Scénarios pour l'école de demain

Apprendre pour la vie en Écosse

Schooling in Future(s). Learning for Life in Scotland

Escenarios para la escuela del futuro. Aprender para la vida en Escocia

Jenny Ozga

Traducteur : Cécile Boyer

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/598>

DOI : 10.4000/ries.598

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 55-65

ISBN : 978-2-8542-0574-9

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jenny Ozga, « Scénarios pour l'école de demain », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 29 juin 2011, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/598> ; DOI : 10.4000/ries.598

Scénarios pour l'école de demain

*Apprendre pour la vie en Écosse**

Jenny Ozga

L'AVENIR EST DÉJÀ PRÉSENT

Je dois d'abord souligner que je dois beaucoup aux idées de Kenneth Hultqvist, et tout particulièrement à celles exprimées dans son article « L'avenir est déjà là – et il l'a toujours été – La question du nouveau professeur, de l'élève et des technologies de l'âme » (Hultqvist 2006). L'idée centrale d'Hultqvist est que l'avenir n'est « pas ce qu'il paraît être » (c'est-à-dire un concept temporel faisant référence à une période future), mais se comprend plutôt comme une série de discours qui fabriquent des sujets dotés de certaines caractéristiques; caractéristiques qui cherchent à créer l'habitude de passer en revue continuellement la situation actuelle en la confrontant à une future situation à risque. Il est important de souligner que cette orientation « vers le futur » de l'enseignement n'est pas une nouveauté : les professeurs ont toujours été chargés d'armer les élèves « pour l'avenir ». En revanche, ce qui est nouveau, c'est le contexte d'incertitude dans lequel ces futurs sont aujourd'hui imaginés, et cela se combine avec la prédominance d'une vision économique, le caractère central de la performance individuelle et le degré de responsabilité face à l'avenir placé sur les épaules de chaque apprenant pendant toute la durée (souvent longue) de ses études.

Autrefois, l'enseignement associait sa vision de l'avenir à un projet d'élévation collective amenant au perfectionnement et au progrès (un projet particulièrement cher à l'Écosse). Dans ce cadre, il s'agissait pour les systèmes scolaires nationaux de pouvoir petit à petit (et parfois non sans mal) offrir la possibilité d'apprendre à une part de plus en plus grande de la population et, ce faisant, de favoriser la mobilité sociale et par conséquent l'acquisition de richesses. Il y a certes des variantes entre les différents systèmes scolaires, comme Hultqvist le fait remarquer en faisant référence au contexte de la Suède, mais malgré tout, l'idée que l'école est un instrument de progrès collectif apparaît toujours de manière sous-jacente dans les différents modèles de sociétés fondées sur la notion d'État-providence. Les grandes lignes selon lesquelles

* Article traduit par Cécile Boyer.

l'enrichissement était envisagé peuvent varier : par exemple, en Angleterre, au début du XX^e siècle, le discours sur le progrès était modéré par le thème sous-jacent de la compétition et l'enrichissement était fonction de l'intelligence et des capacités des individus. En Écosse, le discours était celui de la méritocratie égalitariste, selon lequel un enfant pauvre, mais intelligent, pouvait obtenir une reconnaissance sociale et mener une carrière professionnelle, souvent dans la fonction publique. Pour étudier les discours actuels, j'ai décidé de travailler en ayant à l'esprit l'idée de Hultqvist selon laquelle c'est dans le présent que l'avenir est créé. En outre, je suggère qu'on ne peut que reconnaître l'importance de certains éléments spécifiques à la production de cet avenir : d'abord, l'utilisation de données, ensuite, la focalisation sur l'individualisation. Les données¹, leur production, leur circulation et leur utilisation rendent possible une individualisation et une désinstitutionnalisation de l'enseignement. Les données concernant la performance façonnent les différentes relations et dispositions qui se construisent en ce moment et qui cherchent à remplacer l'école en tant qu'institution concrète et physique, caractérisée par ses cultures, ses pratiques et ses relations sociales spécifiques, par des repères et des indicateurs de progression et de développement personnel (et du système). Ces technologies de « gouvernance souple » (Lawn 2006) s'appuient sur les comparaisons constantes, les mesures, la production et la circulation des données concernant l'éducation (et d'autres domaines). L'accroissement massif de la production et de l'utilisation de données et cette nouvelle capacité à fonctionner en réseau à travers toute l'Europe (et au-delà) rendent possible la fabrication d'un espace européen de l'éducation où s'exerce une politique lisible de gouvernance. Comme le soutiennent Nóvoa et Yariv-Mashal (2003), ce nouveau mode transnational de gouvernance en matière d'éducation, fondé sur des processus où tout le monde peut voir ce qui se passe dans votre pays et où chaque pays doit rendre compte devant les autres de ce qu'il fait, induit des conséquences très importantes pour les systèmes éducatifs nationaux.

LES AVENIRS EUROPÉENS

En matière d'éducation, il est possible d'identifier un agenda politique commun, signe de l'émergence d'une politique commune (Ozga et Lingard 2007). Au niveau international, des thèmes et des processus politiques cohérents se dessinent : de grandes mesures politiques pour un petit monde, comme le dit Ball (1998), par le biais desquelles les décideurs politiques (au niveau national, international et transnational) refondent les structures et les systèmes. Si la tendance à la convergence des politiques est avérée, on ne peut pas cependant

1. Cet argument se fonde sur la recherche menée actuellement sur le projet *Fabricating Quality in European Education Systems* [Fab-q] fondé par le ESF et le ESRC (RES-00-23-1385). Pour plus d'informations, voir : www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/index.htm.

faire abstraction des effets continus des divers contextes. La relation entre convergence et divergence des politiques témoigne de l'ancrage de plus en plus profond de « politiques qui font leur chemin » chez l'élite politique d'un pays, et de « l'inflexion locale » de ses politiques à divers degrés, où soit différentes forces (les autorités locales, les syndicats, les mouvements sociaux) contraignent l'agenda commun à s'adapter, soit les élites politiques locales intègrent ces « politiques qui font leur chemin » aux agendas nationaux (Alexiadou et Jones 2001 : 2). Si l'on considère les choses sous cet angle, on voit que si l'on peut de moins en moins décider des mesures politiques, la façon dont elles sont en revanche appréhendées et appliquées au niveau national et local demeure déterminante et relaie ou traduit des mesures globales de manières diverses.

Au sein de l'Europe, cet agenda modèle les réflexions sur l'éducation au niveau national et remodèle l'enseignement d'une façon particulière. On pourrait appeler cela « projet d'individualisation » (Grek, Lawn, Lingard et Ozga 2007) : la production d'une Europe d'individus, s'efforçant d'atteindre d'ici à 2010 des buts, des indicateurs et des points repères². Ce projet d'individualisation est permis par les technologies de gouvernance grâce auxquelles les données circulent, et par la capacité de ces technologies (logiciels, systèmes de partage des données, techniques statistiques, bureaux d'analyses statistiques) à relier directement les performances individuelles des étudiants à des indicateurs de performance nationaux et transnationaux. La recherche actuelle portant sur ces processus suggère que le recours à ces technologies de gouvernance spécifiques (Lascoumes et Le Galès 2007) témoigne d'un passage d'une tentative de « fabrication » de l'Europe à travers des discours et des projets communs, à sa « projection » (Grek *et al.* 2007). En d'autres termes, on passe d'une Europe produite par la construction d'un projet d'identification culturelle (à travers la transmission de ses caractéristiques et capacités existantes), à une Europe dans laquelle l'avenir est modelé par le contrôle de la qualité et l'évaluation des processus qui projettent l'individu et la nation dans un engagement dans l'apprentissage tout au long de la vie, et donc on passe à une Europe dotée de l'économie du savoir la plus compétitive du monde.

LES DISCOURS POLITIQUES

Dans les propos que je tiens ci-dessous, j'utilise le mot « discours » dans le sens « langage en tant que pratique sociale déterminé par des structures sociales » (Fairclough 2001 : 14) et donc j'entends par « discours » non pas seulement une réflexion ou une représentation des entités et relations sociales, mais un acte constitutif de ces dernières. Le discours est un moyen de gouverner : il régule les comportements en définissant ce qui peut être dit et en influant sur

2. Pour plus de détails sur le Processus de Lisbonne, voir Fab-Q Working Paper 1 [<http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/index.htm>].

la façon dont les idées sont mises en pratique. Cependant, comme le fait remarquer Fairclough, un discours ne peut être produit ni compris sans contexte, et cela vaut pour les discours inscrits dans un contexte historique comme pour ceux qui sont produits de manière synchronique et ceux qui seront produits à l'avenir. Le discours sur l'économie du savoir est le discours dominant qui a conduit aux nouvelles formes de gouvernance et modelé l'agenda politique de la « projection » de l'Europe.

L'idée d'une économie du savoir s'est fermement enracinée dans les esprits et les réflexions des décideurs politiques du Royaume-Uni, y compris en Écosse. C'est un point de référence qui imprègne toute la réflexion sur l'éducation, l'apprentissage et les compétences. Cette idée n'est pas examinée et reste insuffisamment développée en tant que concept dans le discours politique, mais cela ne remet pas en cause son assimilation et sa traduction rapides dans les faits, bien au contraire. Dans un contexte futur où les économies de savoir seraient en compétition et prospères, la politique éducative devient centrale pour le gouvernement puisque l'éducation (suffisamment repensée et renouvelée) est censée être garante d'une participation réussie à la nouvelle situation. Un savoir productif, son développement et son déploiement forment les bases prépondérantes des mesures politiques à mettre en place. Cela comprend la remise à niveau des travailleurs, le développement d'une culture de la formation tout au long de la vie et le fait de vouloir s'assurer que la recherche fournit à la nation un avantage compétitif. Le savoir tient le premier rôle, il est au centre de l'activité productive, non pas seulement par son implication dans le processus économique, mais véritablement comme force motrice de celui-ci. L'économie du savoir apparaît alors comme un métadiscours politique qui présuppose et projette une transformation du savoir en bien de consommation dans un système de production et de compétition global. Il n'est pas possible ici d'examiner ce discours en détail. Cependant, il est important de prendre en compte les effets d'exclusion qu'engendre le fait d'utiliser le savoir pour établir des distinctions et établir des statuts dans la nouvelle économie du savoir, et le risque d'aliénation et de désavantage matériel que cela comporte pour ceux qui ne possèdent pas de savoir de valeur monnayable. Les décideurs politiques semblent présupposer que ces risques seront transférés de l'État aux individus. On remarque, dans les politiques sociales en général, et dans les politiques éducatives en particulier, que l'accent est de plus en plus mis sur la responsabilité individuelle en matière de gestion de carrière et de perfectionnement. Ceci est rendu possible, et en fait même inévitable, lorsque l'on contrôle en permanence, recueille constamment et passe à la loupe des données de toutes sortes concernant la performance. Les données sur la performance qui sont recueillies ne concernent pas seulement les résultats atteints : les capacités sociales et créatives sont elles aussi analysées, et des indicateurs et des points de repères indiquent ce que devrait être le résultat attendu. De ce fait, les individus ont conscience des risques et de leurs échecs.

L'ÉDUCATION EN ÉCOSSE

Comment ces discours opèrent-ils au niveau des systèmes nationaux et des individus apprenants? Comme on l'a dit précédemment, le projet de « projection » d'un avenir de l'Europe où la formation est continue s'inscrit dans un espace où d'autres discours existent et circulent. Dans le cas du Royaume-Uni, la situation est encore plus complexe à cause des spécificités historiques des différentes nations qui le constituent; spécificités d'autant plus vivaces aujourd'hui, du fait de la récente dévolution politique³ au sein du Royaume-Uni. En Écosse, la portée historique de l'éducation et le rôle central que jouent les institutions éducatives dans la création d'une identité nationale ont probablement été accentuées par la dévolution politique et la mise en place de nouvelles relations politiques au sein du Royaume-Uni, suite à l'établissement d'un Parlement d'Écosse séparé en 1999. Le Parlement écossais a la responsabilité de tous les domaines qui ne sont pas « réservés » au Parlement de Westminster du gouvernement du Royaume-Uni (la plupart des domaines réservés concernent le marché commun du Royaume-Uni).

L'éducation et l'apprentissage font partie des domaines dévolus au Parlement écossais. Comme on l'a déjà souligné, l'éducation en Écosse revêtait un caractère particulier même avant la dévolution politique qui s'appuie en fait sur la dévolution administrative existante, dans laquelle chacun des territoires du Royaume-Uni pouvait administrer et mettre en place des services de manière autonome. Dans les discours, les institutions éducatives d'Écosse ont joué et jouent encore aujourd'hui un rôle important dans la « vision fantasmée de la communauté » : elles ont forgé le discours du progrès social selon des principes méritocratiques. Les écoles, les universités publiques et civiques ainsi que les programmes académiques généraux et traditionnels qui y sont enseignés, ont défini les institutions de la société écossaise.

L'importance de l'éducation a été mise en évidence du fait qu'elle a été l'un des domaines dans lesquels le nouveau Parlement a le plus légiféré dès ses premiers jours. Les développements qui ont suivi depuis 1999 laissent apparaître des différences considérables par rapport aux politiques menées en parallèle en Angleterre. La première chose que fit le Parlement fut de reconnaître la valeur et le statut des professeurs en les augmentant significativement, sans recourir au préalable à des mesures de leur performance (contrairement à l'Angleterre). Des Priorités nationales pour l'éducation (*National Priorities for Education: NPEs*) furent développées par le biais d'une consultation publique. Elles furent élaborées en cohérence avec les buts et les objectifs à atteindre, les cadres d'apprentissage, le souci d'inclusion et d'égalité, de respect des valeurs et

3. Ndlr : la dévolution politique est un transfert ou une délégation de pouvoir politique d'une entité, généralement supérieure, à une autre. Le peuple écossais a obtenu la dévolution des pouvoirs en 1998, avec l'instauration d'un parlement électif qui contrôle la plus grande partie des affaires intérieures de l'Écosse.

de la citoyenneté, et l'idée de formation tout au long de la vie. Ces Priorités constituent une sorte de « lettre de mission » pour l'éducation. Elles font la synthèse d'un mélange intéressant de discours combinant la préoccupation traditionnelle pour la justice sociale avec la formation tout au long de la vie et les programmes visant la performance. En résumé, la dévolution politique a accéléré une révision du discours sur l'éducation en Écosse qui cherchait à combiner les thèmes traditionnels d'excellence et d'égalitarisme avec des thèmes plus nouveaux. Il s'en dégage une large conceptualisation des objectifs de l'éducation, la prise en compte de quasiment tous les types de cursus et de pédagogies, l'acceptation que les professionnels aient leur mot à dire dans l'élaboration des politiques (y compris les autorités locales auxquelles une grande place est faite), et la volonté de dissuader les parents de devenir des consommateurs d'éducation. Tout cela peut assez bien s'articuler sans remettre en cause l'organisation actuelle de l'éducation polyvalente, ni le principe de prestations communes à tous qu'elle représente. « Il est reconnu que le système d'enseignement non sélectif de l'école (...) a réussi à faire s'élever les aspirations et les niveaux atteints (...). L'éducation doit tendre vers un équilibre entre la cohésion et la diversité, mais l'opinion générale était que promouvoir la cohésion sociale doit être la plus grande priorité. L'idée de promouvoir des modèles d'éducation spécialisée comme il en existe dans d'autres parties du Royaume-Uni n'a pas obtenu de soutien. » (Parlement écossais 2003: *Rapport d'enquête sur les objectifs de l'éducation écossaise*).

Cependant, dernièrement, à mesure que le discours sur la nouvelle économie du savoir se fait de plus en plus entendre, on décèle des signes de tensions grandissantes entre ce que l'on pourrait appeler le projet traditionnel de « fabrication » et celui de « projection » de l'enseignement. L'accent est de plus en plus mis sur les programmes d'individualisation de l'enseignement au détriment du discours historique et du principe de prestation commune.

SCÉNARIOS POUR L'AVENIR

Il y a eu récemment un changement de discours dans les décisions politiques en matière d'éducation en Écosse: le thème de l'avenir, le projet de « projection » qui insiste sur « l'enseignement pour demain » et « les futurs de l'apprentissage » est de plus en plus abordé. Par exemple, le texte législatif *Ambitious, Excellent Schools*⁴ (Scottish Executive, 2004) jette les bases « d'un programme global de modernisation de l'éducation en Écosse » ainsi que d'un nouveau « cursus de l'excellence », et instaure des changements dans les modes d'évaluation et de notation des progrès des élèves âgés de trois à quatorze ans, points sur lesquels je reviendrai. Ce texte législatif préconise d'avoir plus d'ambition, d'accorder plus de liberté aux professeurs et aux écoles, d'offrir un plus large choix et plus

4. « Des écoles de l'ambition et de l'excellence ».

d'opportunités aux élèves afin d'encourager une formation personnalisée, le tout dans le but de mieux promouvoir l'apprentissage pour créer « des forces vives mieux armées et plus intelligentes » (Eurydice 2006). Dans l'ensemble, ce qui est en train de se redessiner témoigne de l'influence grandissante des scénarios du futur, dans la mesure où le but est d'aménager des espaces d'enseignement plus souples et plus flexibles, en abolissant les barrières entre les filières, les limites d'âge ou de période pour avoir de droit de passer un examen, et en créant des groupes pilotes internationaux en partenariat avec d'autres pays européens. L'importance donnée à l'évaluation formative continue est significative car elle reflète le passage à des processus d'apprentissage et d'enseignement encourageant l'apprenant (et le professeur) à l'autoévaluation permanente et une projection dans l'avenir. Le programme des écoles de l'ambition et de l'excellence insiste sur la flexibilité du cursus et le fait d'apporter aux enfants « des enseignements qui leur sont visiblement adaptés ». Cela montre un changement d'orientation considérable : les préoccupations traditionnelles sur le contenu académique des programmes font place au souci que le contenu du cursus stimule l'esprit d'entreprise, les attitudes créatives et les inclinations personnelles des apprenants.

Ces éléments forment la base du programme de réformes présenté comme un « plan de modernisation » des écoles en Écosse. D'autres recommandations insistent sur l'importance de la littéracie et du calcul, sur une autonomie de gestion plus large des établissements, sur la création de cours de « compétences professionnelles » permettant « de meilleurs choix d'orientation et plus d'opportunités dans le monde du travail », l'incitation à des comparaisons avec d'autres pays, une nouvelle étude de la réussite scolaire dans les établissements écossais, et un nouveau système d'inspection pour les autorités locales « afin de garantir les meilleures performances possibles des écoles et de leurs directions » (Eurydice 2006). La forte influence de l'idée d'économie du savoir apparaît dans les textes législatifs qui promeuvent l'entreprise dans l'éducation et encouragent les apprenants à être « déterminés à réussir » (Eurydice 2006 : 11). La promotion de l'entreprise a fait l'objet de mesures incitant les élèves à travailler à temps partiel. L'expérience professionnelle est un élément constitutif du cursus de l'enseignement secondaire et l'exécutif écossais considère qu'elle joue un rôle essentiel dans leur stratégie d'intégration de l'entreprise à l'école car elle permet un apprentissage pratique du travail. On considère qu'une expérience professionnelle significative contribue largement à infléchir la façon dont les élèves apprennent, celles dont les professeurs enseignent, et à faire évoluer l'interaction entre le monde du travail et celui de l'éducation. « Il s'agit de développer chez les jeunes les compétences, le savoir et les comportements qui les préparent au monde du travail et à la vie en général ».

L'expérience du travail, lorsqu'on est encore élève, est censée répondre à différentes attentes : les élèves acquièrent une expérience de vie sur le lieu de travail et peuvent y observer les rôles des uns et des autres ; ils peuvent être

chargés d'effectuer certaines tâches simples; ils sont responsabilisés et voient comment les compétences de base et d'autres compétences qu'ils ont acquises à l'école peuvent être utilisées au travail. Cela peut aussi permettre aux jeunes de « tester » l'idée qu'ils se faisaient de leur future carrière en leur en donnant un aperçu pratique (Howieson, McKechnie et Semple, 2007).

La grande révision du curriculum (le « curriculum d'excellence », 2004) est en train de créer un programme d'études continu entre trois et dix-huit ans dans lequel les élèves ont plus de choix et d'opportunités et les professeurs plus de liberté dans leur travail. Il est intéressant de noter que lorsque les valeurs, les objectifs et les principes de l'éducation pour les jeunes âgés de trois à dix-huit ans ont été élaborés, on a aussi cherché à définir quel genre de jeunes l'école devrait « produire ». Ce seront des apprenants doués, des personnes ayant confiance en elles, qui joueront un rôle actif dans la société et seront des citoyens responsables (Eurydice 2006 : 8). L'expérience du monde du travail, comme on l'a vu, est déterminante dans la réussite de ce projet. Le dernier élément en date dans la réforme du curriculum, « Élaborer le curriculum » (*Building the Curriculum*), a été publié en novembre 2006. Il recommande explicitement de s'attacher plus au processus qu'au contenu. Cette nouvelle orientation s'explique largement dans la mesure où elle répond à la demande de changement et au besoin de se mettre à la page. La plus grande partie du texte donne l'impression de devoir à tout prix répondre à un contexte en évolution dans lequel les priorités sont de répondre adéquatement aux exigences du monde du travail et à des conditions de travail qui évoluent rapidement. Les notions de personnalisation, de choix et de pertinence tissent la trame du texte. Le programme d'études se plie aux besoins, aux aptitudes et aux talents individuels. On requiert de lui qu'il permette aux élèves d'effectuer des choix personnels « responsables », et qu'il garantisse leur prise de conscience de « la valeur de ce qu'ils apprennent et de la pertinence de ces enseignements pour leur vie présente et future ».

Dans ce discours, les écoles ne sont plus envisagées comme des institutions légataires d'un certain savoir et d'une certaine culture, avec toute la solidité, la spécificité et le sentiment de stabilité qui rend « l'école » immédiatement reconnaissable en tant qu'« institution distinctive » dans n'importe quelle ville ou village d'Écosse. Même l'apparence des bâtiments scolaires change, maintenant que les nouvelles écoles sont construites en partenariat public-privé: leur architecture, les matériaux utilisés, les rendent semblables aux constructions anonymes où sont implantées les compagnies de haute technologie. Les écoles du futur sont imaginées et conçues comme des structures souples, légères et portatives: elles sont une toile blanche sur laquelle le sens peut être projeté; elles ne se lisent plus comme des textes qui élèvent l'esprit. Elles n'incarnent plus et ne promeuvent plus d'identification collective, mais se présentent au lieu de cela comme des leviers capables de libérer le potentiel individuel de l'enfant.

L'élection, en mai 2007, d'un gouvernement nationaliste en Écosse (même si ce n'est qu'un parti minoritaire) est trop récente pour pouvoir évaluer de manière probante son impact sur les discours dominants sur l'apprentissage dans le cadre de l'économie du savoir. Lorsqu'il a défini les objectifs stratégiques du nouveau gouvernement, le nouveau Premier ministre, Alex Salmond, a souligné la nécessité d'une stratégie pour l'enseignement et les compétences capable de soutenir le développement économique. Lors des débats parlementaires suivants à propos d'une « Écosse plus intelligente » et lors de la première réunion de la nouvelle commission de l'éducation et de la formation continue du Parlement écossais, le ministre de l'Éducation a présenté les grandes lignes de la philosophie qui sous-tend la stratégie en matière d'éducation du nouveau gouvernement. Cette philosophie a été développée à travers cinq thèmes clés : l'intervention précoce, le soutien aux familles et enfants vulnérables, l'amélioration des expériences d'apprentissages à l'école, le développement des compétences et la formation continue, la promotion de l'excellence et de l'innovation. Tous ces thèmes étaient liés à un programme global portant sur le besoin de favoriser la croissance économique.

Les déclarations du nouveau Premier ministre reprennent toutes les références classiques à la nécessité que les apprenants soient ambitieux, participent à l'économie et accroissent leurs chances de contribuer de façon positive à une Écosse moderne. Si l'on peut en retirer quelque chose, c'est bien que le lien entre l'école et le travail est de plus en plus mis en évidence, à tous les niveaux : « Que ce soit au jardin d'enfants, à l'école, dans la communauté, dans la poursuite des études ou dans l'enseignement supérieur, nous avons besoin que l'apprentissage apporte aux gens les compétences dont ils ont besoin dans la vie et au travail. La population active de l'Écosse moderne doit être dynamique, réactive, créative et innovatrice... J'ai pour projet d'assurer que tous les enfants aient à l'école l'opportunité d'apprendre et de développer ces compétences et j'ai pour projet de laisser s'exprimer le grand potentiel de nos écoles et nos universités pour que ces opportunités puissent se réaliser. Nous ferons en sorte qu'il ne soit jamais trop tard pour aider quelqu'un à acquérir des compétences, à recevoir des conseils de qualité et à être guidé de manière avisée afin qu'il puisse exprimer son potentiel. Pour ce faire, nous soutiendrons la possibilité pour les adultes de reprendre leurs études dans nos écoles et nos universités et de poursuivre leur formation dans la communauté et au travail. Comme notre stratégie va le montrer, le programme d'apprentissage tout au long de la vie est crucial pour permettre l'émergence d'une Écosse plus intelligente, plus riche, plus verte, en meilleure santé et plus sécurisée » (Hyslop 2007).

Il se produit actuellement, dans beaucoup de pays d'Europe, de profonds changements dans l'enseignement, et ces changements reflètent l'influence du discours sur l'économie du savoir qui opère au niveau européen et mondial. Cette vision particulière de l'école met beaucoup plus l'accent sur l'apprentissage que sur l'enseignement, et sur la nécessité que l'apprentissage soit, pour les apprenants, un processus d'évaluation continue de leurs capacités les préparant à divers besoins et exigences futurs. Les initiatives de l'OCDE « L'école de demain », complétées par des « kits d'outils » et des « scénarios » pour aider les systèmes scolaires à créer des « futurs désirables », résument ce qui pousse à « non seulement réformer, mais réinventer les systèmes scolaires » (OECD/CERI 2007). L'avenir est de manière évidente déjà là, ici et maintenant, à l'œuvre pour refondre l'enseignement, même dans des systèmes scolaires nationaux où, comme en Écosse, le discours sur l'enseignement est constitutif de l'identité nationale. La spécificité du système éducatif d'Écosse a été renforcée par les politiques qui ont conduit et suivi la dévolution politique ; néanmoins, les discours sur l'individualisation, le souci du contrôle de la performance et le passage au processus sont aujourd'hui prépondérants. Les tentatives d'infléchir ou de remettre en cause ce discours sont souvent rejetées comme irréalistes : les écoles, affirme-t-on, ne peuvent plus aujourd'hui fonctionner dans un « isolement relatif », elles ne peuvent pas non plus rester imperméables « aux changements sociétaux et technologiques majeurs » (OECD/CERI 2007). Soutenir le contraire, c'est faire preuve d'un conservatisme forcené ou faire le jeu de la culture élitiste traditionnelle.

Il faut cependant concéder que cet article, qui traite des politiques de l'économie du savoir au niveau des textes, ne se penche pas sur les processus et les pratiques d'apprentissage tels qu'ils sont vécus par les élèves et les professeurs dans les écoles, dans des contextes locaux spécifiques. Dans de tels contextes, différents discours peuvent cohabiter et même influencer sur l'impact des programmes dominants. Par exemple, en ce qui concerne le travail à temps partiel pendant les études, il semble que tout le monde ne s'accorde pas à dire qu'il faut façonner les esprits pour produire de futurs « bons » employés, et que des éléments plus complexes comme le fait d'accroître l'autonomie et le jugement des élèves entrent aussi en ligne de compte (Howieson *et al.*, 2007). Dès lors, il est difficile d'envisager l'effondrement total du social au profit de l'économie, tel que le discours sur l'économie du savoir semble l'imaginer. Certains fantômes viennent hanter l'économie du savoir, les fantômes d'autres expériences et d'autres relations humaines fondamentales qui ont joué un rôle favorisant la solidarité et la cohésion sociale (Kenway, Bullen *et al.*, 2006). Peut-être demandera-t-on à l'enseignement de faire revivre ces fantômes.

BIBLIOGRAPHIE

ALEXIADOU N. and JONES K. (2001): « Travelling Policy/Local Spaces », paper to Congrès Marx International 111, Paris.

BALL S.J. (1998): « Big Policies/Small World: an introduction to International perspectives in Education Policy », *Comparative Education* 34 : 119-30.

EUROPEAN COMMISSION (Eurydice) (2006): *National Summary Sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Scotland*. Brussels, Directorate-General for Education and Culture.

FAIRCLOUGH N. (2001): *Language and Power*, 2nd edition, Longman, Harlow.

GREK S., LAWN M., LINGARD B. et OZGA J. (2007): « National Policy brokering and the Construction of the European Education Policy Space », FAB-Q working paper 3 [<http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/index.html>].

HOWIESON C., MCKECHNIE J. and SEMPLE S. (2007): *School Pupils' Experience of Work*, CES Briefing n° 42, Edinburgh, June 2007.

HULTQVIST K. (2006): « The Future is already here-and it always has been – The New Teacher Subject, the Pupil and the Technologies of the Soul » in Popkewitz T., Petersson K., Olsson O. and Kowalczyk J. (eds) *The Future is not what it appears to be: Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology* Stockholm, HS Forlåg.

HYSOP F. (2007): Discours devant le Parlement écossais dans le débat sur « Making Scotland Smarter », 20 juin [<http://www.scotland.gov.uk/News/This-Week/Speeches/classizes>].

KENWAY J., BULLEN E., FAHEY J. and ROBB S. (2006): *Haunting the Knowledge Economy*, Routledge, London.

LAWN M. (2006): « Soft Governance and the Learning Spaces of Europe », *Comparative European Politics* 4 : 272-288.

LASCOUMES P. and LE GALES P. (2007): « Understanding Public Policy through its instruments-from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation », *Governance* 20 (1), 1-21.

NÓVOA A. and YARIV-MASHAL T. (2003): « Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey », *Comparative Education* 39 (4), 423-438.

OECD/CERI (2007): *The Starter Pack-Futures Thinking in Action*, Paris, OECD/CERI.

OZGA J. and LINGARD B. (2007): « Globalisation, Education Policy and Politics » in Lingard B. and Ozga J. (eds), *The Routledge Falmer Reader in Education Policy and Politics*, London Routledge.

SCOTTISH EXECUTIVE (2004): *Ambitious, Excellent Schools*, Edinburgh [<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/11/20176/45853>].

SCOTTISH PARLIAMENT (2003): *Report on the Inquiry into the Purposes of Scottish Education*. Edinburgh, The Scottish Parliament.