De la crise de l'éducation et de ses nouveaux avatars

About the crisis of the education and its new vicissitudes

Alain Trouvé

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5874>

DOI : 10.4000/ree.5874

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Alain Trouvé, « De la crise de l'éducation et de ses nouveaux avatars », *Recherches en éducation* [En ligne], 14 | 2012, mis en ligne le 01 septembre 2012, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5874> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5874>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

De la crise de l'éducation et de ses nouveaux avatars

Alain Trouvé¹

Résumé

Nous partons du diagnostic de la crise en éducation tout en la rattachant à celle qui affecte nos sociétés contemporaines, notamment la société française. En effet, la crise de l'éducation, en particulier celle de l'école, est le produit et le reflet de la crise plus générale qui mine les institutions privées (la famille) et publiques (l'école) dans leurs assises traditionnelles. Nous illustrons cette idée d'abord à partir de la considération des « nouveaux avatars » qui l'accroissent, notamment sous les espèces, d'une part, des contenus latents des directives européennes en matière d'éducation et, d'autre part, de celle du modèle « néo-libéral » qui les inspire. Puis nous rappelons la pérennité du thème de la crise et de ses différents traits (crise de la culture scolaire, séparation des processus de subjectivation et de rationalisation, culture de masse et individualisme contemporain, empire des « psychotechnologies » sur la jeunesse) sur lesquels s'inscrivent ces nouveaux avatars. Enfin, rappelant que l'état de crise ne débouche pas nécessairement sur une issue fatale, nous indiquons brièvement quelques ouvertures possibles susceptibles de répondre aux défis engendrés par la crise.

Depuis une bonne trentaine d'années, il est devenu fréquent en France de parler de l'éducation en termes de *crise*. Des expressions telles que « crise de la transmission », « crise de l'autorité éducative », « crise de la culture scolaire », « crise de l'école », etc., sont devenues monnaie courante aussi bien dans le cercle étroit des spécialistes que dans celui, plus large, des médias. Si nous pouvons déplorer l'emploi abusif et peu rigoureux du terme de *crise*, le transformant en véritable mot-valise, nous pouvons néanmoins lui trouver une pertinence à condition de le prendre dans son sens premier. À l'origine, *krisis* désigne, dans le vocabulaire hippocratique, le moment décisif (« critique ») où les choses *tournent* : soit le cours de la maladie s'interrompt, soit le malade y succombe, soit le régime de santé change du tout au tout et adopte de nouvelles normes. Or, il semble bien que, relativement à l'éducation, les dernières orientations « néolibérales » prises par l'OCDE nous confrontent à une telle situation critique. Le fait qu'il y ait une sorte de consensus qui se dégage aujourd'hui au niveau européen pour faire de l'éducation et de la formation un vaste marché livré à la concurrence internationale a de quoi inquiéter. Ceci est d'autant plus alarmant que la question des missions de l'école, la réflexion sur ce qui aujourd'hui mérite d'être enseigné et de quelle manière, malgré les projets et réformes de toutes sortes, n'ont jamais été vraiment réglées ; elles n'ont même pas été l'objet d'un véritable débat au niveau national. Quant aux finalités de l'éducation, le sujet est dramatiquement absent des discours prospectifs des décideurs et des experts, alors qu'ils engagent l'avenir des nations. Ces états de fait sont sans doute révélateurs du trouble profond qui s'est emparé des esprits. Nous avons vraiment l'impression d'être à la croisée des chemins et de vivre une époque décisive à ce sujet. Or, diagnostiquer un état de crise ne veut pas dire pour autant que nous soyons livrés à un effondrement irrémédiable, mais qu'il y a peut-être là l'occasion d'un renouvellement, d'un *tourner* à prendre.

¹ Maître de Conférences, Centre Interdisciplinaire sur les Valeurs, Idées, Identités et Compétences en éducation et formation (CIVIIC), Université de Rouen.

La question est de savoir ce qui se passe aujourd'hui dans notre société en matière d'éducation pour autant que nous sommes certainement à l'orée d'un *tournant* de civilisation auquel l'école ne saurait échapper. Selon nous, la « crise de l'éducation » ne prend sa véritable signification que par rapport au phénomène de crise affectant plus généralement notre monde contemporain. En effet, comment l'éducation et les institutions éducatives échapperaient-elles à la crise si c'est la société tout entière qui y est sujette ? Ce n'est plus seulement la question pérenne du déphasage (nécessaire ? dommageable ?) entre le monde et l'école qui est en jeu ici, mais plutôt celle de la mise en cause de celle-ci par ce que nous appelons les « nouveaux avatars » (expression que nous prenons à la fois dans le sens de transformation et de mésaventure), en l'occurrence : 1) le contenu latent des directives européennes en matière d'éducation et de formation ; 2) les effets du « néo-libéralisme » sur l'école, notamment par le biais des injonctions émises de la part des directives issues des programmes européens. Nous voudrions montrer que cette nouvelle donne – dont les éléments ne sont pas sans rapport entre eux – déstabilise et fragilise, dans ses valeurs et dans son rapport traditionnel au savoir, l'institution scolaire telle que nous la connaissons encore aujourd'hui, notamment en France.

1. Les nouveaux avatars de la crise

Selon nous, les résolutions en matière de politique éducative prises au niveau européen depuis une vingtaine d'années (soit depuis l'inscription officielle de l'éducation dans le traité de Maastricht en 1992), en s'inscrivant dans une optique « néolibérale », accentuent

le phénomène de crise en éducation, lequel est pourtant déjà bien installé et diagnostiqué à d'autres niveaux que nous connaissons déjà². L'examen de ces « nouveaux avatars » présente également l'intérêt de mettre en évidence le lien qui existe entre les tests internationaux, la crise de l'école et la montée du néolibéralisme.

■ Le contenu latent des directives européennes

• Une logique managériale

Les objectifs visés par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Programme for International Student Assessment* dit « PISA »), initié dès 1997 par les gouvernements membres de l'OCDE, mais qui a démarré en 2000, apparaissent comme étant un des avatars des nouvelles formes que prend la crise en éducation. Bien sûr, on ne peut qu'approuver les objectifs qui consistent à « *inciter les individus, les économies et les sociétés à élever leur niveau de formation* », à « *étouffer leurs connaissances et compétences tout au long de leur vie* » et à « *continuer à apprendre au-delà de leur formation initiale* » (PISA, 2006, Avant-propos). Cependant, la terminologie usitée par les experts, comme, par exemple, celle qui fait référence au « *gouvernement d'entreprise* », à « *l'économie de l'information* » ou bien encore au « *capital humain* » (*ibid.*), a de quoi rendre perplexe tant la terminologie rappelle celle du monde de l'entreprise et du management. Cette perplexité apparaît d'autant plus justifiée qu'il est précisé encore que « *les analyses comparatives internationales [...] peuvent donner aux pays des indications* », « *les aider* » et « *les encourager* » dans leur politique éducative, mais aussi « *éclairer les décideurs* » jusque dans l'activité pédagogique elle-même !³. Même si on peut tenir les enquêtes PISA comme étant « *d'une très grande qualité* » dans la mesure où leurs résultats démontreraient les méfaits de l'« *élitisme républicain* » en matière de politique éducative (Baudelot & Estabiet, 2009), nous pouvons soupçonner que ce programme, procédant par méthodes statistiques et évaluations comparatives (*benchmarking*), ne s'inscrive exclusivement dans la logique managériale adoptée à plus grande échelle par les instances européennes.

² Se reporter à la seconde partie de cette contribution.

³ Voici l'extrait complet en question : « *Elles peuvent donner aux pays des indications sur leurs points forts et leurs points faibles et les aider à suivre l'évolution de leur système d'éducation. Elles peuvent aussi les encourager à revoir leurs aspirations à la hausse. Enfin, elles éclairent les décideurs sur les mesures à prendre pour inciter l'élève à mieux apprendre, l'enseignant à mieux donner cours et l'école à proposer un environnement plus productif.* ». De son côté, dès la première ligne, le rapport de Bottani et Vignaud (2005) affirme que « *l'utilité des enquêtes internationales sur les acquis des élèves apparaît incontestable* ».

Dans un récent rapport rédigé pour la Commission Européenne concernant les évaluations standardisées des élèves en Europe, Mons reprend à son propre compte l'idée selon laquelle l'évaluation standardisée fait explicitement le lien entre le domaine du pédagogique avec celui du politique. Elle remarque que le recours à cet instrument participe d'un mouvement de pensée remettant en cause « *l'intervention de l'État* » dans le registre de l'éducation, et mettant « *en évidence* » « *une crise de l'éducation publique, réelle ou fabriquée* » (Mons, 2009, p.7). Non seulement ces propos nous paraissent corroborer les constats précédents, mais ils introduisent un soupçon supplémentaire, en l'occurrence celui par lequel l'impératif de « *rationaliser l'action de l'administration* » passerait par la volonté délibérée de mettre en situation critique (donc de crise) les systèmes d'éducation traditionnels, notamment ceux qui étaient jusqu'alors fondés sur la culture humaniste. Déployant « *une vision top-down de l'action publique* », les économistes de « *la théorie du capital humain* » (p.9) conçoivent en effet l'éducation non seulement comme un coût, mais surtout comme un investissement (dans « la connaissance », dans « l'innovation », dans les « ressources humaines »). Ainsi, « *l'idée associée aux nouvelles politiques d'évaluation standardisée* » est-elle de « *rendre les écoles redevables en interne (auprès des autorités qui en ont la charge) et en externe auprès de la société civile* » (p.10). Ce constat est d'autant plus inquiétant que, poursuit par ailleurs Mons (2012) (s'inscrivant ici en faux contre Baudelot et Estabiet mais aussi contre les déclarations PISA elles-mêmes⁴) « *les bases théoriques de cette politique sont très faibles* » et que « *ces considérations assez vagues reposent sur des pré-conçus* », en particulier celui qui consiste à survaloriser l'efficacité des tests quant à leurs résultats et quant à leur pertinence pédagogique. Mons a donc tout à fait raison d'attirer notre attention sur le fait que les outils d'évaluation ne sont pas des « *instruments techniques neutres* » dans la mesure où « *ils sont au service d'une vision de l'école* », vision que nous rattachons pour notre part à la gestion technocratique et managériale européenne. Ainsi, pouvons-nous comprendre le sens de certaines déclarations telles que celles affirmant, par exemple, que le chef d'établissement doit devenir un « patron » (propos tenu par l'ex-ministre de l'Éducation Luc Chatel sur la chaîne de radio France Inter), ou bien encore certaines décisions comme celles décrétant que le Ministère de l'Éducation Nationale se dote d'une DRH décidant, entre autres, la tenue périodique d'un « entretien professionnel » avec chaque enseignant mené par le chef d'établissement et instaurant également une prime de résultat pour les principaux de collèges et proviseurs de lycée.

- *Conformisme, autocentrisme, pragmatisme et utilitarisme*

Le texte même de l'enquête inaugurale PISA de 2006 est, à plusieurs égards, illustratif de cette nouvelle « vision » du monde de l'éducation qui l'associe étroitement à la politique néolibérale et, pour le coup, la met en crise dans ses fondements mêmes. Nous ne retiendrons que quelques traits dominants. Tout d'abord, le *conformisme*. En effet, il ne s'agit pas d'évaluer n'importe quelles connaissances et compétences, mais celles qui, nous dit-on, « *sont essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie en société* » (2006, p.18). Soit, mais il est frappant de constater que l'expression de « vie en société » ne soit jamais problématisée ou, à tout le moins, explicitée comme telle. Au contraire, il est considéré comme évident que chacun participe à « la vie en société » et adhère à ses valeurs et modes de fonctionnement, comme si la vie sociale et la sociabilité elle-même n'était jamais problématique, comme si une société autre que celle de l'économie de marché que nous connaissons actuellement était impossible et impensable. Le fait que l'on nous explique que si le test PISA ne vise pas à « *évaluer l'acquisition des connaissances fixées dans les programmes scolaires* », mais plutôt « *les compétences ou aptitudes jugées indispensables pour mener une existence autonome et indépendante dans les sociétés démocratiques avec une économie de marché* » (Bottani & Vrignaud, 2005, p.19), est, à cet égard, tout à fait significatif. La « vie réelle » – autre expression à laquelle recourt le même document PISA 2006 – n'est donc autre que celle de l'économie de marché généralisée, perçue implicitement comme horizon indépassable du monde moderne. De plus, le fait que soient associés les thèmes de la démocratie et de l'économie de marché n'est pas non plus neutre et innocent : il a pour effet de poser les valeurs des pays membres de l'OCDE en référence et de

⁴ « L'enquête PISA est l'initiative la plus complète et la plus rigoureuse qui ait été entreprise à ce jour à l'échelle internationale » (PISA, 2006, p.19).

les ériger en modèle pour le monde entier. Le conformisme se double donc d'un « *occidentocentrisme* », d'une vision du monde sûre de ses valeurs et très centrée sur elle-même. Ainsi, l'enquête PISA affirme-t-elle que les tests sont tout à fait précieux non seulement pour la compréhension des systèmes d'éducation des pays les plus développés, mais encore pour celle d'« *un nombre croissant d'autres pays qui sont encore à un stade intermédiaire de leur développement économique* » (PISA, 2006, p.19)⁵. Nous remarquerons aisément que l'emploi de l'adverbe *encore* révèle en lui-même toute une philosophie de l'histoire dont la finalité, celle de la « *société démocratique à économie de marché* » est donnée comme une évidence pour le monde entier. On ne s'étonnera donc pas que l'on évalue aussi les pays en fonction de ce critère.

L'autre trait dominant et méritant d'être retenu consiste dans le *pragmatisme*. PISA favorise en effet une vision du monde centrée de manière privilégiée sur l'action et la pratique, notamment les savoir-faire ancrés dans les pratiques sociales. Les choses sont d'ailleurs dites clairement : « *La priorité est désormais accordée davantage à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école* » (p.18). Plus précisément, il s'agit d'évaluer les connaissances et les compétences uniquement dans des contextes d'utilisation, « *des situations familières ou originales [...] en rapport ou non avec l'école* ». L'expression « *en rapport ou non avec l'école* » est d'ailleurs significative dans la mesure où elle relativise l'importance de l'école en tant qu'institution spécifique possédant sa propre logique de fonctionnement, ses propres codes, ses propres normes, sa propre culture. On le perçoit très bien : l'école doit devenir essentiellement un instrument mis au service des besoins de la société. Comme cette dernière est conçue comme étant fatalement celle du marché, l'école du futur devra proposer des programmes de formation parfaitement adaptés à ce dernier. Ainsi, le pragmatisme se double-t-il d'un *utilitarisme* étroit. C'est ce qui apparaît nettement avec la notion de « *littératie* », reprise à son compte par PISA et la définissant comme « *capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire [...] lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes* » (*ibid.*)⁶. Autrement dit, dans la logique de PISA, tout se passe comme si le principal intérêt des connaissances et des compétences telles qu'elles sont définies résidait dans leur utilité. Pour PISA, la « *vie réelle* » se résumerait à la satisfaction des besoins liée aux nécessités de la vie économique. D'où l'« *abandon progressif d'une organisation des programmes d'enseignement autour de champs disciplinaires rigoureusement distincts* » au profit d'une organisation articulée autour de domaines de compétences et d'aptitudes non moins rigoureusement définies (Bottani & Vrignaud, 2005, p.21) et dont la maîtrise est jugée « *essentielle* » « *pour pouvoir vivre dans des sociétés démocratiques et à économie de marché* » et mener « *une vie d'adulte* ». Comme on le voit, c'est une vision utilitariste des choses qui domine, utilitarisme dont la logique investit le cœur même du savoir au risque de le réduire à sa dimension pragmatique⁷. Selon cette interprétation des choses, le savoir n'a plus de valeur en lui-même mais c'est son utilité et son efficience qui la détermine.

- *Opportunisme et « réalisme »*

Quid donc de l'école considérée comme *skholè*, comme lieu privilégié du *loisir* (de penser) et de la *gratuité*, c'est-à-dire de la culture des savoirs pris pour eux-mêmes (en tant qu'ils constituent en eux-mêmes des valeurs), école qui, hier encore, était fondée sur les idéaux humanistes et républicains ? Mais, apparemment, on n'en est plus là – du moins dans la prospective européenne. Par exemple, il n'est pas innocent que le pragmatisme et l'utilitarisme affichés aujourd'hui par les tests PISA ne retiennent comme disciplines fondamentales dignes d'être enseignées (et testées) que la « *compréhension de l'écrit* », la « *culture scientifique* » et la

⁵ C'est nous qui soulignons. Voici l'extrait complet : « *Les résultats de l'enquête PISA se distinguent par un niveau élevé de validité et de fidélité et améliorent grandement notre compréhension du rendement des systèmes d'éducation des pays les plus développés du monde ainsi qu'un nombre croissant d'autres pays qui sont encore à un stade intermédiaire de leur développement économique* ».

⁶ « *Littératie* » est calqué sur l'anglais *literacy* désignant par ce terme les compétences nécessaires à la recherche de l'information dans le domaine des NTIC.

⁷ Mais nous nous souvenons que J.-F. Lyotard (1979) soulignait déjà que, à notre époque « *postmoderne* », la vérité avait été remplacée par l'utilité : « *La question, explicite ou non, posée par l'étudiant professionnel, par l'État ou par l'institution d'enseignement, n'est plus : est-ce vrai ? Mais : à quoi ça sert ?* » (p.84).

« *culture mathématique* ». Ces « *domaines fondamentaux* », héritiers des désormais lointaines disciplines académiques, offrent ainsi une belle opportunité à une politique éducative qui se veut avant tout gestionnaire et managériale. Il se pourrait en effet que ce soit en raison du fait que ces « *domaines* » sont tout à fait propices à mobiliser la « *littératie* », entendue encore comme « *capacité des élèves de faire des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris pour appliquer des connaissances et des compétences dans des contextes originaux* » (p.22), au sein des « *sociétés d'aujourd'hui où la technologie règne en maître* » (p.18). Puisqu'il s'agit effectivement d'évaluer « *non pas l'acquisition de connaissances spécifiques, mais l'aptitude à mener à bien des tâches qui s'inscrivent dans des situations de la vie réelle* » (p.22), on peut dès lors comprendre qu'une culture commune de base, fondée sur des options pragmatiques et utilitaristes, soit centrée sur des « *fondamentaux* » susceptibles de répondre aux besoins de la « *vie réelle* » : « *interactions avec les proches* », « *résolution de problèmes* », « *participer pleinement à la vie de la société* », « *exploiter des savoirs et savoir-faire [...] dans divers contextes* »... On ne s'étonnera donc pas que la notion de *compétence* ait remplacé celle de *savoir* ou de *culture*. En effet, les *curricula* organisés autour des compétences permettent de rationaliser l'éducation, d'en faire un processus rigoureux, donc de l'analyser, de la tester, de l'améliorer et, *in fine*, de la rentabiliser. Il n'est donc pas surprenant non plus que l'enquête PISA se montre si soucieuse de tester « *les attitudes* » des élèves à l'égard des sciences, l'« *intérêt qu'ils portent aux sciences et la valeur qu'ils accordent à la démarche scientifique* », « *leur engagement à l'égard de questions liées aux sciences* » (p.28 et 30). Ces « *domaines* » permettent en effet les opérations de mesure (et de contrôle) nécessaires à un « *processus* » d'acquisition des savoirs « *qui s'étend tout au long de la vie* » et qui envisage les systèmes d'éducation et l'apprentissage en termes de « *rendement* » (p.22 et 30). Il apparaît donc important de prendre régulièrement la mesure de l'opinion des élèves à ce sujet.

Nous pouvons établir le même constat en ce qui concerne le document émis par l'EACEA (Agence exécutive « *Éducation, Audiovisuel et Culture* », 2010) pour le compte de la Commission européenne dans lequel il est affirmé qu'il importe désormais d'« *adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail* » et qu'en ce sens il s'agit de « *mettre en place des systèmes de prévision* » des dites compétences. Le même texte se satisfait par ailleurs que « *dans pratiquement tous les pays [mais la France n'apparaît pas dans les exemples cités], les activités de prévision sont menées en étroite coopération entre les ministères du travail et de l'éducation* ». Qu'il soit souhaitable que les deux ministères collaborent étroitement dans un souci d'insérer au mieux la jeunesse dans le monde professionnel, cela peut paraître une heureuse initiative. Mais l'enthousiasme s'estompe lorsqu'il est également suggéré que « *le monde de l'entreprise* » prenne « *une part active* » dans le « *développement de programmes cadres nationaux pour l'enseignement et la formation professionnelle* » afin de « *mettre l'éducation et la formation plus en phase avec les besoins du marché du travail* ». L'inquiétude grandit encore lorsque nous apprenons que ces initiatives entraînent non seulement une « *refonte des programmes* » d'enseignement mais aussi à une « *adaptation de la formation des enseignants et des cadres d'évaluation* ». Il est d'ailleurs noté avec satisfaction que, en ce qui concerne l'enseignement général, une « *attention croissante est portée aux compétences clés en mathématiques, sciences et technologies* », c'est-à-dire aux disciplines les plus en mesure de répondre aux objectifs en question. L'ensemble de ces constats nous font donc craindre que seul le pilotage par les résultats (dont l'idéologie quantitativiste et productiviste est patente), confié aux mains des experts du management, ne soit la seule ligne politique directrice en matière d'éducation, ce qui heurte de plein fouet les valeurs sur lesquelles l'école moderne s'est construite (dont, notamment, celle de *gratuité* prise dans sa double signification de ce qui est non payant et de désintéressement).

Contre ces analyses et ces constats, on aura beau jeu d'évoquer le *réalisme* puisqu'il s'agit de se positionner dans le cadre des « *sociétés d'aujourd'hui* » (PISA, 2006, p.18). Mais l'argument « *réaliste* », qui réduit le réel à l'aujourd'hui, n'est pas tenable car une société ne peut fonctionner sans projet d'avenir. Cette dimension apparaît d'ailleurs explicitement au sein des travaux de la Commission européenne, en particulier en ce qui concerne le domaine du développement et de la prévision des compétences (EACEA). Il est en effet question dans ce document d'« *améliorer la prévision des compétences requises et d'adapter l'offre de compétences aux besoins du*

marché » (EACEA, p.5). Le problème c'est que le système économique sur lequel l'Europe fonde ses valeurs, l'économie de marché capitaliste, se caractérise par l'incertitude quant à l'avenir, comme le montrent les phénomènes de crise, par exemple, la crise de 2008 que les experts n'ont pas su voir arriver. Dès lors, comment « *la planification et la conception des systèmes d'éducation et de formation* », qui suppose une inscription dans la longue durée en engageant les individus au niveau intergénérationnel, pourrait-elle être ramenée sans risque d'erreur à la simple « *anticipation des compétences requises sur le marché du travail* » (p.5-6), alors que ce dernier est soumis à des logiques fluctuantes imprévisibles ? Nous le voyons, dès qu'il s'agit d'éducation et de formation, la question des finalités – et non seulement celle des moyens – ne peut pas ne pas être posée. Pourtant, force est de constater qu'elle manque cruellement dans les discours des rapports et enquêtes relatifs à l'éducation à l'échelle européenne qui lui substituent plutôt celle de la flexibilité.

Si nous avons bien compris la leçon, à l'école du futur telle qu'elle est envisagée par la politique néolibérale européenne, il s'agira d'accumuler des compétences qui devront servir à la « vente de soi » (cf. Marx). On peut donc penser sans exagération que, dans un avenir très proche, l'élève et l'étudiant aient à apprendre en priorité à « se vendre » sur le marché de l'emploi. Évaluations et classements en tous genres et à tous les niveaux (individuel et institutionnel) et « livret individuel de compétences » seront alors les outils privilégiés de cette marchandisation, permettant de répondre au mieux à la demande des « bassins d'emploi ». Non que la garantie (très relative) d'un emploi à l'issue des études ou d'une formation particulière soit une mauvaise chose en soi (qui serait contre une telle perspective ?), mais il ne faut pas oublier le fait que, lorsque l'on parle d'« économie de la connaissance » ou de « société cognitive »⁸, cela veut dire que la connaissance ne représente plus rien *en dehors* de sa valeur économique, excès qui en fait pourtant la valeur substantielle, sa libéralité (le luxe de sa *gratuité*), comme on l'avait compris dès l'Antiquité gréco-latine en mobilisant les notions de *skholè* et d'*otium*. Or, aujourd'hui, il semble que le *negotium* de nos contemporains ait vaincu l'*otium* des Anciens⁹. Ce n'est pas que la connaissance ait disparu (jamais, dans l'histoire humaine, son domaine n'a été aussi étendu), mais on doit redouter qu'elle ne tire sa valeur que de son « *exploitation* » possible sur le marché des savoirs (Stiegler, 2012, p.51) : la connaissance doit être concurrentielle avant tout et l'éducation un investissement rentable. On ne s'étonnera donc pas que, comme l'avait bien compris Lyotard (1979, p.82-83), « *à partir du moment où le savoir n'a plus sa fin en lui-même [...] sa transmission échappe à la responsabilité exclusive des savants et des étudiants* ». C'est effectivement ce que nous sommes en train de vivre aujourd'hui où le savoir ne compte plus que par sa valeur d'échange, pour reprendre la terminologie marxienne. Le fait que l'éducation ne soit plus définie essentiellement par ses exigences propres (développement de la pensée rationnelle et critique, culture de la sensibilité et de l'imagination, apprentissage du jugement autonome) mais soit de plus en plus asservie à des critères qui lui sont extérieurs et étrangers (utilité sociale, rentabilité et rendement économiques, rationalité technique, bientôt obligation de résultats), met donc celle-ci en crise en délégitimant les appuis sur lesquels elle s'est jusqu'à présent construite.

■ **L'irruption de l'idéologie « néolibérale » au sein de l'éducation**

Dans le vocabulaire de la sociologie critique, l'emploi du terme de *néolibéralisme* sert à désigner le déploiement d'une rationalité globale, normative, qui s'applique non plus seulement au domaine de la production industrielle et du commerce, mais tend désormais à s'imposer à l'ensemble des institutions publiques. Le néolibéralisme, focalisé sur la défense des intérêts privés, vise en effet à imposer partout des situations de concurrence, notamment entre les individus, les établissements et les institutions. Dans ce contexte, l'éducation et la formation (école et université), qui avaient jusqu'alors échappé – du moins dans leurs grands principes – à

⁸ Ces expressions apparaissent déjà en 1995 dans le Livre blanc sous la responsabilité de J. Delors, *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, présenté au Parlement européen par É. Cresson.

⁹ Jouant sur les mots, C. Laval (2011, p.12) souligne que l'« économie de la connaissance » fait justement l'économie (= se dispense de) la connaissance. Effectivement, « économie de la connaissance » n'est pas synonyme de culture, terme qui semble avoir été oublié dans la rhétorique européenne, du moins dans son sens humaniste de « culture de l'âme (cf. la *cultura animi* de Cicéron).

la logique de la rentabilité caractéristique du mode de gestion capitaliste, perdent peu à peu leur statut de bien public pour adopter celui de bien privé où les différents acteurs, mis en compétition les uns avec les autres, sont amenés à se vivre et à se gérer comme des entreprises. Selon cette critique, nous serions donc entrés dans un « *nouvel âge du capitalisme* », lequel inaugurerait un « *nouvel âge de l'école* » (Laval & al., 2011). Les visées intellectuelles, morales et politiques de cette dernière se trouveraient donc subordonnées à la logique économique qui domine maintenant partout sur fond de concurrence mondiale acharnée. En effet, selon toute apparence, les politiques européennes prétendent transformer l'école en institution au service du futur « grand marché » qui doit normaliser (banaliser et standardiser) les institutions. Il s'agira donc d'y former des individus flexibles et parfaitement adaptables aux normes de l'« employabilité » (valeur marchande maximum de la capacité de travail) en calquant sur celle-ci des modèles provenant du management. L'école devra donc être régulée par des logiques qui sont celles du marché : compétitivité et concurrence susceptibles de « dégager des gains de productivité » (mais de quoi ?), même si, à proprement parler, elle ne produit rien d'industriel ou de commercial. À moins, comme on l'a vu, de considérer les connaissances et leur diffusion comme de simples produits économiques, des marchandises, des « valeurs d'échange »...

- *Trois grandes caractéristiques du « néolibéralisme » dans son rapport à l'éducation*

Sans vouloir nous livrer à une analyse détaillée du « néolibéralisme », nous pouvons néanmoins en rappeler les grandes caractéristiques – du moins quant à la problématique qui nous intéresse ici.

La compétitivité

La première concerne la *compétitivité*, plus précisément, l'association entre la compétition économique et les décisions politiques. Dans les discours politiques des grands pays industrialisés, la compétitivité est en effet reçue comme le principal critère de réussite. Convaincus que le niveau et l'accroissement des connaissances et des compétences sont « *la clé de la compétitivité économique* » (Normand, 2003, p.73), depuis maintenant plus d'un demi-siècle les gouvernements de ces pays ont fait de l'éducation et de la formation une de leurs grandes priorités. On pourrait se réjouir à bon droit de ces efforts constants en la matière, lesquels sont justement caractéristiques des grandes nations modernes dans leur souci d'élever le niveau de culture et d'éducation de leur population. Mais dès lors que la compétitivité est érigée comme fin en soi et perçue comme valeur quasi sacrée, sans être discutée et remise en question pour ce qu'elle est véritablement, on peut craindre certains excès ou certaines dérives comme, par exemple, le fait que « *les bas taux de réussite scolaire* » puissent être « *tenus pour responsables du manque de compétitivité* » de certains de ces pays (p.73) Même s'il est apparu nécessaire d'« *engager une politique de l'éducation expansionniste [...] pour soutenir l'expansion économique et sociale* » (Bottani & Vrignaud, 2005, p.25), on peut donc s'interroger sur le fait que la compétitivité économique soit considérée comme le critère principal du « niveau d'excellence » tant invoqué aujourd'hui dans les discours des programmes européens en matière d'éducation. Ou, pour dire les choses autrement, on peut s'inquiéter du fait que l'« excellence » soit ramenée au seul critère de la compétitivité. En effet, cette survalorisation de la compétitivité a conduit au discrédit des logiques programmatiques des enseignements nationaux ainsi qu'à la mise en crise de l'État-Nation par la délégitimation des institutions publiques (p.29), et il semble bien que les comparaisons internationales (de type PISA) servent ou soient utilisées entre autres à cette fin (Normand, 2003, p.80) dans le but d'asseoir la politique transnationale européenne décrétée par l'OCDE.

La rationalisation

La seconde caractéristique concerne la *rationalisation* des procédures et des outils dont l'Union Européenne est devenue l'instigatrice. En tant que telle, la rationalisation, entendue comme organisation économique du travail (manuel et intellectuel) et des services en vue d'une plus grande productivité, n'est pas une chose nouvelle puisqu'elle est inhérente à l'émergence et à la fonction des grandes sociétés industrielles, capitalistes ou non, apparues au cours des deux siècles passés. Cependant, nous voudrions montrer sous quelles formes elle apparaît dans la problématique mettant en rapport la logique des tests PISA, celle du néolibéralisme et de la crise

de l'école. C'est d'abord la conception même de l'outil utilisé pour les évaluations qui mérite d'être soulignée dans la mesure où cette dernière s'appuie sur « *une conception rationaliste de la mesure au moyen de standards, d'objectifs à atteindre, d'échelles de comparaison* » (Normand, 2003, p.74) sur laquelle on espère sans doute fonder la plus grande objectivité des études et des résultats. Mais on peut redouter que cette conception ne favorise une approche uniquement quantitative et statistique des études comparatives des systèmes nationaux d'enseignement. Le fait que, dans ces études, on soit passé d'une conception fondée sur l'idéal de l'« égalité des chances » à une autre référée à celle des résultats, illustre parfaitement cette tendance à la rationalisation des procédures. On pourra certainement invoquer le souci d'efficacité qui exige le recours à de tels standards, mais il n'empêche que nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'outils prétendant résoudre des problèmes d'égalité par le seul biais des indicateurs statistiques (p.83). N'y a-t-il pas là la manifestation d'un technicisme arrogant, qui prétend imposer ses « solutions » en normalisant les systèmes éducatifs nationaux ? Il est donc remarquable que nous ayons affaire ici à un instrument qui est l'objet d'une « *confiance inébranlable* » de la part des gouvernements, alors qu'il n'est pas indemne de « *faiblesse* » dans ses « *fondements techniques et scientifiques* » comme le note encore Normand (p.80), de même que Mons (*cf. supra*). Même si nous pouvons comprendre que la science des comparaisons internationales est une discipline encore relativement jeune et, qu'en ce sens, elle ne soit pas exempte d'améliorations et de perfectionnements comme le soulignent Bottani et Vrignaud (2005, p.9), il n'empêche que le fait que les gouvernements s'emparent sans questionnement des résultats de ces comparaisons a de quoi surprendre¹⁰. Où plutôt, cela ne surprendra guère si l'on conserve à l'esprit que la mise en place du « grand marché européen » exige de telles mesures, exige le raffinement d'une telle rationalisation dans la lignée de ce qui avait été opéré naguère au niveau de l'industrie et du commerce. L'idée nouvelle – illustrant par là même ce qu'il faut entendre par « néolibéralisme » – est que l'éducation n'est plus considérée seulement comme un service public, encore moins comme un idéal de l'humanité, mais comme un investissement économique à partir duquel nous attendons en retour des bénéfices¹¹.

L'uniformisation

Enfin, la dernière caractéristique qui, selon nous, mérite d'être retenue, corrélative de la précédente, est celle de l'*uniformisation*. Bottani et Vrignaud notent, sans toutefois en donner la raison, qu'une « *homogénéisation progressive des systèmes d'enseignement* » s'est mise en place après la Seconde Guerre mondiale (2005, p.28). On peut néanmoins supposer que ce « *processus d'unification* » est directement lié à la construction européenne. Mais, remarquent encore les auteurs, la nouveauté en ce qui concerne les dernières décennies consiste dans le fait que « *le rapprochement entre systèmes d'enseignement [...] peut être lu comme une manifestation du processus de la mise en œuvre de politiques inspirées par la "new economy" des réformes de la gestion publique* ». Ces politiques ont ceci de commun qu'elles s'accordent pour réduire le rôle des États au niveau de l'administration publique et, notamment, en matière d'éducation. L'uniformisation ne doit donc pas être perçue comme étant l'émanation d'une volonté de reconsidérer l'éducation dans ses grands principes humanistes – auquel cas d'ailleurs l'uniformisation prendrait plutôt le visage d'une harmonisation – mais au contraire comme étant l'expression d'un « *système éducatif mondialisé* » mis au service des impératifs liés à la concurrence et à la compétitivité économiques. C'est en ce sens que l'on peut également interpréter les politiques inspirées de la doctrine du *New Public Management* (concept issu des milieux néolibéraux US des années soixante-dix) qui furent initiées en Europe par Tony Blair et Michel Rocard afin de promouvoir un nouveau modèle de système éducatif. C'est du moins ce que suggère Mons (2009, p.7) lorsqu'elle rappelle que l'objectif est non seulement de « *rationaliser l'action de l'administration* » afin d'assainir les dépenses publiques mais encore de mettre en crise les systèmes nationaux d'enseignement. Il ne nous échappera pas non plus que l'uniformisation des systèmes éducatifs a pour effet de gommer les particularités propres aux histoires et aux cultures nationales. Sans céder à la tentation d'un conservatisme stérile et frileux,

¹⁰ Par exemple, l'Avis rendu par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2005) à l'issue du Rapport établi par Bottani et Vrignaud note comme allant de soi qu'« *il n'est pas possible de garantir que leurs résultats ne sont pas exempts de biais de nature diverse* ».

¹¹ M. Horkheimer et T. Adorno avaient, en leur temps, fait état de la transformation de la culture en industrie. Faudra-t-il parler, dans un avenir proche, d'« industrie de l'éducation » ?

nous pouvons cependant nous interroger sur cette volonté d'homogénéisation des programmes d'enseignement ainsi que sur la conception homogénéisante qui se dégage de la philosophie PISA. Par exemple, prétendre tester les « attitudes » ou l'« engagement » des élèves des différents pays européens à l'égard des sciences sans tenir compte de manière précise et détaillée des différences culturelles nationales, de leur « rapport au savoir », des épistémologies spécifiques mises en jeu dans les contenus d'enseignement ou bien encore des styles pédagogiques propres à chaque tradition (Normand, 2003, p.81) relève soit d'une grande naïveté (à laquelle nous ne croyons pas) soit d'une stratégie exagérément simplificatrice mais utile et rentable. Même s'il est noté pertinemment que « *certains facteurs culturels peuvent influencer la façon dont les élèves répondent aux questions* » et que, pour cette raison, « *la plus grande prudence est de mise lors de la définition et l'interprétation des indices* » (PISA, 2006, p.134), il n'empêche que le risque d'uniformisation est bien réel, ne serait-ce que parce que les politiques à adopter sont toutes engagées sur les critères de la « littératie ». Il semble donc que l'encouragement à l'autonomie des établissements et l'« égalité des chances », régulièrement évoqués (cf. Pisa, 2010), ne doivent être compris que dans ce contexte. Les motifs d'une telle stratégie résideraient ainsi dans la volonté de normalisation et de standardisation des systèmes éducatifs à des fins de rentabilité sur fond de concurrence économique généralisée. Mais la question se pose de la possibilité même de « *relativiser les particularismes culturels et les savoirs locaux au nom d'une méthode scientifique* » (p.86) se présentant comme rigoureuse. Peut-on en effet agir comme si les systèmes d'enseignement n'étaient pas insérés dans « *un réseau complexe et unique de relations culturelles, économiques et politiques* » (Bottani & Vrignaud, 2005, p.34) ?

On peut comprendre que, dans une logique de recherche de maximum de profits, l'uniformisation et la rationalisation, visant la réduction des coûts de production, d'exploitation et de distribution des biens, soient nécessaires au niveau industriel et commercial. En revanche, au niveau administratif, la chose paraît moins évidente, sauf à ne considérer que l'aspect technique d'une bonne économie des ressources. Quant à l'éducation, considérée dans sa réalité la plus concrète, c'est-à-dire dans sa dimension pratique et non plus dans sa dimension strictement économique et comptable, on restera plus perplexe devant l'imposition d'évaluations standardisées extrêmement rationalisées et dont les éléments se conjuguent exclusivement en termes d'objectifs, de moyens, de réalisations et de résultats (cf. Mons, 2009, p.8). Si nous pouvons admettre que la prise en charge de l'incertitude constitue un véritable défi d'un point de vue purement gestionnaire, il n'en reste pas moins que celle-ci reste, du point de vue pratique, au fondement même du processus éducatif – avec tous les problèmes que cela pose par ailleurs. Il y a donc là de quoi s'interroger à propos de la philosophie de l'éducation qui se profile au sein de la politique tous azimuts des tests comparatifs, laquelle a pour effet de « *transformer les qualités et les capacités hétérogènes des élèves en une même mesure* » (Normand, 2003, p.86). Il y a donc de grandes chances pour que ce qui peut être repéré comme un économisme réducteur entraîne des conséquences lourdes au niveau politique et pédagogique, comme la normalisation et la standardisation à outrance.

- *Des glissements sémantiques significatifs*

Un certain nombre de travaux relativement anciens avaient déjà pointé les dérives d'une « école marchandisée » (Hirtt, 2000) ou d'une « modernisation aveugle » de l'école (Le Goff, 1999). Ces auteurs avaient commencé à dénoncer les effets d'une politique de mise en conformité des choix éducatifs avec un processus de marchandisation globale affectant l'ensemble de la société contemporaine. Ces effets se font particulièrement sentir par les glissements sémantiques qui ont progressivement affecté le vocabulaire de l'institution éducative, glissements témoignant de l'adoption délibérée de la rhétorique managériale. Des termes et expressions comme ceux de *gestion, stratégie, évaluation, compétences, objectifs, audit, DRH*, dont certains sont plus sympathiques et affichent des bonnes intentions, comme ceux de *autonomie, transparence, contrat, projet, gouvernance, dynamisme, partenariat*, sont tout à fait représentatifs de cette nouvelle orientation. Il va sans dire que ces changements d'expression ne sont pas que des modifications langagières, mais qu'ils traduisent des intentions, des actes et des pratiques déterminées. Il ne fait aucun doute que

cette modification du vocabulaire participe à la « délégitimation » de l'école dans ses valeurs et ses orientations classiques en dévalorisant et en destituant le langage qui était jusqu'à présent le sien. Il ne nous échappera pas que ces formules *ad hoc* proviennent du monde de l'entreprise et tendent, sinon à s'y substituer, du moins à concurrencer le vocabulaire « traditionnel » de l'institution scolaire. Par exemple, des termes comme ceux d'*enseignement*, de *leçon*, de *cours*, de *programmes* et de *disciplines*, disparaissent peu à peu du registre lexical officiel – disparition qui, chose remarquable, les rend subrepticement exotiques. De même, dans l'univers conceptuel du vocabulaire de l'institution, le couple *adaptation/compétence* tend à remplacer celui de *transmission/connaissance* (Dubost, 2010, p.52). Nous le vérifions encore au niveau plus général du texte même des tests qui recourt abondamment à des expressions telles que celles de *valorisation du capital humain* ou bien encore de *mesure du capital humain* (cf. Bottani & Vrignaud, 2005, p.22).

La crise qui affecte l'éducation aujourd'hui et la déstabilise n'est donc pas seulement due à l'évolution des mœurs et des modes de vie de nos sociétés contemporaines, mais elle est aussi le fait de décisions politiques délibérées et extrêmement concrètes qui se traduisent aussi bien dans le langage que dans les actes. Pourtant, ce qu'on a appelé le « processus de Bologne » (depuis la déclaration faite à Bologne en juin 1999) avait laissé penser qu'une Europe promotrice de la culture et des savoirs dans la tradition de l'humanisme éclairé était possible (Bruno & al. 2010). Or, sous couvert d'une rhétorique séduisante (cf. celle qui recourt aux termes de *compétence*, de *transparence*, d'*autonomie*, d'*intelligence*, de *connaissance*, etc.), c'est une politique asservie aux impératifs économiques qui s'est en réalité mise en place à l'échelle de la « gouvernance » européenne. Il semble bien que la « stratégie de Lisbonne » (définie dans le cadre du Conseil européen en mars 2000) ait été mise en place afin de développer une société fondée exclusivement sur des critères marchands. Il se pourrait donc que les expressions d'*économie de la connaissance* et de *société cognitive* traduisent en fait la volonté d'intégrer le monde de la culture, de l'éducation et de la recherche dans la logique économique « néolibérale », et que la terminologie faisant référence aux valeurs de l'humanisme moderne ne soit qu'un alibi. Telle serait la signification réelle qu'il conviendrait d'accorder à ces expressions (ainsi qu'à celles d'*employabilité*, de *professionnalisation*, d'*apprentissage tout au long de la vie* et d'*excellence*) servant d'armature conceptuelle à la politique éducative européenne.

Sans occulter le fait que cette dénonciation de la « *modernisation à tout prix* » (Le Goff, 1999) masque également des visées conservatrices, voire nostalgiques, en tout cas clairement anti-réformistes, il convient néanmoins d'en apprécier la pertinence, notamment en ce qui concerne la dénonciation du fait que le mélange des registres de vocabulaire de l'entreprise et de l'éducation véhicule une vision de l'école comme simple prestation de services destinés à des « usagers » (les élèves et les étudiants transformés en clients). On le devine, devant un tel bouleversement (dénommé « réforme » selon un art consommé de la litote), les priorités changent également : à l'école du futur, ce n'est plus tellement la formation du jugement et du raisonnement qui est envisagé, mais l'acquisition de « compétences » (*skills*) à finalités adaptatives¹². Dès la fin des années quatre-vingt-dix, cette critique faisait donc état de l'entrée une décennie plus tôt de la « *logique libérale* » au sein de l'éducation, irruption « *symptomatique d'une décomposition culturelle et politique* » (Le Goff, 1999, p.105) réalisant par là même les conditions d'une « *barbarie douce* ».

2. Pérennité de la crise

L'école française moderne s'est édifiée sur un ensemble de principes et de finalités reposant sur des valeurs d'émancipation (intellectuelle et morale, juridico-politique, sociale et professionnelle) dont l'instrument principal résidait dans la promotion des savoirs positifs et de la culture de l'esprit : il s'agissait de former le citoyen éclairé dont a besoin une nation moderne. Mais les valeurs de la modernité éducative (Raison, Progrès, Nation) ont perdu de leur éclat, les

¹² Signalons que le ministère de l'Éducation en Angleterre a été rebaptisé *Department of Education and Skills*.

modèles ont changé et l'enfant/élève est devenu un sujet à part entière (Dubet, 2005), même si c'est sous la forme d'un « égal paradoxal » (Renaut, 2002). Désormais, les connaissances, les références et les habitudes que l'école est habilitée à transmettre ne vont plus de soi. La légitimité de ses finalités se voit remise en cause par différents biais, notamment par celui des effets sur celle-ci des politiques « néolibérales ». Il s'agit pour nous maintenant de prendre un peu de recul par rapport à ce que nous venons d'évoquer ci-dessus de manière à mettre en évidence le contexte général de crise sur lequel se déploie la logique technocratique des tests PISA. Nous retiendrons quatre domaines caractéristiques de la pérennité de la crise en question : la crise de la culture scolaire, le hiatus entre « subjectivation » et « rationalisation », la société de masse et l'individualisme contemporain et l'emprise des « psychotechnologies » sur la jeunesse.

■ **La crise de la culture scolaire**

Dans un texte datant de 1981 intitulé *La situation actuelle de l'éducation et la problématique de la culture scolaire*, Forquin établit le lien entre l'« *éducation scolaire* » et la « *crise de la culture* ». Il s'agit de « *penser la crise actuelle* », affirme l'auteur, « *comme crise d'identité, crise de légitimité, crise culturelle fondamentale* », « *crise de civilisation* » (p.2-3). Comme on le voit, le thème de la crise est déjà d'une grande actualité et constitue l'une des questions vives de l'époque, exprimée par cette même interrogation revenant depuis comme un leitmotiv et traduisant une inquiétude fondamentale : « *Que faut-il enseigner aujourd'hui ?* ». Au terme de cette étude, l'auteur repère trois grandes causes à cette situation de crise. La première est celle de l'effondrement de la culture générale humaniste (celle des fameuses « Humanités classiques »), devant l'essor, à partir des années soixante, de multiples « *cultures* » concurrentes : « *culture scientifique* », « *cultures professionnelles* », « *culture savante* », « *de masse* », « *populaire* », etc. La seconde est relative à la tension qui s'est installée au sein de l'institution scolaire, à la même époque, entre les thèses défendant une conception « *classique* » de la culture scolaire et celles étant favorables au mouvement de l'« *éducation nouvelle* ». La troisième cause, quant à elle, se rapporte aux « *défis de la modernité* », notamment ceux engendrés par la « *civilisation scientifico-technologique* » et ayant adopté de façon quasi unilatérale le « *langage de la rationalité technicienne* » (p.11), ou bien encore ceux générés par la société « *post-industrielle* » comme celui de « *la production industrielle de la demande de loisirs et de biens de consommation* » (p.14). Comme on le voit, le lien entre le processus de rationalisation propre aux sociétés industrielles, la société de consommation (donc l'économie de marché) et la crise de l'éducation est déjà bien souligné par l'auteur, même si nous ne sommes pas encore complètement entrés dans le contexte d'une politique néolibérale à l'échelle européenne. Mais il est tout à fait intéressant de remarquer que l'auteur se demande déjà si la crise de la culture scolaire ne serait pas l'effet d'une crise de la culture en général (p.3). Cette hypothèse nous paraît d'autant plus pertinente que, depuis les années quatre-vingt, l'école a été l'objet des différentes réformes largement influencées par la rhétorique managériale, venant concurrencer sa culture commune traditionnelle.

■ **La séparation des processus de subjectivation et de rationalisation**

Une des caractéristiques de ce que l'on nomme « postmodernité », c'est le fait que les processus de rationalisation et de subjectivation, dont l'unité est au fondement de notre modernité, se sont séparés l'un de l'autre pour obéir finalement à des logiques totalement indépendantes. Cette césure entre ces deux processus a été observée notamment par Lyotard qui constate que, dans la société « postmoderne », le savoir est devenu une « *marchandise informationnelle* » (1979, p.15), un produit de consommation largement banalisé n'existant plus que comme objet extérieur dont on peut avoir éventuellement besoin, et qui est donc coupé du processus de subjectivation. Dès lors qu'il ne s'inscrit plus que dans un rapport d'extériorité par rapport au sujet « *sachant* », le savoir ne vaut plus comme élément indissociable de la formation du sujet. Savoir (objectivé) et Culture (subjectivée) se trouvent donc séparés l'un de l'autre, séparation faisant éclater l'unité de la modernité et la mettant, de ce fait, en crise. Or, constate Kerlan (1999, p.10), faute d'une réconciliation entre les deux processus, « *l'accès aux savoirs et la formation des personnes*

seront de plus en plus dissociés ». Il s'avère donc nécessaire de procéder à l'école à une réappropriation culturelle des savoirs afin de relancer le processus de subjectivation indispensable à la construction de la personne. Mais cela suppose faire barrage à l'utilitarisme qui tend à instrumentaliser les savoirs à des fins d'adaptation sociale et économique. Il s'agit donc d'œuvrer pour une école qui tienne ensemble la « *rationalisation* » et la « *subjectivation* » (Kerlan, 1998, p.81, 90 et 97), une école qui soit capable de renouer un lien que la culture « *postmoderne* » a fini par rompre.

■ Culture de masse et individualisme contemporain

Dès les années soixante, Baudrillard montre que dans notre société, la consommation est devenue « *l'équivalent d'un langage* » (2008, p.79), un système de signes permettant de s'identifier tout en se différenciant. Sa logique consiste à laisser penser au consommateur qu'il est maître de ses choix alors qu'il baigne dans un univers de « *signes* » guidant ses associations d'idées et entièrement conçu par les experts en marketing. Immanente à son propre langage, la consommation évacue toute extériorité, toute transcendance, devenant « *à elle-même son propre mythe* », de telle sorte que « *notre société se pense et se parle comme société de consommation* » (p.311-312). Culture mass-médiatique, individualisme hédoniste forment ainsi l'horizon ultime de nos sociétés contemporaines. Or, les conséquences de cette interprétation s'avèrent extrêmement importantes sur le plan éducatif dans la mesure où c'est la possibilité même d'une culture de la distanciation critique qui est rendue problématique¹³. Si l'on suit ce raisonnement, ce ne sont plus les valeurs humanistes de la modernité (égalité, droit, justice, etc.) qui sont décisives, mais la soumission des individus « *à la discipline inconsciente d'un code de signes* » par laquelle « *la consommation peut se substituer à elle seule à toutes les idéologies* » (p.136-137). Dans ce contexte où « *la communication de masse exclut la culture et le savoir* » (p.155), la « *culture de masse* » ne correspond plus à la « *culture commune* » des savoirs élémentaires telle qu'a pu la penser l'éducation moderne¹⁴.

Lipovetsky (1983) voit dans le « *procès de personnalisation* » opérant dans nos sociétés, un facteur de rupture avec les valeurs et les idéaux de la modernité. Cette rupture, caractéristique de la « *société postmoderne* », se vérifie principalement par le fait que, alors que les valeurs sont devenues floues, une seule perdure : celle de l'individu¹⁵. Ce dernier est décrit comme un « *hyperconsommateur* » (2006) non seulement avide de biens matériels mais encore en quête de « *confort psychique* » et d'« *épanouissement subjectif* » (p.13-14). Sur le plan éducatif, l'« *individualisme contemporain* », imprégné par « *l'esprit de consommation* », se traduit par le fait que « *désormais le discours du Maître est désacralisé, banalisé, situé sur un pied d'égalité avec celui des media* », et que la réalité scolaire est surtout « *faite d'attention dispersée et de scepticisme désinvolte envers le savoir* » (1983, p.55-56). La question est donc de savoir ce que peut encore l'école face à une culture « *du feeling et de l'émancipation individuelle* » qui « *encourage à s'accomplir sans entrave et à augmenter ses loisirs* » (p.32), face à un individu libéré du poids de la tradition et de sa responsabilité vis-à-vis de celle-ci du fait de « *l'effondrement des idéaux* » (p.52), un individu devenu apathique et « *sans pesanteur* » (p.153).

¹³ On pourrait objecter que le système de la consommation de masse n'empêche pas la liberté d'initiative des individus-consommateurs, comme on le voit dans les vicissitudes de la mode vestimentaire où celle-ci est inspirée autant des « *créateurs* » que des cultures de la rue (subcultures de la *street credibility*). Or, malgré les apparences, il n'en est rien car le modèle culturel du consommateur, que ce dernier soit « *alternatif* », « *citoyen* », « *averti* », « *vertueux* », etc. ou non, n'y change rien, comme le montrent la fétichisation de la marchandise, le culte et l'emprise des « *marques* », lesquels fonctionnent comme signes culturels. Ce n'est donc pas tellement la logique économique des besoins qui conditionnent la consommation de masse, mais c'est surtout la logique symbolique, laquelle entremêle code linguistique et désir.

¹⁴ Sur la notion de *savoir élémentaire*, nous renvoyons à notre ouvrage (cf. bibliographie).

¹⁵ G. Lipovetsky définit la post-modernité ainsi : « *La culture post-moderne [...] brouille les ultimes valeurs modernes, [...] dissémine les critères du vrai et de l'art, [...] où l'important est d'être soi-même, où n'importe quoi, dès lors, a droit de cité et de reconnaissance sociale, où plus rien ne doit s'imposer impérativement et durablement, où toutes les options, tous les niveaux peuvent cohabiter sans contradiction ni relégation. La culture post-moderne est décentrée et hétéroclite* » (p.17-18). G. Lipovetsky appelle « *hypermodernité* » le stade ultime de la post-modernité où la société libérale, caractérisée par la fluidité et la flexibilité, a remplacé l'utopie festive par la responsabilité et la contestation par la gestion.

■ **L'emprise des « psychotechnologies » sur la jeunesse**

À ces diagnostics peu amènes mais néanmoins lucides, s'ajoute celui établi par Stiegler (2008) à propos du « psychopouvoir » s'emparant des esprits dès le plus jeune âge. Le « psychopouvoir » s'exerce par le biais des « psychotechnologies » dont les « industries de programmes », le « marketing télévisuel » et les « industries culturelles audiovisuelles » en sont les éléments les plus caractéristiques. Cette « télécratie » (Stiegler, 2006) parvient ainsi à posséder sur les jeunes générations une influence considérable, dans la mesure où, entrant en concurrence directe avec les « institutions de programmes » (école et établissements d'éducation et de culture), elle grève lourdement les conditions élémentaires de l'éducation et de l'apprentissage en rendant très difficile, voire quasi impossible, la transmission intergénérationnelle des savoirs et des valeurs. Par la captation et l'inhibition des capacités d'attention et d'observation nécessaires au développement psycho-cognitif de l'individu qu'elles entraînent, ces « psychotechnologies » exercent en effet le rôle d'une nouvelle forme de domination sur les esprits et dont les effets sont catastrophiques pour l'école. Jouant sur les mécanismes psychologiques d'identification, il ne s'agit pas seulement de fidéliser une (future) clientèle, mais, bien plus que cela, de former le consommateur avant le citoyen, de faire de la consommation un habitus. Dès lors, on peut dire que l'« industrie des programmes », par les comportements et les représentations qu'elle suggère joue le rôle d'une véritable éducation. Selon l'auteur, le développement et la maîtrise des capacités cognitives (aptitude au raisonnement, faculté d'abstraction et d'imagination, rigueur méthodique), conditions de l'apprentissage, semblent de plus en plus difficiles pour la majorité des élèves. Si l'on suit ces analyses, on ne s'étonnera donc pas que, passé le cap de l'enseignement élémentaire, nombre d'élèves d'aujourd'hui apprennent (si bien) à désapprendre à une époque où les recherches en didactique des disciplines et en pédagogie n'ont jamais été si poussées¹⁶. Il semblerait en tout cas que nous ayons affaire à une nouvelle vague de domination, plus subtile que les précédentes et devant laquelle les réponses évoquées ci-dessus n'ont pas (encore ?) eu d'écho notable au niveau institutionnel, que ce soit dans celui des prises de décisions politiques ou, plus simplement, dans celui des pratiques pédagogiques les plus courantes.

Les critiques que nous venons d'évoquer, diagnostiquant une transformation du capitalisme accordant désormais la priorité à l'activité de consommation sur celle de production dans l'ordre des finalités économiques, sont donc précieuses pour l'analyse de la culture et de la crise de l'éducation. En effet, le « procès de rationalisation » (cf. Weber), porté à la fois par la rationalité instrumentale et l'économie capitaliste, s'est étendu de la sphère de la production industrielle à celle de la culture par le biais de l'industrie des loisirs et du divertissement, en encourageant la production de masse de biens culturels standardisés au même titre que les produits manufacturés (cf. Horkheimer et Adorno). Seulement, nous pensions que l'éducation, s'adressant expressément aux jeunes générations, constituait comme un monde à part, préservé d'une certaine façon des vicissitudes de la « vie réelle » et de ses logiques propres, c'est-à-dire de la violence du monde (cf. Arendt). Or, il semble qu'il n'en soit rien pour autant que les analyses et les constats que nous avons établis rendent évidents le fait que l'éducation et l'école sont désormais, elles aussi, la proie de la logique concurrentielle propre à l'économie néolibérale. Il est en effet piquant de constater que, loin de s'en prémunir, l'idéologie présente dans les enquêtes et tests de type PISA abonde au contraire dans le sens de la « vie réelle », celle où l'individu est d'abord un consommateur/producteur. Ces différents constats peuvent donc paraître désespérants (et même démobilisateurs), même si l'état de crise économique et sociale que nous vivons aujourd'hui permet de les relativiser (la « consommation » n'est pas (plus) à la portée de tous et l'individualisme pondère les craintes d'une standardisation générale des pratiques sociales). Mais ils permettent néanmoins de tisser une toile de fond sur laquelle notre « postmodernité » s'est construite. Concurrence et compétitivité, culte de la performance et

¹⁶ Cf., par exemple, D. Ottavi constatant que l'« une des difficultés majeures de l'enseignement » consiste en ce qu'« en dépit d'une évolution historique qui a conduit à un assouplissement de la relation adulte-enfant [...], à la prise en compte du point de vue des élèves et à leur expression, il s'adresse souvent, semble-t-il, à des destinataires qui n'en veulent pas » (2010, p.22) ; ou bien encore P. Meirieu : « Les enfants de la modernité veulent savoir. Ils veulent même tout savoir. Mais ils ne veulent pas vraiment apprendre » (Le Monde, 2 septembre 2011).

consommérisme sont devenus en effet les ingrédients cardinaux de l'idéologie moderniste de notre époque. Or, le problème est que les forces qui mettent la société contemporaine en situation critique (rationalisation des activités humaines, consommation de masse, individualisme) ont également des effets sur les institutions éducatives, notamment l'école, sa culture et ses savoirs.

3. Sortie de crise ? Enjeux et défis

Comme nous venons de le constater, l'ensemble des grandes caractéristiques de nos sociétés « postmodernes » – consommation et communication de masse, individualisme hédoniste, régime politico-économique « néolibéral » – a complètement bouleversé notre vision de l'éducation et de la formation. Ce qui était donc déjà en jeu

et qui se trouve actuellement amplifié par les « nouveaux avatars » que nous avons évoqués, c'est, comme le remarque Fabre, « *le déclin de la croyance en la valeur formatrice et émancipatrice des savoirs scolaires* » (2003, p.7). Le credo sur lequel l'École avait fondé ses principes (valeur formatrice, émancipatrice et unificatrice du savoir) s'est mué en discrédit dans lequel est paradoxalement mais indubitablement impliquée la « société cognitive ». Un doute s'est progressivement fait jour à cet égard de telle sorte qu'on en est arrivé à se demander si « *l'école peut encore former l'esprit* » (*ibid.*). La crise qui traverse l'éducation apparaît donc essentiellement comme une crise de *confiance* : dans les maîtres, dans les savoirs, dans les valeurs que véhicule l'institution elle-même. Or, la confiance est ce qui rend possible non seulement la construction de la personne et la vie sociale, mais encore la vie humaine elle-même.

C'est ce qui découle également du constat amer que Gauchet dresse en affirmant que « *de manière générale, la connaissance, le savoir, la culture ne font plus rêver* » et que « *c'est une perte dramatique pour l'école* » (2008, p.87). En effet, « *que faire de savoirs qui "prennent la tête", dans un monde où l'aspiration primordiale est à être "bien dans sa peau" ?* » (p.88). La chose est d'autant plus dramatique que, selon l'auteur, le problème ne ressortit pas à la simple pédagogie, mais qu'il concerne la société entière dans son rapport à la culture, en particulier la culture scientifique¹⁷. Ce n'est pas que les savoirs scolaires ont toujours fait rêver, mais nous considérons que le changement du statut et du rôle des savoirs et de la culture savante au sein de la société « postmoderne » a rendu problématique, parmi les jeunes générations, non pas le désir de savoir, mais l'appétence pour les savoirs et la volonté d'apprendre. Or, il est à craindre que la « culture scientifique » évoquée par PISA, interprétée majoritairement selon une perspective utilitariste, soumise à des procédures de régulation et d'évaluation formelles, n'offre plus aux jeunes générations cette occasion de mobiliser à nouveau leur appétence.

Nous mesurons donc les enjeux d'une réappropriation culturelle des savoirs par l'école, enjeux qui ne sont pas uniquement épistémologiques mais qui renvoient au problème des finalités de l'éducation, des valeurs et des missions de l'école, à celui de la transmission intergénérationnelle ainsi qu'à celui de la justice sociale (quels savoirs pour tous ?). Cependant, faut-il pour autant céder aux facilités d'un fatalisme conduisant à soutenir que, la pièce étant jouée, rien de nouveau ne pourrait advenir sous le soleil ? Jouer les Cassandre ne mène pas à grand chose sinon à nous désespérer un peu plus. Or, évitant les ornières du pessimisme, le sociologue anglais A. Giddens (1994) propose une philosophie de la *confiance*. Cette dernière trouve son argument dans la capacité de « *réflexivité systématique* » « *inhérente à la modernité elle-même* » (p.45 et 55), lui permettant d'apporter des réponses à ses inquiétudes. Il s'agit donc de renouer un lien qui s'est trouvé rompu ou fragilisé au cours du processus d'« épuisement » et de « radicalisation » de la modernité (p.57-58).

¹⁷ « *Nous sommes sous le coup d'un désenchantement de la science qui a radicalement modifié l'appétence dont elle peut faire l'objet* », poursuit le même auteur (p.83). Il en est de même pour la culture littéraire et artistique, victime elle aussi d'une « *crise du sens* » (cf. Blais, Gauchet, Ottavi, 2008). Signalons également l'enquête de l'OCDE de 2005 *Declining enrolment in S&T Studies. Is it real ? What are the causes ? What can be done ?*, ainsi que E. Klein et C. Capelier, « Les jeunes et la science. Faire face à la crise des vocations scientifiques », rapport du Conseil d'Analyse de la Société, Paris, *La documentation française*, janvier 2007.

Cette confiance, c'est-à-dire « *ce sentiment de sécurité justifié par la fiabilité d'une personne ou d'un système* » (p.41), ne pouvons-nous pas la restaurer en nous recentrant sur la nécessité de fixer à nouveau les savoirs élémentaires de la culture scolaire (Trouvé, 2010) ? Entre laisser toute sa place au Sujet comme à celle du Savoir, il n'y a évidemment pas à choisir. C'est pourquoi le projet de déterminer des Humanités « postmodernes » reste une entreprise épineuse, quoique nécessaire. Certes, comme le soutient le philosophe de l'éducation américain Hirsch Jr. (1996, p.19), la possession d'un « *capital intellectuel* » est indispensable à l'apprentissage pour autant qu'« *il faut des connaissances pour faire des connaissances* », et l'outillage méthodologique, même le plus raffiné, ne saurait s'y substituer. Toutefois, puisqu'il n'est pas question non plus de faire retour à un enseignement purement académique, n'y aurait-il pas une troisième voie par laquelle les processus de « rationalisation » et de « subjectivation » seraient à nouveau réconciliés, redonnant dès lors toute sa légitimité à l'institution scolaire ? Nous voyons dans le projet de restaurer la « *saveur des savoirs* » et le « *plaisir d'apprendre* » (Astolfi, 2008) à partir d'une culture des disciplines rompant avec la forme scolaire, ainsi que dans celui de développer une « *pédagogie du problème* » inspirée de Dewey (Fabre, 2009 et 2011), des éléments de réponse à cette question. Nous ajouterons également qu'un nouveau défi se présente à l'école, celui d'intégrer dans ses propres savoirs la « culture numérique » et celle des « écrans » afin de ne pas se laisser « doubler » par les manipulations que ces dernières occasionnent si elles ne sont l'objet que des multiples usages « spontanés » (Kambouchner & al., 2012) Ces trois projets se rencontrent dans le fait de renouer avec la fonction essentielle de l'école qui est tout simplement (!) celle d'apprendre à penser.

Conclusion

Qu'il y ait crise de l'éducation, cela ne fait aucun doute. Cependant, l'état de crise n'est pas dramatique en soi, car nous savons depuis Bachelard qu'une crise, par la phase critique qu'elle implique, peut être en elle-même salutaire. En effet, le propre de la modernité consiste dans son engagement au sein d'une interrogation critique de soi, c'est-à-dire dans sa mise en situation permanente de crise (cf. Revault d'Allonnes, 2012). Le problème réside donc tout autant dans l'extension de la chronicité que dans la nature des effets de cette crise. Loin de tout fatalisme, nous craignons cependant que celle-ci ne se soit installée à demeure dans la mesure où la crise de l'école fait écho avec celle plus générale de la culture moderne dans laquelle le processus de rationalisation à l'œuvre dans nos sociétés technico-scientifiques, doublé d'un régime politico-économique néolibéral, joue un rôle primordial. Si c'est bien le cas, alors les appels à la « *reconstruction d'une culture générale* » (Forquin), à une « *reprise culturelle des savoirs* » (Kerlan) ou bien à une « *recomposition des savoirs* » (Gauchet) resteront vains, en tous cas tant que l'école, en passe d'être réduite à une simple prestation de service avec obligation de résultats, sera l'objet d'un mouvement de « désinstitutionnalisation » (cf. Dubet). L'issue de la crise est donc directement politique et non seulement pédagogique : c'est ce à quoi nous invitent à penser les présupposés idéologiques des tests PISA.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- BAUDRILLARD J. (2008), *La société de consommation*, Paris, Gallimard « folio essais » [Denoël, 1970].
- BOTTANI N. & VRIGNAUD P. (2005), *La France et les évaluations internationales*, Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- BRUNO I. & al.(2010), *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Éditions Syllepse.

DUBET F. (2005), « Les épreuves et les enjeux de la culture scolaire », *La crise de la culture scolaire*, F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), Paris, Presses Universitaires de France, p.319-330.

DUBOST M.-H. (2010), « Pourquoi est-on aujourd'hui fondé à parler d'une crise de la culture scolaire ? », *Penser l'éducation*, n°27, p.39-57.

EACEA (Agence exécutive « Éducation, Audiovisuelle et culture ») (2010), *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation*. Commission européenne (<http://www.eurydice.org>).

FABRE M. (2003), « L'école peut-elle encore former l'esprit ? », *Revue Française de Pédagogie*, n°143, p.7-15.

FABRE M. (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

FABRE M. (2011), *Éduquer dans un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FORQUIN J.-C. (1981), « La situation actuelle de l'éducation et la problématique de la culture », Document dactylographié, Paris, École Normale supérieure de Saint-Cloud, Laboratoire de Psychologie et Sociologie de l'éducation, Centre de Recherche et de Formation en Éducation (CREFED), 30 pages.

FORQUIN J.-C. (2001), « La pédagogie, la culture et la raison : variations sur un thème d'Ernest Gellner », *Revue Française de Pédagogie*, n°135, p.131-144.

GAUCHET M. (2008). « Des savoirs privés de sens ? », *Conditions de l'éducation*, M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi, Paris, Stock.

GIDDENS A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan (traduction de *The Consequences of Modernity*, 1990, Cambridge Polity Press).

HIRSCH E. D. Jr. (1996), *The Schools We Need and Why We Don't have Them*, New-York, Anchor Books.

HIRT N. (2000), *Les nouveaux maîtres de l'École. L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Montreuil, VO Éditions.

KAMBOUCHNER D., MEIRIEU P. & STIEGLER B. (2012), *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et Une Nuits.

KERLAN A. (1998), *L'école à venir*, Paris, ESF.

KERLAN A. (1999), « Les savoirs et la démocratie dans l'école postmoderne », *Éducatio*, n°17, p.4-10.

LAVAL C. & al. (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.

LE GOFF J.-P. (1999), *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte.

LIPOVETSKY G. (1983), *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard « folio essais ».

LIPOVETSKY G. (2006), *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*, Paris, Gallimard « folio essais ».

LYOTARD J.-F. (1979), *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.

MEN (Ministère de l'Éducation nationale) - HCéé (Haut Conseil de l'évaluation de l'école) (2005), Avis n°16 : *La France et les évaluations internationales des acquis des élèves*.

MONS N. (2009), « Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée », EACEA, Réseau Eurydice. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/themat\[...\]](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/themat[...]) consulté le 06 mars 2012.

MONS N. (2012), « Un rapport européen de Nathalie Mons recadre l'efficacité des évaluations standardisées pour les systèmes éducatifs », Site *Le café pédagogique*. <http://www.cafepedagogique.net/Documents/RapportEuropeenNMons.apx> consulté le 06 mars 2012.

NORMAND R. (2003), « Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice », *Éducation et sociétés*, n°12, p.73-89.

OTTAVI D. (2010), « Le défi d'enseigner aujourd'hui », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n°9, Paris, Eres, p.13-27.

PISA (2006), *Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, Volume 1, OCDE.

PISA (2010), *Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Synthèse*, OCDE.

RENAUT A. (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Paris, Bayard.

REVAULT D'ALLONNES M. (2012), *La Crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*, Paris, Seuil.

STIEGLER B. (2006), *La télécratie contre la démocratie. Lettre ouverte aux représentants politiques*, Paris, Flammarion.

STIEGLER B. (2008), *Prendre soin. Tome 1 - De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.

STIEGLER B. (2012), « L'école dans la "société de la connaissance" », *L'école, le numérique et la société qui vient*, D. Kambouchner, P. Meirieu & B. Stiegler, Paris, Mille et Une Nuits, p.49-74.

TROUVÉ A. (2010), *Penser l'élémentaire. La fin du savoir élémentaire à l'école ?*, Paris, L'Harmattan.