le nom de « polarisation dans la demande de compétences ».

Une tendance que les Etats-Unis connaissent aussi : sur les quarante emplois présentant la plus forte croissance en volume, huit seulement nécessitent de très hauts niveaux de qualification (baccalauréat + 4 ou davantage) alors qu'une vingtaine ne requièrent qu'une courte formation « sur le tas » (*short-term on-the-job training*) (3). Divers auteurs anglo-saxons décrivent cette polarisation en opposant « MacJobs » et « McJobs » (par référence au Mac, l'ordinateur de la firme Apple, et au « Mc » de McDonald's). Pour les économistes David H. Autor, Lawrence F. Katz et Melissa S. Kearney, *« l'évolution de l'emploi [depuis] les années 1990 est polarisée, avec la plus forte croissance dans les emplois très hautement qualifiés, la plus faible croissance dans les emplois à qualification intermédiaire et une croissance modeste dans les emplois faiblement qualifiés (4) »*.

Ces transformations du marché du travail, qui contrastent quelque peu avec le discours habituel sur la « société de la connaissance », ont nécessairement des conséquences radicales sur les politiques éducatives. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) se trouve contrainte de reconnaître cyniquement que *« tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la “nouvelle économie” — en fait, la plupart ne le feront pas —, de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin (5) »*. En France, M. Claude Thélot, président de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, reprit la même thèse dans le rapport remis en 2004 au ministre de l'éducation François Fillon : *« La notion de réussite pour tous ne doit pas prêter à malentendu. Elle ne veut certainement pas dire que l'école doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées. Ce serait à la fois une illusion pour les individus et une absurdité sociale, puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois (6). »*

Le problème posé à ceux qui entendent gouverner l'enseignement est le suivant : les années 1950 à 1980 nous ont légué des systèmes éducatifs massifiés, où les élèves suivent, selon les pays, huit à dix années de formation commune. Historiquement, cela répondait à l'espoir d'un capitalisme prospère, en croissance forte et durable, réclamant une élévation continue des niveaux de formation. Mais nous voici à l'ère des crises et de la polarisation des qualifications. Dans ces conditions, quel peut être le socle de formation commun à de futurs ingénieurs d'une part, de futurs travailleurs faiblement qualifiés d'autre part ?

Inutile de former des travailleurs surqualifiés et donc plus coûteux

La réponse réside dans la nature des nouveaux emplois « non qualifiés », ou réputés tels. Car, à bien y réfléchir, l'emploi non qualifié n'existe guère. Il est seulement convenu d'appeler ainsi les emplois dont la qualification n'est pas reconnue. Ainsi, depuis le début du XXe siècle, la possession d'un niveau élémentaire en lecture et en écriture n'est-elle plus considérée comme une qualification. Il en va de même désormais pour le permis de conduire ou l'utilisation d'un clavier d'ordinateur. Ces non-qualifications ne font l'objet d'aucune

négociation collective et n'offrent donc, au-delà des conditions légales minimales, aucune garantie en matière de salaire, de conditions de travail ou de protection sociale.

Les emplois « non qualifiés » contemporains ont ceci de particulier qu'ils font appel à des compétences nombreuses mais d'un assez faible niveau. Le serveur au comptoir œuvrant dans la voiture bar d'un TGV international doit pouvoir communiquer de façon élémentaire dans différentes langues, posséder des dispositions au calcul mental, un minimum de culture technologique, numérique et scientifique afin de gérer un parc d'outils variés (four, micro-ondes, chauffe-eau, caisse enregistreuse, lecteur de cartes bancaires, réfrigérateur, système d'annonces vocales...). Il doit également faire preuve de compétences sociales et relationnelles dans le contact avec des clients très différents, de sens de l'initiative, d'esprit d'entreprise et de flexibilité (en raison des horaires et des aléas des trains).

Telle est, à peu de chose près, la liste des « compétences de base » établie par la Commission européenne et qui doit servir d'axe central à la réforme des systèmes éducatifs, de l'école primaire à la formation professionnelle, en passant par le collège et le lycée : *« communication dans la langue maternelle ; communication en langues étrangères ; compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ; compétence numérique ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprise ; sensibilité et expression culturelles (7) »*.

Des capacités dont seraient privés trente millions de travailleurs européens, exclus de fait de la compétition pour l'accès aux nouveaux emplois « non qualifiés ». Cela contraint parfois les employeurs à recruter des travailleurs surqualifiés, donc plus coûteux. En généralisant l'accès à ces savoirs de base, la Commission escompte une pression vers le bas sur les salaires : *« Pour un niveau de demande donné, correspondant à un certain type de compétences, l'augmentation de l'offre résultera en une baisse des salaires réels pour tous les travailleurs qui disposaient déjà de ces compétences (8). »*

La substitution de la compétence au savoir répond aussi à une demande croissante de flexibilité et d'adaptabilité de la main-d'œuvre. L'instabilité économique, jointe au recours effréné à l'innovation technologique, réduit l'horizon de prévisibilité. Nul ne sait à quoi ressembleront les rapports techniques de production dans dix ans et nul ne peut donc prévoir les besoins précis en connaissances ou en qualifications. En revanche, les compétences énumérées par la Commission sont perçues comme des valeurs sûres, garantes de la capacité d'adaptation des futurs travailleurs. Ce que confirme l'OCDE : *« Les employeurs ont reconnu en elles des facteurs clés de dynamisme et de flexibilité. Une force de travail dotée de ces compétences est à même de s'adapter continuellement à la demande et à des moyens de production en constante évolution (9). »*

L'orientation vers cet enseignement signifie également une individualisation des trajectoires d'apprentissage. L'enseignant n'est plus chargé d'amener un groupe-classe à progresser collectivement, mais seulement de permettre aux individus d'exercer et de développer leurs compétences, chacun à son rythme. Une bonne manière aussi d'arracher le marché du travail aux « régulations contraignantes » qu'imposaient les formes traditionnelles du diplôme et de la qualification...

Nico Hirtt

Enseignant, membre de l'Appel pour une école démocratique (Bruxelles).

(1) Androulla Vassiliou, « [My policy priorities](#) », traduction de l'auteur, ec.europa.eu

(2) Cedefop, « [Future skill needs in Europe : medium-term forecast. Background technical report](#) », PDF, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2009.

(3) Douglas Braddock, « Occupational employment projections to 2008 », *Monthly Labor Review*, vol. 122, n° 11, Washington, novembre 1999.

(4) David H. Autor, Lawrence F. Katz, Melissa S. Kearney, « The polarization of the U.S. labor market », *American Economic Review*, n° 96, Pittsburgh, 2 mai 2006.

(5) OCDE, « [What future for our schools ?](#) », PDF, *Education Policy Analysis*, Paris, 2001.

(6) Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école*, La Documentation française, Paris, 2004.

(7) « Les compétences clés dans un monde en mutation », Bruxelles, 25 novembre 2009.

(8) « Progress towards the Lisbon objectives in education and training », document de travail du personnel de la Commission, 2005, réf. : SEC (2005) 419.

(9) Beatriz Pont et Patrick Werquin, « [Nouvelles compétences : vraiment ?](#) », *L'Observateur de l'OCDE*, Paris, avril 2001.

Et si l'école servait à apprendre...

Au moment où l'Etat demande aux enseignants de faire mieux avec moins de moyens, les débats s'intensifient autour de l'idée d'efficacité scolaire.

par Sandrine Garcia

Depuis 2002, l'Education nationale fait l'objet d'une intense activité législative : suppression des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ainsi que des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased), remise en cause des méthodes de lecture, remplacement des cours du samedi matin par des « heures de soutien », assouplissement de la carte scolaire, etc.

Les taux d'échec à l'université, comme le rang obtenu dans les évaluations des compétences des élèves pour l'école primaire (1), ne manquent pas d'être bruyamment mis en avant pour justifier des réformes destinées à améliorer l'« efficacité » de l'école. L'extension des dispositifs visant à permettre l'accès des lycéens défavorisés aux grandes écoles et, avant cela, en 2007, le plan de réussite en licence impulsé par la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Valérie Pécresse, en constituent les exemples les plus médiatisés. Ces réformes se caractérisent par l'importance accordée à la prévention de l'échec dès l'école maternelle, où deux heures de soutien ont été instituées. A l'école primaire, on généralise les dispositifs dits d'« accompagnement scolaire », auxquels se sont ajoutés les programmes de réussite éducative (2).

Si elle ne recelait pas d'importantes contradictions, on ne pourrait qu'approuver cette préoccupation d'efficacité. On sait, en effet, que les pratiques pédagogiques à l'école maternelle ont des effets considérables sur les différences d'acquis et que, dès le cours préparatoire (CP), avant même tout apprentissage de la lecture, les inégalités sont déjà marquées. Le fait que certains élèves arrivent au collège avec de fortes lacunes dans ce domaine ainsi qu'en orthographe ne fait qu'obérer leur scolarité, notamment lorsque leurs

parents n'ont pas les ressources suffisantes pour chercher ailleurs les moyens de remédier à ce type de difficultés. L'organisation du temps et des différentes activités scolaires reste alors primordiale pour réduire ces inégalités qui tendent à s'accroître par la suite (3).

Or, au fur et à mesure que les enjeux scolaires se précisent, les parents des « bons » élèves (ceux qui maîtrisent les acquis élémentaires de la lecture, de l'écriture et des mathématiques) se débrouillent pour que leurs enfants côtoient des élèves qui leur ressemblent. L'entrée au collège constitue en effet un moment au cours duquel les stratégies de placement et d'évitement deviennent plus offensives (*lire « Belles moulures et bon lycée »*) (4). Ce qui est à peu près maîtrisable à un niveau élémentaire ne l'est plus du tout ensuite : les élèves font alors l'apprentissage de nouveaux savoirs, mais découvrent aussi des approches pédagogiques différentes. Toutes les conditions sont donc réunies pour que les situations d'insuffisance scolaire s'aggravent. D'où les enjeux démocratiques d'une école centrée sur l'efficacité des pratiques pédagogiques.

Le temps consacré à l'apprentissage pour la réussite scolaire reste décisif

Même si une bonne scolarité primaire ne garantit pas la réussite ultérieure, on ne peut occulter le fait qu'il s'agit d'une étape essentielle (5). Le débat sur les méthodes (6), sur le temps consacré par les enseignants aux différentes activités, sur le type d'approche pédagogique, apparaît parfaitement légitime ; mais l'« efficacité », telle qu'elle est envisagée par les textes gouvernementaux, reste le plus souvent un concept trompeur.

Ainsi, l'école maternelle, critiquée au nom de la nécessité d'évaluer ses apports scolaires, n'en a pas moins perdu deux heures pour tous les enfants avec la suppression du samedi matin, sans véritable justification pédagogique. L'enseignement est passé de 936 à 864 heures annuelles. Ces suppressions ont certes été accompagnées de l'instauration d'heures de soutien pour certains ; mais quel en est le sens alors même que le temps d'exposition à l'apprentissage reste déterminant dans la réussite scolaire (7) ?

La même logique s'observe dans les réformes successives du lycée et notamment les plus récentes : la suppression des heures d'enseignement pour tous et la généralisation du soutien scolaire et hors scolaire pour des élèves ciblés.

Ce double mouvement révèle une tendance lourde. Un véritable quadrillage du temps non scolaire de l'enfant et de l'adolescent se met en place au travers de dispositifs dont le caractère pédagogique apparaît pour le moins incertain. Entre 1990 et 2007, six circulaires y ont été consacrées, auxquelles s'ajoutent les mesures instaurées par la loi du 18 janvier 2006 sur la cohésion sociale. Officiellement, c'est bien la réussite scolaire que visent ces dispositifs d'« accompagnement à la scolarité », définis comme « *l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social* » (8). Comme pour l'assouplissement de la carte scolaire, le gouvernement ne fait que poursuivre et renforcer une politique impulsée depuis les années 1980, dont le cadrage théorique s'appuie davantage sur des poncifs (« envie d'apprendre », « plaisir de découvrir », etc.) que sur une réflexion pédagogique évaluant l'efficacité des apprentissages.

Les dispositifs d'accompagnement scolaire ont pourtant fait l'objet d'évaluations ne permettant pas de les créditer d'effets justifiant l'importance croissante que les politiques publiques leur confèrent. Comme l'observe le sociologue Dominique Glasman, « *il ne semble*

pas que l'on puisse attendre de l'accompagnement scolaire davantage que ce qu'a produit en son temps la pédagogie de compensation aux Etats-Unis, c'est-à-dire peu de chose et pas de réduction des écarts de réussite ». Il considère même que ces dispositifs peuvent, « *par des processus non voulus, aboutir à aggraver une stigmatisation, parfois à organiser une ségrégation entre élèves, surtout s'ils sont peu efficaces en termes d'appui au travail* » (9).

Derrière ces contradictions entre la préoccupation affichée — l'amélioration de l'efficacité — et l'extension de mesures dont l'apport reste discutable, se profilent des logiques sociales. Ces dispositifs proposent de fournir, à travers l'accompagnement scolaire, l'équivalent des apports du milieu familial dont jouissent les enfants qui réussissent le mieux. Implicitement, ils nient l'idée que la classe puisse être le lieu où les enfants se dotent des clefs de la « réussite » — une logique qui implique, elle, de donner la priorité aux apprentissages. Au contraire, la charte de l'accompagnement scolaire se fonde sur les pratiques familiales : reproduire et imiter ce qui constituerait l'avantage éducatif des catégories sociales favorisées.

On déplace sur les familles la responsabilité des échecs

Ce faisant, on alloue à des acteurs formés sur des bases très aléatoires les missions d'égalisation et de démocratisation qui ont longtemps été celles de l'école. De plus, on déplace sur les familles la responsabilité de l'échec scolaire. Cette externalisation s'avère peut-être économique, puisqu'elle minimise le coût de l'accompagnement pour l'Etat. Elle n'en est pas pour autant rationnelle : c'est encore à l'école que les enfants passent le plus clair de leur temps et c'est l'utilisation scolaire de ce temps qui leur est la plus utile. On pourrait tout aussi bien se dire que les parents sont en droit d'attendre de l'école qu'elle soit efficace pour tous les élèves, et qu'elle fasse ce qu'ils n'ont pas toujours les moyens (ni le temps) de faire.

Les enquêtes sur les pratiques parentales montrent que les classes moyennes et supérieures n'hésitent pas à agir aussi de manière véritablement « offensive » sur la scolarité de leurs enfants : se charger eux-mêmes des apprentissages dans certains cas, y compris dans leurs dimensions techniques, lorsque des difficultés se font sentir. Non seulement ces familles possèdent des livres que leurs enfants côtoient... mais ils achètent des manuels scolaires et vont jusqu'à anticiper certains apprentissages. Rechercher l'implication des familles (10), comme c'est souvent le cas dans les dispositifs périscolaires, revient à minorer cette dimension technique, plutôt que d'en faire une composante essentielle de l'aide périscolaire, conformément aux attentes des classes populaires.

Le principe d'« éducation des parents », notamment de milieux « culturellement défaillants », prévaut par exemple dans un dispositif expérimenté dans trente-sept collèges. L'équipe de l'Ecole d'économie de Paris, dirigée par M. Eric Maurin, qui l'a évalué, conclut à l'efficacité d'une démarche visant à impliquer les parents et à leur faire comprendre le rôle positif qu'ils peuvent jouer dans la scolarité de leurs enfants. Mais là encore, sur quoi repose une telle évaluation ? Pour l'essentiel, sur le fait que l'expérience fait apparaître une amélioration des relations entre les familles et le collège, que l'on est parvenu à « impliquer » les parents, ce qui induit un progrès dans le comportement des collégiens. Mais, à part ces bonnes performances dans le domaine de la vie scolaire, l'impact sur les apprentissages est jugé « *ténu* » (11).

On ne peut que se réjouir de la pacification constatée dans le comportement des collégiens, mais la fin principale du système scolaire est-elle vraiment d'éduquer les parents et de discipliner des collégiens « difficiles », pendant que d'autres apprennent ?

Sous couvert de reconnaissance des parents et de leur rôle éducatif se profile une double logique d'externalisation des missions de l'école et de renvoi vers les familles — et donc vers les inégalités d'héritage culturel — des causes de l'échec scolaire. Ce renoncement à faire de l'école l'acteur essentiel de la réussite est une mutation d'importance, alors que dans le même temps les Rased sont supprimés. La promotion des dispositifs d'accompagnement scolaire participe d'une sorte de compromis avec les enseignants, qui vise à sous-traiter la difficulté scolaire à des acteurs extérieurs à la classe. Ce compromis évite les tensions avec les enseignants, mais est-il vraiment de nature pédagogique ?

Mal posée par les politiques gouvernementales, la question de l'efficacité n'en demeure pas moins centrale. Et il n'est pas certain que le « rapport » à l'enfant, que les dispositifs d'accompagnement de la scolarité substituent aux apprentissages, suffise à compenser les inégalités d'héritage culturel. C'est en revanche sur ce terrain-là que l'école publique doit être résolument défendue. Si en effet le « pédocentrisme (12) » valorisé dans certains dispositifs scolaires — attention accordée à l'enfant, à son épanouissement, à son plaisir, à son activité, etc., indépendamment de l'efficacité des apprentissages — ne requiert pas de compétences spécifiques, il en va tout autrement de la transmission égalitaire des savoirs.

Sandrine Garcia

Maître de conférences en sociologie, université de Paris-Dauphine.

(1) Cf. la note d'information de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'éducation nationale « [Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle, 1987-2007](#) », n° 08.38, décembre 2008.

(2) Les dispositifs de réussite éducative sont inscrits dans les programmes 15 et 16 du plan de cohésion sociale, rendu public le 30 juin 2004.

(3) Cf. Bruno Suchaut, « La gestion du temps à l'école maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves », *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1996, p. 123-153.

(4) Cf. Franck Poupeau et Jean-Christophe François, *Le Sens du placement*, Raisons d'agir, Paris, 2009 ; *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, « Ecole ségrégative, école reproductrice », Paris, décembre 2009.

(5) Lire Tristan Poullaouec, *Le Diplôme, arme des faibles*, La Dispute, Paris, 2009.

(6) Cf. Jean-Pierre Terrail, « La syllabique est-elle réactionnaire ? », *Revue du Mauss*, n° 28, Paris, 2006.

(7) Cf. Denis Meuret, « L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire », *Revue française de pédagogie*, n° 109, Lyon, 1994, p. 41-64.

(8) Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, mai 2001.

(9) Dominique Glasman, « Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », Haut Conseil à l'évaluation de l'école, Paris, 2005.

(10) On peut parler à ce sujet de « pédocentrisme » ou de « puérocentrisme ». Cf. Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Presses universitaires de Lyon (PUL), 1998.

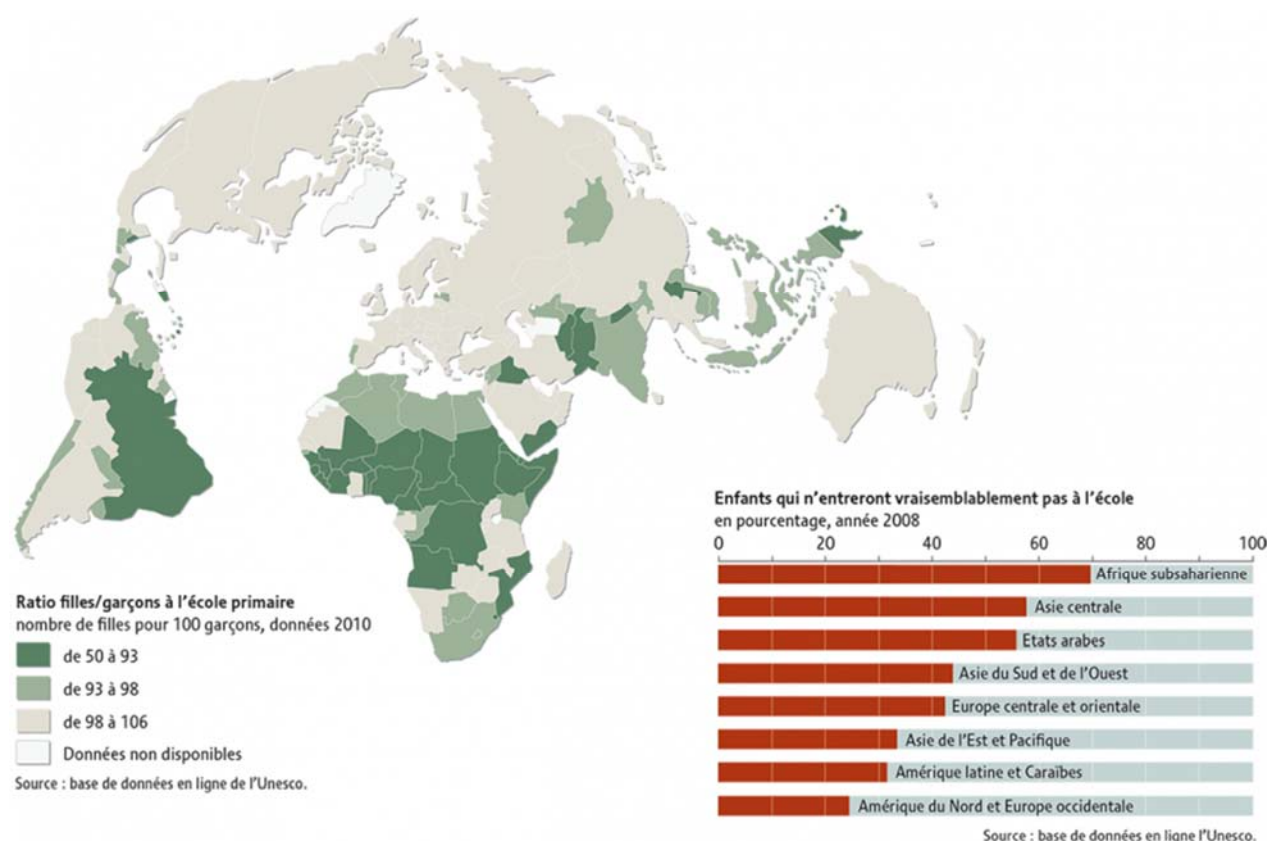
(11) Cité par *Le Monde*, 12 janvier 2010.

(12) Dominique Glasman, Pierre Blanc, Yves Bruchon, Georges Collonges et Paul Guyot, « Le soutien hors école », *Revue française de pédagogie*, n° 95, 1991.

Qui a (vraiment) droit à l'éducation ?

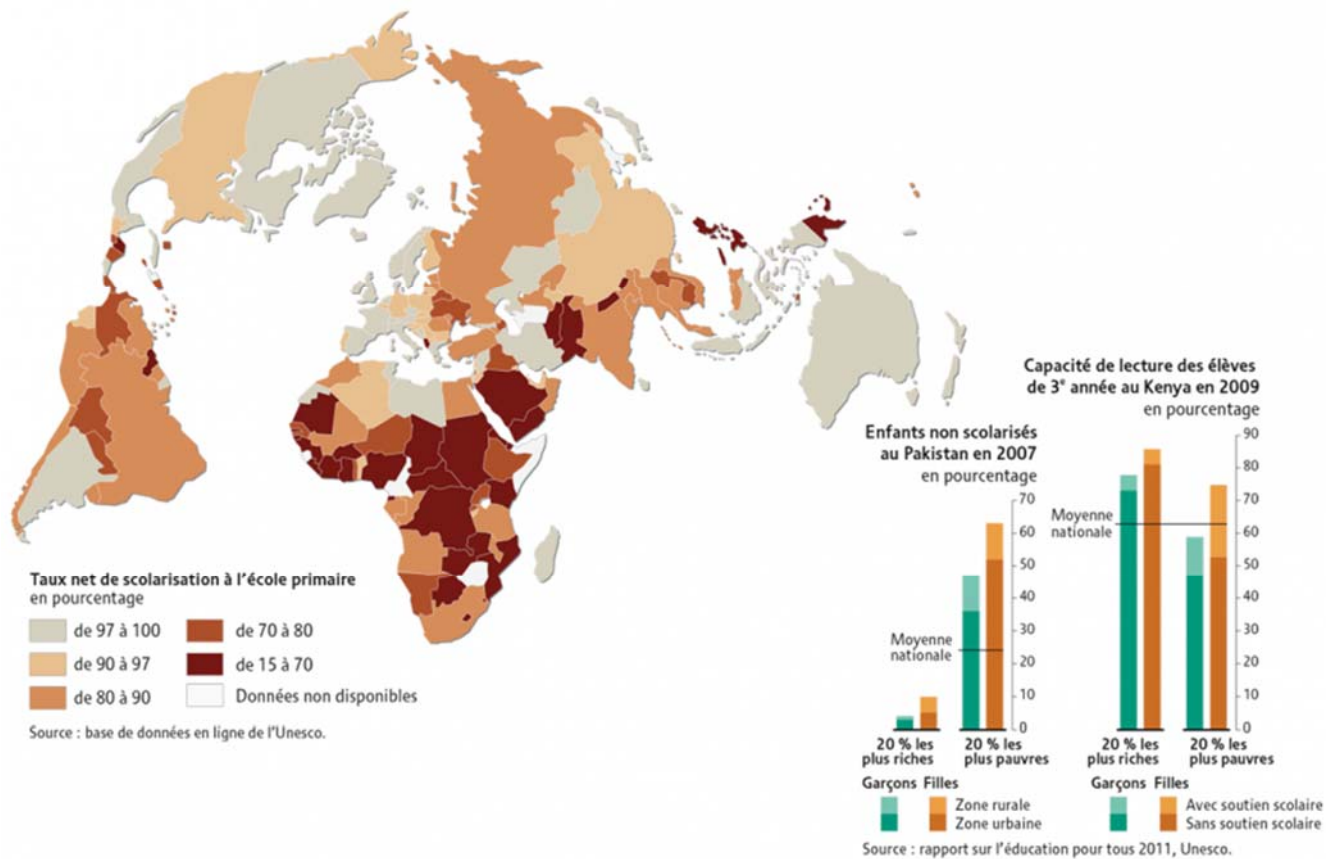
Consacré par la Déclaration universelle des droits de l'homme, inscrit dans les Objectifs du millénaire de l'ONU, le droit à l'éducation reste une chimère pour des millions d'enfants. Une situation que le désengagement de l'Etat vis-à-vis des services publics depuis les années 1980 tend à rendre encore plus inégalitaire.

par Piotr Malewski



Où sont les filles ?

En 1948, les Etats fondateurs de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) décidaient à l'unanimité de « rendre l'éducation primaire obligatoire et universelle dans le monde ». En 1990, soit quarante-deux ans plus tard, les Etats membres de l'Unesco se réunissaient pour une conférence mondiale sur l'éducation pour tous et renouvelaient leurs promesses. Ils s'engageaient à répondre aux « besoins éducatifs fondamentaux » en une décennie. Devant l'échec de cette ambition, le Forum mondial sur l'éducation de 2000 à Dakar repoussait l'échéance à... 2015. Au rythme des progrès actuels, l'objectif de l'éducation pour tous sera à nouveau manqué, et de loin.



Et les pauvres ?

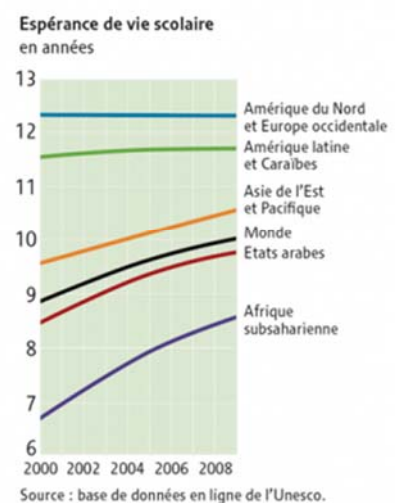
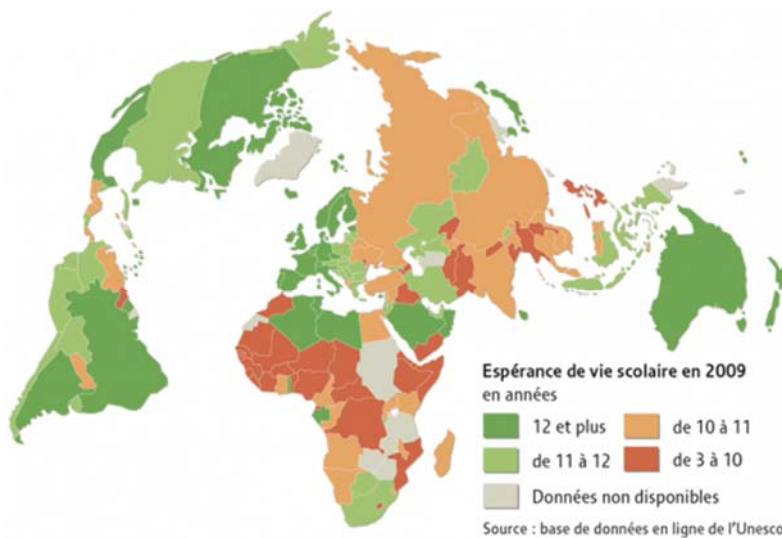
Les taux de scolarisation des pays du Sud avaient pourtant explosé dans les différents degrés de l'enseignement après les indépendances, grâce à d'ambitieuses politiques aux effets encore perceptibles (en Chine ou au Vietnam par exemple), avant que cette progression soit brutalement remise en question par l'effondrement des systèmes éducatifs dans les années 1980-1990. A la suite de la crise économique et financière, les plans d'ajustement structurel imposés aux Etats endettés d'Afrique, d'Asie et d'Europe de l'Est par le FMI et la Banque mondiale ont laminé les budgets des services publics, d'éducation et de santé notamment, entraînant une nette dégradation de tous les indicateurs sociaux ainsi que des mouvements de déscolarisation massive, surtout en Asie du Sud et de l'Est et en Afrique subsaharienne. Depuis 2008, la crise économique a fourni l'occasion d'adapter cette même logique aux pays européens, sommés de réduire les budgets de leurs services publics.

Retrait de l'Etat et privatisation

Au Nord comme au Sud, le financement comme le contenu des programmes éducatifs souffrent de l'héritage néolibéral, selon des temporalités propres aux spécificités nationales. En Afrique, les Etats ont été progressivement dépossédés de la maîtrise de leurs politiques éducatives, au profit de bailleurs de fonds extérieurs (Banque mondiale, coopérations bilatérales, ONG internationales). En conditionnant les dons ou les prêts qu'elles proposaient aux pays les plus pauvres, les institutions financières ont imposé des réformes conçues selon un modèle commun associant retrait de l'Etat et privatisation de l'éducation. Les dépenses publiques et les aides se sont massivement portées vers des initiatives privées ou semi-privées, laissant les systèmes éducatifs nationaux à l'abandon et suscitant des décisions par à-coups, parfois déconnectées de la réalité. Contraints de justifier de la rentabilité de ces financements, certains gouvernements ont falsifié leurs résultats, d'autres ont investi, comme au Mali, dans des zones déjà favorisées où les projets antérieurs avaient obtenu des résultats

positifs, avec pour conséquence l'abandon des zones les plus difficiles et un accroissement des inégalités.

Des résultats importants ont tout de même été obtenus entre 2000 et 2010 : la mortalité infantile a diminué, la parité et la scolarisation ont progressé. S'il restait 67 millions d'enfants non scolarisés en 2008, les taux de scolarisation primaire ont augmenté de moitié en Asie du Sud et de l'Ouest depuis 1999, d'un tiers en Afrique subsaharienne, soit 52 millions d'enfants scolarisés en plus. Mais cette progression cache un net ralentissement à partir de 2004 et de fortes disparités entre pays. Chaque année, 10 millions d'enfants en Afrique subsaharienne abandonnent l'école avant la fin du premier cycle. Si les frais de scolarité ont été réduits ou supprimés dans de nombreux pays, avec des effets positifs, la scolarisation des enfants représente une dépense considérable pour les familles les plus pauvres. Au Nicaragua, une étude a montré que les taux de fréquentation scolaire en primaire baissaient de quatre points après une période de sécheresse, et de seize points après un décès dans la famille.



Plus longtemps à l'école

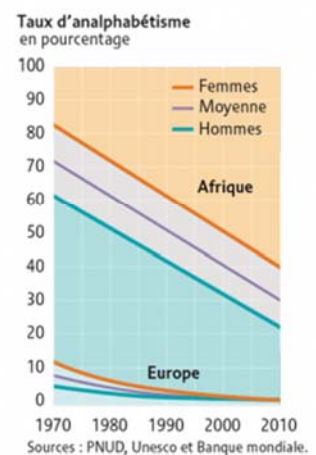
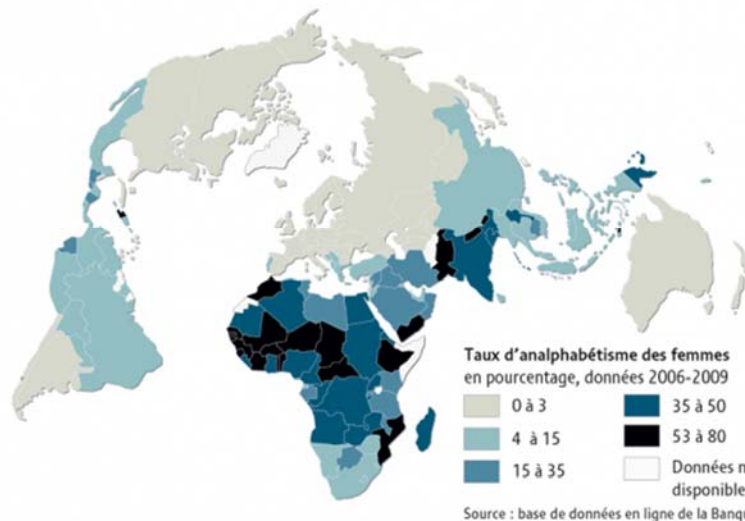
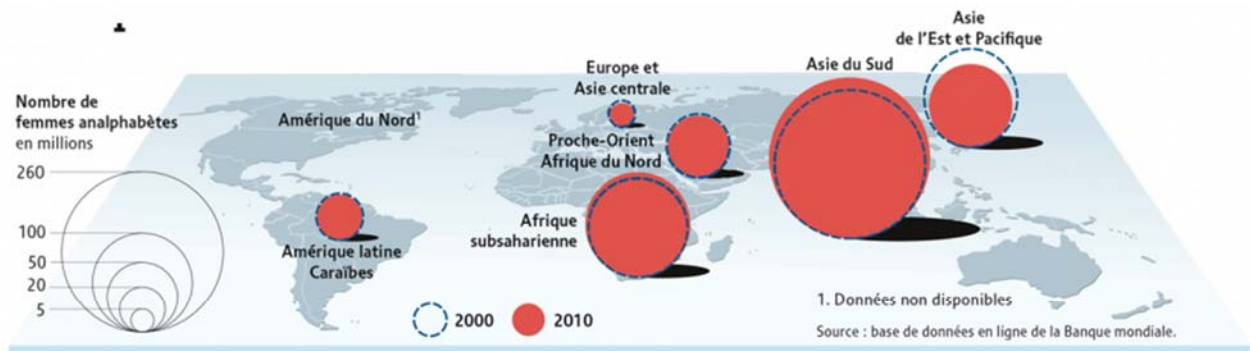
L'accès à l'école n'est en outre pas le seul défi auquel sont confrontés les systèmes éducatifs des pays pauvres : la qualité – plutôt médiocre – de l'éducation est aussi décisive. Les réformes de ces vingt dernières années ont entériné sinon organisé le démantèlement des services publics d'éducation au profit d'initiatives privées et communautaires, où se côtoient le meilleur comme le pire. Dans cette logique, le corps enseignant a été souvent considéré comme une variable d'ajustement dont on pouvait réduire l'effectif ou les salaires selon les fluctuations budgétaires. Mal payés, peu formés, les enseignants doivent prendre en charge des classes souvent bondées : dans plusieurs pays africains (Tchad, Rwanda, Zambie, Congo, Centrafrique) ou asiatiques (Cambodge), la moyenne est de cinquante élèves par classe (les cas où ils atteignent la centaine ne sont pas rares). Pour parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, il faudrait créer près de 2 millions de postes, alors même que l'attrait du métier apparaît de moins en moins évident.

Quand bien même la scolarisation est universelle, les systèmes éducatifs perpétuent des inégalités liées avant tout à l'origine sociale.

La prévalence de l'analphabétisme des adultes reste aussi préoccupante : malgré les progrès de la scolarisation, on compte encore 17 % d'analphabètes dans la population mondiale (796 millions d'adultes), dont près de deux tiers de femmes. Un chiffre qui, en raison de la

croissance démographique et de l'absence d'investissement politique en la matière, est plus élevé qu'en 1950. Dix pays concentrent 72 % du nombre total d'analphabètes, et pourtant les programmes d'alphabétisation latino-américains – et, bien avant, les campagnes menées dans les années 1960 – montrent qu'il est possible d'améliorer la situation grâce à des politiques ciblées de coût relativement modeste en regard des investissements nécessaires à la scolarisation universelle.

On observe ces dernières années une diminution significative des dépenses scolaires. Alors que le montant des financements nationaux – qui représentent, même dans les pays les plus pauvres, la base de l'investissement éducatif – avait eu tendance à augmenter depuis 2000, plusieurs Etats ont ajusté à la baisse leurs dépenses dans ce domaine après la crise économique de 2007. S'ajoute à cela l'impact de la crise pour les ménages les plus pauvres, qui se répercute sur la scolarisation. Bien que l'aide internationale à l'éducation de base ait doublé depuis 2002, elle souffre de la diminution globale de l'aide au développement (plus de 20 milliards de dollars de déficit en 2010 par rapport aux engagements pris). Plusieurs pays donateurs, dont l'Allemagne, la France ou le Japon, consacrent la majeure partie de leur soutien financier à l'enseignement supérieur, dont une grande part... à leurs propres établissements d'enseignement, qui leur servent à recruter l'élite des pays pauvres.



Analphabétisme au féminin

Mais, au Nord comme au Sud, quand bien même les écoles fonctionnent avec suffisamment de moyens, les inégalités économiques, sociales et culturelles sont le principal frein à l'accès au savoir. Les chances d'être scolarisé, mais aussi les résultats des élèves, varient considérablement selon la richesse, le niveau d'instruction des parents et le sexe. La scolarisation secondaire est presque universelle dans les pays riches, mais les systèmes éducatifs perpétuent des inégalités liées avant tout à l'origine sociale et les légitiment en les habillant du sceau du mérite. Si la massification de l'accès à l'éducation a permis une

élévation générale du niveau, les écarts restent les mêmes. Ainsi, les milliers de jeunes sortant de la scolarité sans diplôme se recrutent essentiellement parmi les enfants issus des classes populaires... lesquels ne passent pratiquement pas les portes des grandes écoles.

En amont, les politiques éducatives occidentales, élaborées pour l'essentiel par l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE) et la Commission européenne, conçoivent l'éducation sous le seul angle de la compétition économique. Peu à peu, les établissements sont mis en concurrence entre eux afin de ne garder que les plus « rentables », les diplômes nationaux remis en question et les étudiants sommés de s'endetter pour accéder aux filières renommées sur le marché du travail. Prônant une adaptation des systèmes éducatifs aux « besoins » économiques, nombre de dirigeants européens ont déjà abandonné l'idéal d'une éducation de haut niveau pour tous. Arguant que les emplois de service peu qualifiés dans la vente et la distribution se multiplient, un rapport de l'OCDE jugeait inutile – trop coûteux – de former trop de travailleurs surqualifiés : « *Les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin.* » Si des mouvements de résistance contestent ces politiques, celles-ci conservent d'autant plus de force qu'elles sont le fruit d'un travail idéologique permanent visant à les faire passer pour des évidences.

Ainsi s'estompe peu à peu la perspective d'un véritable service public de l'éducation, réparti équitablement sur tous les territoires et garantissant un accès de qualité au savoir sans discriminations. Sans une réorientation radicale des politiques, l'école risque d'être condamnée à reproduire la structure sociale bien plus qu'à la changer.

Piotr Malewski

Journaliste.

Bibliographie :

Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et al., *La Nouvelle Ecole capitaliste*, La Découverte, Paris, 2011.

Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Editions de Minuit, Paris, 1964.

Collectif, « Enseignements », n° 169-170 des Cahiers d'études africaines, Editions de l'EHESS, Paris, 2003.

Privatisation de l'école, le fiasco suédois

Au cours de la campagne pour les élections générales qui se tiennent en Suède le 9 septembre, la poussée attendue de la droite xénophobe a occulté le débat sur l'avenir des services publics. À la tête d'un gouvernement minoritaire depuis quatre ans, les sociaux-démocrates n'ont même pas réussi à plafonner les profits des entreprises privées qui ont investi la santé ou l'éducation, au détriment de la qualité des services et de la réussite des élèves.

par Violette Goarant



Mattias Ahlm. — Dans la cour d'une école de l'écoquartier Hammarby Sjöstad, à Stockholm, 2015

Photo12 - Alamy

« *C'est une école "deux en une"* », résume Mme Elsa Heuyer. Cette professeure de français du lycée Drottning Blanka a dû apprendre à « *optimiser* » le temps et l'espace au bénéfice d'AcadeMedia, l'« *entreprise éducative* » cotée en Bourse qui l'emploie à temps (très) partiel : 28,7 %. Situé au sud de Stockholm, son lycée, un établissement privé sous contrat, dit *friskola* (*friskolor* au pluriel), partage ses locaux avec un autre du même groupe. Rentabilité oblige, Mme Heuyer doit gérer deux niveaux dans la même classe : « *En pratique, je suis obligée de diviser le temps de cours par deux.* »

Exerçant, eux, à temps plein, ses collègues professeurs d'espagnol, Mme Sandra Nylén et M. Adrian Reyes, enseignent également une autre matière — un fait commun en Suède. Ils assurent en outre un tutorat pour une quinzaine d'élèves chacun, jouant le rôle de ce qu'on appelle en suédois un *mentor*. Par courriel ou par téléphone, ils doivent maintenir un contact permanent avec les parents pour le suivi des absences et de la scolarité, toutes matières confondues. « *Lorsqu'un élève rencontre des difficultés, c'est de la faute du mentor* », soupire M. Reyes. Il n'est ainsi pas rare de voir un professeur aider un élève à faire remonter ses notes dans une autre matière que celles qu'il enseigne. « *Je m'assure sans cesse auprès de mes élèves que tout va bien, car je sais que mon directeur va me demander des comptes*, raconte Mme Nylén avec nervosité. *Mais que faire lorsqu'ils échouent dans plusieurs matières ?* »

Le directeur du lycée Drottning Blanka « *demande des comptes* » parce qu'il lui faut de bons résultats pour conserver ses élèves ou en attirer davantage. Après le retour au pouvoir des « *partis bourgeois* », en 1991, le premier ministre du Parti modéré, M. Carl Bildt, instaura le système des « *chèques éducation* ». Depuis, il n'y a plus de carte scolaire, et chaque famille peut inscrire gratuitement ses enfants dans l'école publique ou privée de son choix. Lorsqu'elle opte pour le privé, la municipalité doit octroyer à l'établissement un chèque, ou *voucher*, du même montant que ce qui est dépensé pour un élève du secteur public dans la même commune (un élève inscrit au collège à Stockholm, par exemple, coûte 10 000 euros par an). Résultat : quasi inexistantes dans les années 1990, les collèges privés sous contrat représentaient en 2017 près de 20 % des effectifs des collèges suédois (1).

La recherche de la « *satisfaction client* » pousse à une inflation de bonnes notes, facilitée par le fait que les examens nationaux sont souvent corrigés par des professeurs du même établissement que les élèves. L'école revalorise d'autant plus volontiers les bulletins pour soigner son image que parents et enfants peuvent obliger le professeur à revoir sa copie. « *C'est à la carte* », lance Mme Heuyer, qui, fin juin, dispense des cours supplémentaires pour « *corriger* » les notes d'élèves mécontents de leur évaluation. Beaucoup d'enseignants

préfèrent valider leur passage dans la classe supérieure plutôt que de les noter en dessous de la moyenne et engendrer un sentiment d'échec, mais aussi un surcroît de travail et de stress.

Ainsi, de nombreux élèves, parents et décideurs politiques entretiennent une illusion de réussite, alors que le pays dégringole dans les évaluations internationales. Au dernier classement PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), en 2015 (2), la Suède reste dans la moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ; mais elle n'occupe plus les meilleures places comme dans le premier classement, en 2000, et enregistre un net recul en sciences et en mathématiques. En outre, consacrant plus de 7 % du produit intérieur brut (PIB) à l'éducation, elle est devenue le pays d'Europe le plus dépensier dans ce domaine (3). L'écart se creuse entre les élèves les plus performants et les autres, en particulier ceux issus de l'immigration. Paradoxalement, les élèves continuent à affluer dans le privé, même si, à profil socio-économique équivalent, les résultats sont meilleurs dans le public (comme dans la plupart des pays occidentaux). En effet, comme les écoles privées attirent moins de jeunes des classes les plus défavorisées, leurs résultats apparaissent globalement meilleurs.

« La relation devient celle d'un client et d'un prestataire »

La concurrence du privé influence fortement le système public, d'autant qu'elle s'ajoute à une réforme pédagogique commune d'individualisation des apprentissages qui laisse plus de liberté aux élèves — et défavorise ceux des familles les plus modestes. « *La relation entre l'élève et le professeur devient celle d'un client et d'un prestataire* », constate M. Henrik Wall, professeur d'histoire et société au collège public de Skarpnäck, dans la banlieue sud de Stockholm. Ses trois collègues et lui, réunis en « équipe de travail », gèrent les quelque soixante-dix élèves de sixième. Chaque semaine se tient un « conseil d'élèves » afin de recueillir les suggestions des intéressés. Assis à la table de réunion dans la salle des professeurs, M. Wall écoute Mme Ida Sjödin, qui enseigne les mathématiques, énumérer leurs dernières revendications : « *Ils veulent pouvoir aller aux toilettes, porter leurs casquettes, mâcher du chewing-gum en classe et utiliser leurs portables.* » Mme Sophia Berglin, professeure de biologie, intervient : « *Moi, la casquette ne me dérange pas.* » Une discussion s'ensuit. « *On accepte la casquette et on garde l'interdiction du portable ?* », propose Mme Sjödin.

M. Wall dit envier la France, ce « *pays civilisé où, paraît-il, les profs n'ont qu'à préparer et donner leurs cours et à noter les devoirs* ». Ici, en plus de surveiller la récréation et la cantine, l'équipe enseignante organise une foule d'activités : examens, journées d'intégration, sorties sportives, emplois du temps et informations générales grâce au blog de l'équipe de travail. Elle se retrouve chaque semaine pour une rencontre, baptisée « apprentissage collégial », autour de sujets pédagogiques. L'ensemble des professeurs du collège sont tenus de produire des « documents de réflexion » et de mener des enquêtes sur l'environnement de travail pour la direction.

Calquant leurs méthodes sur celles des *friskolor*, les professeurs du public se doivent de fournir un accompagnement individualisé, tout en veillant à la dynamique de groupe. Et ils doivent accomplir cet exercice d'équilibre sans élever la voix, sous peine de paraître autoritaires et d'être signalés comme tels. Dans la classe de mathématiques de Mme Sjödin, la porte reste grande ouverte, et les élèves ont le droit d'écouter de la musique tout en faisant leurs exercices. « *Cela m'aide à me concentrer* », explique Kevin au milieu du va-et-vient de ses camarades partis à la recherche d'un crayon ou d'une gomme, à leur disposition dans les classes. Certains préfèrent travailler à deux ; ils s'entraident et parlent à haute voix. Pour ceux qui ont besoin de silence, comme Märta, des casques antibruit sont disponibles.



Mattias Ahlm. — Étudiants à Stockholm, 2016

Photo12 - Alamy

Une adolescente préférant l'école buissonnière est invitée par sa *mentor* à boire un chocolat chaud. Mme Berglin communique ensuite à ses collègues un emploi du temps personnalisé, même si la jeune fille n'a pris aucun engagement à le suivre... De même, un perturbateur est accueilli chez la psychologue scolaire avec des petits gâteaux. Tout est fait pour éviter le conflit et pour maintenir une relation « *symétrique* » avec l'élève, note M. Wall. L'objectif est de favoriser la discussion et la négociation, au risque de permettre des abus de pouvoir de la part des adolescents. En 2017, l'Office suédois de l'environnement du travail a reçu 767 signalements de menaces et de violence dans les écoles, collèges et lycées, soit deux fois plus qu'en 2012. Cette violence touche particulièrement les enseignantes (4).

Au collège public de Skarpnäck, le malaise se traduit par un fort absentéisme : chaque jour, il manque en moyenne près de 10 % des professeurs. Lorsqu'ils ne sont pas remplacés par des intérimaires d'une entreprise privée, leurs collègues présents supervisent leurs classes, voire dispensent des cours supplémentaires dans des matières qui ne sont pas les leurs, au titre de la « coopération » et de la « flexibilité ». Mme Erika Frimodig, professeure de sport et déléguée syndicale, confie ainsi avoir enseigné le français aux sixièmes débutants, et ce pendant deux ans : « *J'ai des notions de français, ma fille habite à Paris* », explique-t-elle sur le ton de l'évidence.

Pour cette rentrée 2018, un amendement au programme général impose l'apprentissage par des moyens numériques. L'équipement informatique devient obligatoire, et sa qualité constitue un argument pour attirer les élèves. Quand le lycée Drottning Blanka fournit des MacBook Air à ses élèves et à ses professeurs, le collège public de Skarpnäck achète des centaines d'iPad et organise des conférences d'intervenants extérieurs incitant à l'usage du numérique en classe. Toutefois, en dépit de la pléthore d'outils dont ils disposent sur leur plate-forme, les enseignants du lycée Drottning Blanka distribuent encore photocopies et crayons : « *Les élèves n'aiment pas lire sur écran* », explique Mme Heuyer, consternée par l'extrême dépendance à l'informatique. Mme Nylen renchérit : « *Jeudi dernier, on a eu une panne d'Internet. Plusieurs élèves m'ont demandé si le cours était annulé...* »

L'un des acteurs-clés de ce marché, le groupe Kunskapsskolan (« école du savoir » en suédois), revendique treize mille élèves. Le numérique figure parmi ses « *six compétences du futur* », peut-on lire sur son site Internet ; il propose une méthode normalisée d'enseignement en ligne, baptisée Kunskapsskolan Education (KED), qui fait de l'élève « *l'acteur de son apprentissage* ». Le collège d'Enskede, à deux pas de celui de Skarpnäck, est son établissement vitrine. Dans les locaux d'une ancienne entreprise, près de cinq cents élèves s'entassent sur deux étages seulement compartimentés par des murs de verre. En guise de cour, l'établissement loue un terrain de football municipal.

Construits à l'âge d'or de l'école suédoise, les deux bâtiments du collège public de Skarpnäck, qui accueillent un millier d'élèves, contrastent par leur confort. Exposés au sud pour mieux capter la lumière, ils abritent deux gymnases intérieurs et comprennent deux cours avec terrains de basket. À proximité d'un terrain de football se trouve la cantine, avec, à l'étage, une bibliothèque scolaire.

Des élèves privés de bibliothèque... et même de livres

Les élèves de Kunskapsskolan se passent de bibliothèque. D'ailleurs, ils se passent aussi de livres ! À la suite des réclamations de certains parents, ils disposent toutefois d'une licence de livres en ligne pour la biologie ; c'est tout. Pierre angulaire de leur organisation, l'agenda sur papier des élèves va bientôt être abandonné, au grand désespoir des professeurs. Mais, pour Kunskapsskolan, « *les générations futures doivent être préparées à un monde en développement constant et être capables de s'adapter à ce marché du travail imprévisible* », comme le clame une vidéo promotionnelle.

Chaque semaine, l'élève de Kunskapsskolan élabore son propre emploi du temps, selon son rythme et ses besoins. Il va et vient aux ateliers, où, penché sur son ordinateur portable, il passe des étapes sur le contenu en ligne qu'il fait valider par le professeur présent. Une rencontre hebdomadaire de quinze minutes avec son *mentor* permet de mettre en place des plans d'action. Installée dans la cafétéria, qui sert de salle de cours, Mme Stéphanie Arseneau-Bussièrès, professeure d'anglais et de français, revendique une « *familiarité* » avec ses élèves. Comme le précise un film promotionnel, tout employé de Kunskapsskolan doit être à la fois « *mentor, facilitateur, accompagnateur personnel, expert dans une matière, ami et guide* ».

Directrice générale du groupe fondé par son père en 1999, Mme Cecilia Carnefeldt porte aux nues le système Kunskapsskolan, qui, dit-elle, favorise l'autonomie des élèves et nécessite moins de professeurs. Certes, son pays a chuté dans le classement PISA, mais, selon elle, ce dernier « *n'est pas une référence* », notamment parce qu'il omet de prendre en compte « *la créativité et le travail en équipe* ». Pourtant, elle-même a inscrit ses enfants à l'école du château de Fredrikshov, qui dit appliquer une méthode d'enseignement des mathématiques venue de Singapour, pays arrivé en tête du classement PISA 2015. Elle défend le principe des profits réalisés par une structure privée sur la base de fonds publics : « *Il y a beaucoup de fournisseurs privés en affaire avec l'État, plaide-t-elle. Certains produisent des meubles, d'autres des livres... Si vous êtes sérieux, dans n'importe quelle industrie, vous avez besoin d'être rentable. Enregistrer des pertes ne serait pas bon pour les clients — si je peux utiliser ce mot pour parler des élèves.* » Les bénéfices de Kunskapsskolan sont pour l'heure investis pour permettre son expansion au-delà des frontières suédoises (*lire l'article ci-dessous*).

Une mission complexe comme l'éducation ne peut pas être considérée comme une industrie, réplique Samuel E. Abrams, directeur du Centre national d'étude de la privatisation de l'éducation à l'université Columbia, aux États-Unis : « *Ceux qui dégagent des profits dans ce*

secteur ont la motivation implicite de contrevenir aux intérêts des citoyens. Les parents, les contribuables, les législateurs ne peuvent pas savoir si les élèves apprennent ce qu'ils doivent apprendre. La probabilité qu'il se produise des malversations augmente quand il y a la possibilité de faire des profits. »

Le métier d'enseignant ne séduit plus

Des études récentes démontrent que les *friskolor* attirent davantage les familles les plus aisées. « *Les nouveaux arrivants, les personnes de milieux défavorisés ne viennent pas chez nous, confirme Mme Arsenau-Bussières. Nous avons cinq cents élèves sur liste d'attente, et leur inscription est le fait de parents qui connaissent le système.* » Chercheur indépendant travaillant sur la ségrégation générée par ce mode d'organisation de l'éducation, Per Kornhall ajoute : « *Lorsque vous venez de vous installer dans un pays dont vous ne parlez pas la langue, vous n'avez pas accès aux bonnes informations. Les inscriptions se font par imitation des amis, des voisins...* » Pour pallier ce manque d'information, sur le site de la ville de Stockholm, un comparateur affiche désormais une liste des écoles selon des critères tels que les résultats des enquêtes de satisfaction auprès des élèves, le nombre d'élèves par enseignant ou le pourcentage de professeurs certifiés.

D'anciens partisans de la réforme reconnaissent leur erreur : « *Nous avons sous-estimé la force du pouvoir économique, admet Mme Åsa Fahlén, présidente du syndicat de professeurs Lärarnas Riksförbund. Il y a eu de la naïveté dans la société suédoise.* » Elle nous reçoit au siège du syndicat, situé en face de la tombe d'Olof Palme, premier ministre assassiné en 1986 et incarnation du socialisme à la suédoise de jadis : travailliste, tiers- mondiste, féministe et favorable à un État fort. Elle reconnaît le rôle joué par les deux principaux syndicats — Lärarnas Riksförbund et Lärarförbundet — dans l'adoption des réformes : « *Nous étions favorables à ce qu'il y ait des écoles privées avec divers types de pédagogie, admet-elle en souriant. Cela devait augmenter le pluralisme, la diversité, et favoriser une concurrence bénéfique pour les salaires. Mais c'est l'inverse qui s'est produit.* »

Pour Emil Bertilsson (5), professeur de sciences de l'éducation à l'université d'Uppsala, « *les syndicats ont contribué à la dégradation du statut des professeurs.* » « *Ils passent davantage de temps à écrire des rapports qu'à faire cours, explique sa collègue Shirin Ahlbäck Öberg, enseignante-chercheuse en administration publique. On a privé leur métier de tout ce qui faisait son attractivité.* » En moyenne, ils consacraient seulement un tiers de leur temps à la préparation et à la dispense de leurs cours (6), contre la moitié en France (7).

L'essentiel des tâches administratives vise à montrer des résultats à la commune de rattachement de l'école. « *Le Parlement a tenté d'encadrer ces tâches chronophages, mais les communes continuent de commander des rapports d'activité et de résultat, raconte Ahlbäck Öberg. Il faudrait que les 290 communes se mettent toutes d'accord pour laisser les professeurs travailler en paix, ce qui est très difficile.* » Ainsi privé de ce qui fait son essence, le métier ne séduit plus, d'autant que le salaire moyen d'un professeur reste inférieur de 200 euros au salaire moyen national. « *Les enfants de profs ne veulent plus devenir profs : c'est un signe, note Bertilsson. Plus largement, les bons élèves, pour qui le choix de ce métier était auparavant une voie naturelle, l'ont progressivement délaissé.* » On observe une baisse du nombre de candidats à la formation au métier d'enseignant, qui, dès lors, devient de moins en moins sélective.

Embauchés directement par les écoles sur la base d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation, les professeurs sont soumis aux règles du marché de l'emploi, ce qui aggrave les inégalités entre établissements : « *Les meilleurs cherchent à être embauchés là où les élèves ont les meilleures notes* », observe Bertilsson.

Bien que ce soit illégal depuis 2006, près d'un quart des professeurs de collège ont exercé sans certification en 2017-2018, selon Skolverket, la direction nationale de l'enseignement scolaire. Cette certification étant requise pour l'adhésion à un syndicat, la mobilisation devient difficile. Certains ignorent même qu'ils disposent du droit de grève, comme l'atteste une question fréquemment posée sur le site d'un syndicat. Une offense à la riche histoire des luttes autrefois menées par une profession qui, de guerre lasse, a fini par jeter l'éponge.

Violette Goarant

Journaliste, Stockholm.

- (1) Service de presse de Skolverket, la direction nationale de l'enseignement scolaire.
- (2) « [PISA à la loupe](#) », Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 2016.
- (3) « [Statistiques sur les dépenses d'éducation](#) », Eurostat, Kirchberg (Luxembourg).
- (4) Cecilia Granstrand, « [Fler utsätts för våld i skolan](#) », *Dagens Samhälle*, Stockholm, 12 avril 2018.
- (5) Emil Bertilsson, « [Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977-2009](#) », 23 mai 2014.
- (6) « Lärarnas yrkesvardag », 2013, www.skolverket.se
- (7) « Note d'information », no 13.13, ministère de l'éducation nationale, Paris, juillet 2013.

Au nom de la « liberté de choix »

par Violette Goarant

Si les privatisations dans le secteur de la santé et de l'éducation se sont produites en Suède avec l'arrivée au pouvoir des « partis bourgeois », en 1991, après soixante ans de domination du Parti social-démocrate suédois des travailleurs, la gauche avait préparé le terrain. Dès la fin des années 1980, le gouvernement avait commencé à s'inspirer des théories sur la « nouvelle gestion publique » en important dans l'administration des outils et des pratiques issus du privé, et en préconisant une forte décentralisation.

Portée par le social-démocrate Göran Persson, ministre de l'éducation de 1989 à 1991, la municipalisation de l'école, votée en 1989, met fin au service public unifié : l'allocation des moyens budgétaires et la tutelle de gestion des établissements ne relèvent plus de l'État, mais des 290 communes. Malgré les grèves qu'ils mènent alors, les professeurs perdent leur statut de salariés d'État et deviennent des employés communaux, tandis que les établissements scolaires acquièrent un rôle-clé dans leur recrutement. Skolverket, la direction nationale de l'enseignement scolaire, établit le programme national d'enseignement (*läroplan*), les sujets d'examens nationaux et les statistiques générales, mais certaines régulations étatiques, comme les normes sur la taille des établissements ou le financement des zones prioritaires, sont abolies.

En parallèle, dès les années 1980, le débat sur la « liberté de choix » s'impose dans les médias. Membre actif du Parti modéré (conservateur) et proche de son président Carl Bildt, M. Per Magnus « Peje » Emilsson dirige la principale agence de relations publiques, Kreab, qui multiplie les sondages sur la question et fait campagne en faveur des *friskolor*, les établissements dits « indépendants ». Présenté aujourd'hui comme l'architecte de la réforme, il crée en 1999 le groupe Kunskapsskolan. Son ami M. Bildt devient premier ministre en octobre 1991. À la tête de l'alliance des partis bourgeois, il fait voter en 1992 la réforme des écoles privées sous contrat (*friskolreformen*), et la suppression de la carte scolaire.

De retour au pouvoir à l'automne 1994, les sociaux-démocrates encadrent plus sévèrement la liberté des établissements, mais ils ne reviennent pas sur la réforme. Le « chèque éducation » passe même de 85 % de l'équivalent dépensé dans le public à 100 %, avec le soutien de M. Persson, alors ministre des finances (puis premier ministre de 1996 à 2006). Bien qu'elles puissent être gérées également par des associations ou par des fondations sans but lucratif, les *friskolor* ayant un objectif de rentabilité se multiplient, tandis qu'apparaissent les premiers grands groupes du secteur (lire « [Privatisation de l'école, le fiasco suédois](#) »). Porté par le libéral Jan Björklund en 2011, le programme général d'enseignement établit d'ailleurs que l'une des missions de l'école est « *d'aider les élèves à développer une approche favorisant l'entrepreneuriat* ».

Cette même année, un rapport de l'influent groupe de réflexion SNS, pourtant proche du monde de l'entreprise, conclut que les privatisations n'ont pas amélioré la qualité de l'éducation (1). Le rapport fait grand bruit ; le directeur du SNS tente alors de le décrédibiliser, suscitant la démission de deux chercheurs, pour finalement s'excuser et démissionner à son tour. Puis, en 2012, les mauvais résultats au classement PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) créent un choc au sein de la société suédoise. La radio publique éducative et culturelle Sveriges Utbildningsradio (UR) diffuse une série intitulée « L'école la plus merdique du monde ». Dans le milieu politique, les débats débouchent sur la création d'une commission de l'école... et sur des excuses publiques du Parti de l'environnement - Les Verts, jusque-là fervent défenseur de la *friskolreformen* : « *Pardonnez-nous, notre politique a mené l'école à sa perte.* »

En 2013, le groupe JB Education, géré par une société de capital-risque danoise, fait faillite, laissant sur le carreau plus de 11 000 élèves et 1 600 employés. Beaucoup de discussions se focalisent sur les profits réalisés par les *friskolor* à partir de fonds publics ; ce sujet devient central lors des élections de 2014. Mais seuls le Parti de gauche et les Démocrates de Suède (extrême droite) proposent alors d'interdire les profits dans les secteurs de la santé et de l'éducation pour les entreprises privées qui dépendent directement de crédits publics. Au lendemain des élections, le Parti de gauche décide un soutien sans participation au gouvernement minoritaire des sociaux-démocrates alliés aux écologistes, mais à la condition que le gouvernement revienne sur les privatisations.

Il a fallu attendre l'approche des élections de septembre 2018 pour que le ministre de l'administration publique, le social-démocrate Ardalan Shekarabi, propose un plafonnement des profits de ces entreprises : « *Nous ne voulons pas interdire les bénéfices, mais les limiter*, nous précise M. Shekarabi. *Nous devons faire avec la réalité d'aujourd'hui. Nous nous trouvons face à de puissants lobbys qui font tout pour éviter une limitation.* »

Sans surprise, le 7 juin 2018, le projet de loi est mis en échec au Parlement : écologistes, sociaux-démocrates et Parti de gauche ne réunissent que leurs 139 voix face aux 162 voix de l'Alliance pour la Suède et de l'extrême droite qui a changé de position. « *Aucun autre pays n'a choisi ce modèle*, tonne M. Persson sur les réseaux sociaux. *La Suède est-elle une usine à expériences néolibérales dans son système scolaire ? Non !* » Mais M. Jonas Sjöstedt,

président du Parti de gauche, dénonce l'ambivalence des sociaux-démocrates : « *Dans leur course au pouvoir, ils mènent une politique qui intègre la nouvelle gestion publique. Ils favorisent l'emprise croissante du marché.* »

Une ambivalence qui s'est manifestée clairement en 2015. Au printemps de cette année-là, une crise diplomatique a éclaté avec l'Arabie saoudite quand la ministre des affaires étrangères, Mme Margot Wallström, a qualifié le royaume de « *dictature* » ayant des pratiques « *moyenâgeuses* ». Peu après, en octobre, son secrétaire d'État Oscar Stenström se rendait néanmoins à Riyad avec une délégation de représentants d'entreprises telles que l'équipementier militaire Saab AB, les poids lourds Volvo... et Kunskapsskolan. « *La Suède exporte l'innovation et le savoir* », se félicitait-il. L'année suivante, l'entreprise annonçait l'ouverture de sa première école à Djeddah.

« *À l'étranger, nous promouvons le programme en ligne Kunskapsskolan Education (KED), explique Mme Cecilia Carnefeldt, directrice générale du groupe. Il s'agit de s'intégrer à un réseau pour créer des partenariats.* » Après le Royaume-Uni et une tentative ratée à New York, le groupe a ouvert des écoles en Inde et aux Pays-Bas. « *Nous prévoyons d'inaugurer trois campus supplémentaires à Djeddah et à Riyad, confie la directrice. Des discussions sont également en cours avec la Belgique.* » Kunskapsskolan compte déjà près de cinq mille élèves à l'étranger. « *L'important est de créer de bonnes conditions pour les étudiants suédois, soulignait Mme Carnefeldt, interviewée par un journal syndical qui s'indignait en 2017 des profits réalisés par son groupe. Si quelques centaines de couronnes rendent Kunskapsskolan accessible au plus grand nombre, alors je ne vois pas où est le problème.* » Ces « quelques centaines de couronnes » d'argent public ont permis à Kunskapsskolan de dégager 2 millions de couronnes suédoises (environ 200 000 euros) de bénéfice net en 2016.

Pour sa part, le groupe AcadeMedia, auquel appartient le lycée Drottning Blanka, possède aussi les écoles maternelles Espira en Norvège, Joki et Stepke en Allemagne, avec l'ambition de s'y étendre davantage. Avec près de 66 000 élèves sous 36 « marques » d'écoles et centres de formation pour adultes, ce groupe coté en Bourse a réalisé en 2016-2017 un chiffre d'affaires avoisinant le milliard d'euros, avec des bénéfices d'environ 40 millions d'euros, faisant d'AcadeMedia l'une des entreprises les plus puissantes dans un secteur de plus en plus concentré.

On ne sera pas surpris d'apprendre que la maison mère de Kunskapsskolan, Magnora, compte aujourd'hui au sein de son conseil d'administration M. Bildt. Son ami M. Emilsson, le père de la réforme de l'école qui se disait opposé aux profits dans le secteur scolaire en 1992, écrivait en mars 2017 dans le quotidien national *Dagens Nyheter* : « *Les entreprises scolaires sont une part naturelle du modèle suédois (2).* » Son parcours atteste de l'imprégnation du discours marchand dans un pays qui maintient une tradition d'impôts élevés au titre d'un État-providence « généreux ». Mais au profit de qui ?

Violette Goarant

(1) « [“Privatiseringar i välfärden har inte ökat effektiviteten”](#) », *Dagens Nyheter*, Stockholm, 7 septembre 2011.

(2) Peje Emilsson, « [“Aktiebolagsskolor naturlig del av svenska modellen”](#) », *Dagens Nyheter*, 20 mars 2017.