

L'ÉCOLE DE DEMAIN

Quel avenir pour nos écoles ?

ENSEIGNEMENT ET COMPÉTENCES



OCDE 

© OECD, 2001.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT

Quel avenir pour nos écoles ?



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996), la Corée (12 décembre 1996) et la République slovaque (14 décembre 2000). La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

Le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :

- *de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;*
- *d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et*
- *de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.*

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

Also available in English under the title:
LEARNING TO CHANGE: ICT IN SCHOOLS

© OCDE 2001

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tél. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Service Client, (508)750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, or CCC Online: www.copyright.com. Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France.

Avant-propos

Ce volume trouve son origine dans une réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE organisée en 1996 à Paris (OCDE, 1996*a*) sur le thème « L'éducation et la formation tout au long de la vie pour tous ». L'analyse, les débats et les conclusions ont tous montré le rôle essentiel de l'école dans l'éventail des possibilités et dispositifs de formation tout au long de la vie, alors qu'elle avait reçu jusque-là moins d'attention que les différents secteurs de la formation continue. A cette occasion, les ministres ont invité l'OCDE à « évaluer ce qu'impliquent différentes visions de l'école de demain », invitation qui a directement abouti à l'analyse des tendances et aux scénarios présentés dans ce rapport.

Pendant, on ne sait pas encore très bien comment les établissements scolaires pourraient apporter la contribution la plus efficace à l'objectif de « l'éducation et la formation tout au long de la vie pour tous ». D'autre part, comparativement à d'autres secteurs, les méthodologies prospectives développées dans l'éducation sont encore assez rudimentaires. Ce travail doit donc commencer par des questions fondamentales plus que par des analyses déjà très avancées. Quelle sera demain la physionomie de l'école ? Quelles sont les tendances qui ont le plus d'influence sur l'éducation et à quoi pourraient-elles conduire dans les années à venir ? A quels aspects les politiques doivent-elles s'attacher pour rendre les évolutions souhaitables plus probables ?

Telles sont les questions abordées dans la partie I. Le chapitre 1 examine les « forces motrices » à l'œuvre dans l'environnement élargi de l'école, les grandes tendances économiques, sociales, culturelles et politiques, et leurs implications pour l'éducation. Le chapitre 2 est consacré à l'évolution des systèmes d'éducation et aux établissements scolaires. Le chapitre 3 présente les scénarios d'évolution des systèmes scolaires à l'horizon de 10 à 20 ans élaborés dans le cadre de ce projet, regroupés sous trois grands thèmes : « statu quo », « rescolarisation » et « déscolarisation ». Le chapitre 4, qui conclut le rapport du Secrétariat, examine les principaux arguments, recense les implications pour la formation tout au long de la vie et les interrogations que suscite l'évolution à long terme de l'école du point de vue de l'action publique, ainsi que les tensions auxquelles celle-ci est confrontée. La partie II complète le rapport du Secrétariat par huit contributions

que des spécialistes d'Europe, d'Amérique du Nord et de la région Pacifique ont apportées à différentes phases du projet « L'école de demain ».

Les travaux ont été menés dans le cadre de séminaires et de manifestations organisés depuis la conférence d'Hiroshima de novembre 1997, qui avait marqué le début du projet « L'école de demain » (et avait abouti à la publication en 1999 de l'ouvrage intitulé *Les écoles innovantes*)¹. Le séminaire international OCDE/Pays-Bas organisé à Scheveningen en avril 1998 a fourni un précieux forum de discussion et deux des contributions présentées dans la partie II. D'autre part, en octobre 1999, le CERI a été partenaire de la conférence *L'École Horizon 2020* à Poitiers, en France, et un séminaire restreint d'experts consacré aux méthodologies prospectives a été organisé au siège de *Futuribles* en février 2000. Enfin, deux réunions de spécialistes tenues à l'OCDE en 1999 et 2000 ont exploré des idées et fait le point des progrès réalisés. Tout au long du processus, les travaux ont bénéficié des précieux conseils du Comité directeur du CERI.

L'un des événements marquants de cette phase du projet a été la grande conférence internationale organisée en novembre 2000 à Rotterdam par l'OCDE et les Pays-Bas sur « L'École de demain », sous la présidence de l'ancienne ministre suédoise de l'Éducation, Madame Ylva Johansson. A cette occasion, deux groupes de travail ont pu échanger des idées pendant une journée sur les tendances et scénarios et donner leur point de vue sur le caractère souhaitable et probable des différents scénarios (voir chapitre 12).

A l'OCDE, les travaux ont été menés en étroite collaboration avec l'Unité consultative auprès du Secrétaire général de l'OCDE du Programme de l'OCDE sur l'avenir, dont les quatre publications récentes sur l'économie, la technologie, la société et la gouvernance au XXI^e siècle sont évoquées dans le chapitre de Riel Miller dans la partie II.

Depuis la conférence de Rotterdam, les ministres de l'Éducation de l'OCDE se sont de nouveau réunis à Paris (avril 2001), cette fois sur le thème « Investir dans les compétences pour tous ». Les résultats du projet « L'École de demain » leur ont été présentés en réponse à la demande formulée lors de leur réunion de 1996² et ont également servi de base au document de travail ministériel.

-
1. Des travaux parallèles sur l'innovation ont été menés dans le cadre du projet « L'école de demain », dont un séminaire sur les réseaux à Lisbonne, septembre 2000, et la grande conférence de Rotterdam qui s'est déroulée six semaines plus tard. Le projet a également donné lieu à d'importantes activités sur les TIC et la qualité de l'enseignement [à ce jour ont été publiés *Learning to Bridge the Digital Divide* (2000) et *Cyberformation : les enjeux du partenariat* (2001)].
 2. Chapitre 5, « Quel avenir pour l'école ? », in *Analyse des politiques d'éducation*, Édition 2001 (OCDE, 2001a).

S'appuyant sur les contributions de nombreux collègues, les débats qui se sont déroulés lors des différentes conférences et réunions, les contributions des spécialistes présentées dans la partie II et d'autres rapports techniques, l'auteur principal au sein du Secrétariat a été David Istance. Le volume est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Remerciements

De nombreuses personnes ont pris part aux manifestations, réunions et discussions informelles évoquées dans l'avant-propos. Il nous est impossible de les citer individuellement ici mais nous les remercions toutes pour leur précieuse contribution sans laquelle ce volume n'aurait pu être produit.

Nous remercions tout particulièrement les auteurs des analyses présentées dans la partie II, dont certains ont participé par ailleurs au projet « L'École de demain » : Martin Carnoy (Université de Stanford, États-Unis), Gosta Esping-Andersen (Université Pompeu Fabra, Espagne), Walo Hutmacher (Université de Genève, Suisse), Kerry J. Kennedy (Université de Canberra, Australie), Alain Michel (Inspecteur général de l'Éducation nationale, France), Riel Miller (Programme de l'OCDE sur l'avenir), Sten Söderberg (Agence nationale pour l'éducation – Skolverket, Suède) et Hans F. van Aalst (Consultant, Pays-Bas).

Nous remercions également les organisateurs et hôtes des différents séminaires et conférences. En France, *Futuribles International* a accueilli un séminaire d'experts (Paris, février 2000) et co-organisé une conférence avec EPICE (*Institut Européen pour la Promotion de l'Innovation et de la Culture dans l'Éducation*) à Poitiers (octobre 1999). Deux conférences sur le thème de « L'École de demain » se sont déroulées aux Pays-Bas : la première, à Scheveningen (avril 1998), a été organisée par l'OCDE et le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences et la deuxième, à Rotterdam (novembre 2000), par la municipalité de Rotterdam. Nous remercions l'ensemble de ces organisateurs, et tout particulièrement les représentants du ministère néerlandais Jan van Ravens et Marceline Engelkes.

Table des matières

Partie I

RAPPORT DU SECRÉTARIAT

Chapitre 1. L'environnement élargi de l'école : tendances de fond et forces directrices	13
Introduction	13
Enfance, conflits de générations et société vieillissante	14
Égalité des sexes et famille	22
Savoir, technologie et travail	28
Modes de vie, consommation et inégalités	40
Dimension géopolitique – internationale, nationale, locale	49
Chapitre 2. Évolutions de l'enseignement et enjeux	61
Introduction	61
Des systèmes scolaires vigoureux	61
Vers des écoles apprenantes ?	66
Évaluation, appréciation et validation	71
Enseignants, salaires et statut	73
Chapitre 3. Scénarios pour l'avenir de l'école	81
Introduction	81
Les scénarios de l'école établis par l'OCDE	82
« Extrapolation du statu quo »	83
Les scénarios de « rescolarisation »	90
Les scénarios de « déscolarisation »	97
Conclusions	104
Chapitre 4. Panorama : objectifs de l'action publique, tensions, interrogations	107
Panorama des points clés	107
Écoles et compétences pour la formation tout au long de la vie	110
Objectifs, fonctions et tensions	112
Questions sur l'action des pouvoirs publics et les scénarios	115
Références de la partie I	119

Partie II
DOCUMENTS D'EXPERTS

Chapitre 5. Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir <i>par Martin Carnoy</i>	127
Introduction	127
La crise des rapports entre le travail et la société.....	128
Le travail, les réseaux et l'apprentissage.....	130
La famille et le ménage	134
La rétablissement de la collectivité à l'ère de l'information.....	137
Le rôle essentiel de l'État	140
Chapitre 6. Un nouveau défi pour la cohésion sociale ? Le profil des risques dans les pays de l'OCDE <i>par Gosta Esping-Andersen</i>	147
Introduction	147
Services et emploi.....	148
La nouvelle structure du risque.....	152
Exclusion et intégration sociale	156
Conclusions	156
Chapitre 7. Les transitions du XXI^e siècle : opportunités, risques et stratégies pour les gouvernements et l'école <i>par Riel Miller</i>	161
Introduction	161
Opportunités et risques liés aux transitions du XXI ^e siècle	162
Mettre l'action des gouvernements au service des transitions souhaitables au XXI ^e siècle	166
Les conséquences pour l'école des transitions du XXI ^e siècle dans les pays de l'OCDE.....	167
Conclusion	170
Chapitre 8. L'école de demain qui aujourd'hui se dessine : points de vue de quatre études nationales <i>par Hans F. Van Aalst</i>	171
Introduction	171
Canada (Ontario) : « Pour l'amour d'apprendre »	172
Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) : « L'avenir de l'enseignement et les écoles de demain ».....	177
Japon : « Un modèle éducatif pour le XXI ^e siècle »	182
Pays-Bas : « Horizons de la politique éducative »	186
Remarques sur les forces dynamiques et leurs conséquences	190
Chapitre 9. Attitudes et attentes à l'égard des écoles : résultats d'études suédoises et comparaisons internationales <i>par Sten Söderberg</i>	195
Introduction	195
Opinion du public à l'égard des écoles et de l'enseignement	196
Opinions des parents.....	202
Les médias et autres influences formant les opinions sur les écoles	207

Consensus et conflits du point de vue politique	208
Écoles, vie professionnelle et marché du travail.....	209
Aspects transgénérationnels et attitudes du contribuable face à l'école	210
Position des différents groupes socioculturels, et buts et fonctionnement des écoles	211
Conclusion.....	213
Annexe.....	216
 <i>Chapitre 10. Le nouveau siècle et les défis qu'il pose aux jeunes : comment l'école pourra-t-elle aider les jeunes à l'avenir ? par Kerry J. Kennedy</i>	225
Introduction	225
L'univers des jeunes : contextes et conditions.....	226
Les caractéristiques de l'univers de la jeunesse.....	233
Les écoles de demain	234
Conclusion.....	239
 <i>Chapitre 11. Une école pour un monde nouveau par Alain Michel</i>	241
Introduction	241
Village planétaire virtuel et nouvelle émergence du régional et du local.....	241
Les nouvelles attentes à l'égard de l'école	243
Le nouvel impératif d'efficacité et d'équité	245
Décentralisation et pilotage	246
Le système éducatif comme organisation apprenante et le changement comme processus systémique.....	248
La mise en évidence de l'importance du contexte local par les sciences de l'éducation.....	249
La territorialisation de la politique éducative : jusqu'où ?.....	250
Des « zones d'éducation prioritaire » aux « réseaux d'éducation prioritaire » (1982-1999).....	252
Contexte local, État-nation et perspective européenne	254
 <i>Chapitre 12. Quel rêve d'école de demain habite donc la communauté éducative ? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE par Walo Hutmacher</i>	257
Introduction	257
Opinions concernant la probabilité et la désirabilité des scénarios.....	257
Résumé et récapitulation des résultats.....	262
Perspectives	267
 Références de la partie II.....	271

Partie I
RAPPORT DU SECRÉTARIAT

L'environnement élargi de l'école : tendances de fond et forces directrices

Introduction

La partie I de ce rapport dresse un panorama des grandes tendances les plus proches du monde de l'école et de l'éducation – économiques, sociales, politiques, culturelles et environnementales, celles-là mêmes qui définissent l'environnement dans lequel l'école sera modelée demain. Cette présentation ne signifie pas que ces tendances plus larges fixent des programmes auxquels le monde éducatif doit tout simplement réagir, mais on ne peut nier leur impact sur celui-ci – elles façonnent sa nature, ses résultats et ses objectifs pour demain.

Du fait de la complexité manifeste du monde d'aujourd'hui et de demain, les caractéristiques et tendances présentées sont nécessairement sélectives, et ce d'autant plus que ces dernières ne vont pas toutes dans le même sens et ont parfois un impact opposé sur l'école et lui fixent des objectifs contradictoires. Si à certains égards, l'ensemble de la zone OCDE connaît des évolutions communes, on observe à d'autres des différences très nettes d'un pays à l'autre, voire des divergences croissantes. Nous avons donc cherché dans ce chapitre à recenser les facteurs et forces motrices « profondes », plus que les aspects à court terme qui polarisent généralement l'attention des médias.

Le panorama général de l'environnement de l'école et les enjeux et tendances des systèmes éducatifs du chapitre 2 sont avant tout historiques, car ils se fondent sur des évolutions visibles. Les interrogations qu'ils suscitent pour l'avenir et les tendances qui se dessinent ont servi de base aux scénarios présentés dans le chapitre 3, dont la perspective

se déplace du passé et du présent vers de possibles futurs. Le rapport du Secrétariat conclut dans le chapitre 4 par une récapitulation des grands thèmes émergents, les interrogations et dilemmes qu'ils posent au plan de l'action publique, et des conclusions sur les pistes à explorer pour mieux comprendre l'école de demain.

Enfance, conflits de générations et société vieillissante

L'enfance au xx^e et au début du xxi^e siècle

Trop souvent, le débat sur l'école de demain est dissocié d'une réflexion sur la nature de l'enfance et de la jeunesse dans nos sociétés d'aujourd'hui. Or les historiens en sciences sociales, au moins depuis Aries (1973), ont montré que la nature-même de « l'enfance », loin d'être une donnée constante dans le temps et les cultures, est modelée par les circonstances propres à chaque époque. Il est facile d'oublier ce phénomène parce que la manière dont nous organisons l'enfance nous paraît tout à fait naturelle¹, mais aussi parce qu'elle nous paraît changer si lentement qu'elle semble en fait une donnée immuable de l'avenir prévisible. C'est faire fausse route car le statut de l'enfance est en réalité soumis à de puissantes pressions de changement qui s'exercent sur plusieurs fronts.

L'école au cœur des structures pour l'enfance

L'école est au cœur de ces dispositifs et des notions modernes « d'enfance », même si d'autres sources d'influence – télévisions et jeux vidéo peut-être, ou les pairs – semblent exercer une attraction plus forte sur de nombreux jeunes. Fondamentalement, la scolarité organisée consiste en une claustration obligatoire des enfants dès un très jeune âge dans des établissements d'enseignement spécialisés, très différents de la vie adulte. L'idée communément admise est que les avantages de cette expérience imposée à tous les jeunes – pour la société, les jeunes et leur famille, aujourd'hui et demain – justifient tous les coûts liés à la perte de liberté qui accompagne la fréquentation obligatoire d'un établissement scolaire. La durée normale de la scolarité est sans cesse allongée, ce qui retarde le début de la « vie adulte » reconnue et allonge le processus de claustration.

Le caractère distinctif de cette phase de la vie qu'est « l'enfance » a été renforcé par d'autres tendances de

longue période qui régissent, par exemple, l'âge auquel peuvent commencer un travail rémunéré, l'activité sexuelle ou la formation d'une famille, cette limite étant solidement justifiée par le souci de protéger l'individu et de prévenir l'exclusion. Chaque grossesse ou naissance, loin d'être considérée comme normale, est aujourd'hui perçue comme un important problème social à corriger. Les transferts à long terme dans l'emploi, surtout l'abandon de l'agriculture et d'autres industries du primaire et son impact concomitant sur les communautés, ont distancié le travail de la vie des jeunes même si un certain retour du travail à domicile peut en partie renverser cette tendance.

Le report de l'entrée pleine et entière dans la vie adulte peut être décrit comme une « adolescence prolongée ». L'analyse préparée pour la réunion de 1998 des ministres des Affaires sociales de l'OCDE notait que les jeunes « diffèrent tant le mariage que la première naissance jusqu'à ce qu'ils soient économiquement autonomes – ce qui prend plus de temps » (OCDE, 1999a, p. 15). D'après les travaux de l'OCDE, la rapidité de ces évolutions est telle qu'entre 1990 et 1996, la période de transition vers la vie active s'est allongée de près de deux ans en moyenne (OCDE, 2000d). Il s'agit là effectivement d'un changement très rapide et conséquent, qui porte à s'interroger sur les limites de sa continuation. Dans quelle mesure des panachés plus souples de formation et de travail apparaissent déjà, en particulier si l'on considère que les évolutions plus vastes du champ économique, social et de la formation tout au long de la vie vont aussi dans le sens d'une plus grande flexibilité et non d'une segmentation toujours plus rigide des grandes étapes de la vie ? Si souhaitable cette flexibilité soit-elle, les faits qui sous-tendent « l'adolescence prolongée » montrent que l'on ne peut aujourd'hui la tenir pour certaine.

**« Adolescence
prolongée »**

L'allongement de l'enfance et de l'adolescence fait surgir des tensions qui pourraient s'avérer suffisamment fortes pour contraindre à rechercher de nouvelles voies. Ainsi, le report de l'acquisition du statut d'adulte, renforcé par la dégradation de la situation des jeunes sur le marché du travail, contraste avec l'avancement de la puberté et de l'activité sexuelle [environ un tiers des jeunes de 15 ans dans plusieurs pays

**Tensions et
pressions pour
le changement**

participant à une récente enquête de l'OMS déclarent avoir eu des rapports sexuels (OMS, 2000)]. De même, les enfants et les jeunes sont aujourd'hui de très puissants consommateurs dans le « monde adulte » et sont soigneusement ciblés par les stratégies marketing des entreprises. Cela au moment même où l'acquisition de leur pleine autonomie sur leurs ressources est retardée. Par ailleurs, on s'inquiète de la désaffection, voire de la violence, au sein d'établissements qui ont été conçus pour des enfants, mais accueillent des jeunes plus mûrs, qui ont acquis toute une série d'expériences extra-scolaires. Prout (2000) avance l'hypothèse d'un écart croissant entre des institutions publiques qui se préoccupent de plus en plus du contrôle des enfants et la sphère privée qui représente le lieu où les enfants sont davantage autorisés à « exprimer leurs choix, à exercer leur autonomie et à rechercher l'épanouissement personnel ». Dans la mesure où cette distance se creuse et où l'école est fermement ancrée dans le domaine public, préserver la légitimité et la motivation des élèves et des étudiants pourrait devenir de plus en plus difficile.

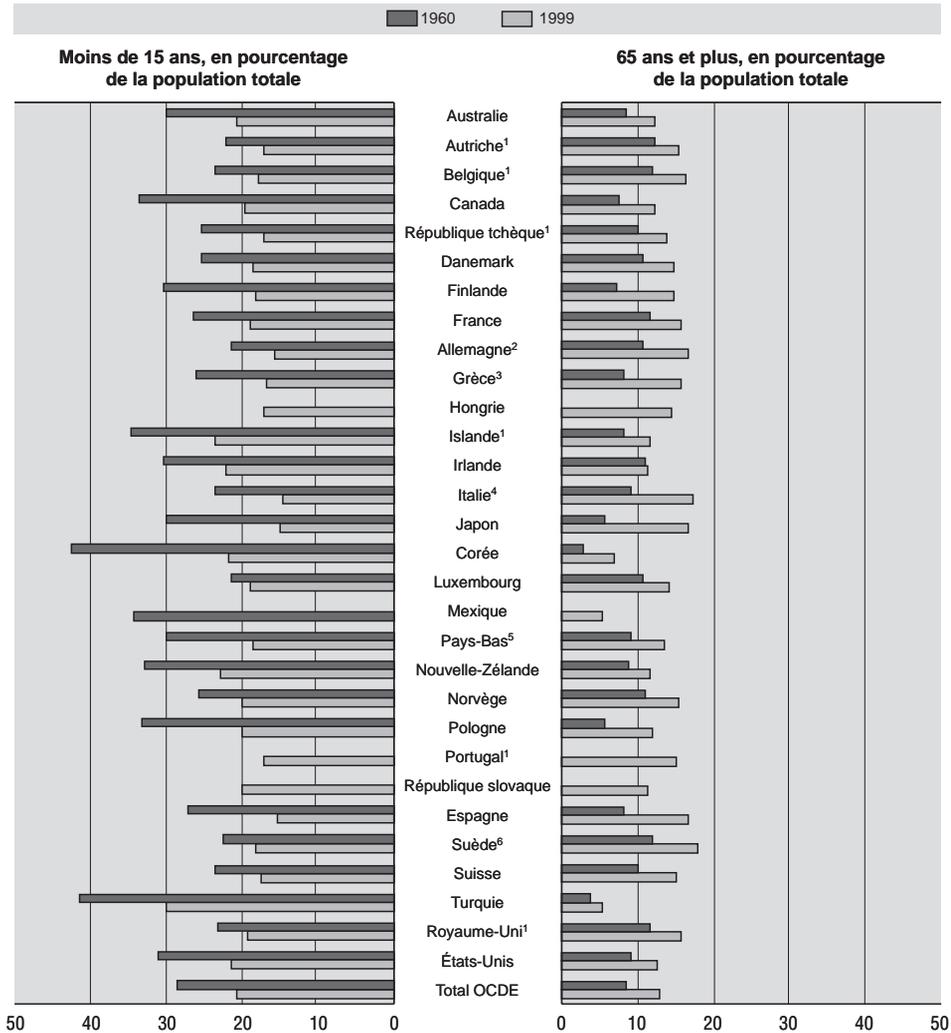
Sociétés vieillissantes

Les sociétés « grisonnantes » de l'OCDE

Cela étant, quelques unes des pressions les plus fortes résultent des changements observés à l'autre extrémité de la pyramide des âges ; on ne peut appréhender les relations entre les générations et leur segmentation en dehors du vieillissement des sociétés. En 1999, les moins de 15 ans représentaient moins de 20 % des populations nationales dans 22 pays de l'OCDE et n'étaient nettement plus nombreux qu'au Mexique et en Turquie, tandis qu'en 1960, aucun pays n'affichait une proportion aussi faible. Pour la première fois, la proportion des plus de 65 ans commence à s'approcher de celle des moins de 15 ans et atteint 15 % ou plus dans 13 pays de l'OCDE (voir figure 1.1). Bref, nos sociétés « grisonnent ».

Les ratios de dépendance – le rapport des économiquement non-actifs par rapport aux économiquement actifs – continuent de s'élever sous l'effet conjugué du vieillissement de la population et du « prolongement de l'adolescence ». L'une des variables indicatives de cette évolution est la comparaison de la tranche d'âge des 15-64 ans avec la

Figure 1.1. **Structure des âges dans les pays de l'OCDE, population de moins de 15 ans et de 65 ans et plus, 1960 et 1999**



1. 1998.
 2. Ex-Allemagne de l'Ouest uniquement.
 3. 1996.
 4. Moins de 14 ans.
 5. 1997.
 6. Moins de 16 ans.
 Source : OCDE (2001b).

population totale des moins de 15 ans et des plus de 65 ans². A plus long terme, le vieillissement de la population et l'accroissement de la « dépendance » sont appelés à se poursuivre :

« Le vieillissement des populations signifie que les pays de l'OCDE sont à la fin d'une période qui avait vu s'accroître continûment la part de la population âgée de 15 à 64 ans. Dans la plupart des pays, les taux de dépendance vont augmenter au cours des trente prochaines années, plusieurs pays devant accuser des augmentations particulièrement fortes après l'an 2010. Par contre, dans des pays relativement jeunes (comme le Mexique), les taux de dépendance restent élevés, mais on prévoit qu'ils diminueront. » (OCDE, 1999a, p. 14).

***Élévation
des « ratios
de dépendance »
et pressions
pour le changement***

Cette élévation du ratio de dépendance pourrait bien être l'un des facteurs qui amèneront à repenser le raccourcissement continu de la vie active. L'impact sur les finances publiques – sollicitations croissantes du budget non compensées par une augmentation des recettes fiscales – pourrait ajouter aux arguments sociaux ou pédagogiques incitant à réexaminer le bien-fondé de l'allongement continu de l'adolescence. Certes, les données suggèrent qu'il s'agit d'évolutions sur une longue période, car ce n'est pas avant 2020, mais surtout 2030, qu'apparaîtront des différences sensibles avec la situation d'aujourd'hui, mais ces changements promettent d'être d'une telle ampleur que les stratégies politiques les auront anticipés depuis longtemps (voir Visco, 2001).

Nouvelles relations entre les générations ?

***Le fossé
intergénérationnel :
une donnée
constante, mais de
nouvelles forces entre
les générations sont
à l'œuvre***

C'est une constante du débat éducatif et sociétal que chaque nouvelle génération « d'anciens » voit dans les habitudes des jeunes une inquiétante rupture avec le passé. Pour Kennedy, dans le chapitre 10 de ce volume, c'est une tradition qui remonte au moins à Platon et ressurgit régulièrement depuis une centaine d'années. Les habitudes linguistiques et vestimentaires des jeunes et leurs activités socioculturelles intègrent une composante de « choc » qui très souvent se limite à cela même et sert à marquer leur indépendance vis-à-vis des parents et de l'école tout en renforçant l'appartenance au groupe de pairs. Pourtant, les objectifs de

nombreux jeunes sont généralement très conventionnels et leurs aspirations très proches de celles de leurs parents – à tel point que les baby-boomers vieillissants se plaignent du conventionnalisme excessif des jeunes adultes.

Si ces tensions sont des constantes du débat, certains éléments montrent-ils que les relations de l'actuelle jeune génération avec ses aînés diffèrent qualitativement de celles du passé ? Il y a assurément des raisons de réfléchir à ces relations pour informer la réflexion sur l'école de demain.

La première est la nature des connaissances et des savoirs des jeunes de la « Génération Nintendo », qui les éloignerait de plus en plus du monde de l'école et des adultes tant au plan culturel que cognitif. Selon ce point de vue, les compétences et approches que de nombreux jeunes développent par leurs facilités avec les technologies de l'information et de la communication (TIC) creusent la distance et accentuent le désenchantement. Michel, dans le chapitre 11 de ce volume, exprime aussi des préoccupations relatives au « zapping et au surfing, plutôt qu'à la recherche de connaissance ». Cependant, on manque aujourd'hui de données concluantes quant au rôle effectif des jeux vidéo dans le développement de nouveaux processus cognitifs et, si rôle il y a, du caractère urgent de cette question pour les jeunes et pour l'école. Toute une série d'interrogations concernant la « Génération Nintendo » restent donc encore sans réponse et appellent une réflexion plus approfondie.

L'autre argument incitant à s'interroger sur une possible transformation des relations entre les générations réside dans les « contrats » qui lient les écoles, les parents et les élèves. Dans les dernières décennies du xx^e siècle, les contraintes et la réglementation imposées aux jeunes ont cédé la place, sur bien des fronts, à la négociation et à la recherche d'un consensus. L'abolition des punitions corporelles à l'école – et de plus en plus dans les familles – dans de nombreux pays témoigne de façon tangible de cette évolution. L'instauration, dans certains pays, du droit des enfants à poursuivre leurs parents en justice peut elle aussi être considérée comme un pas important dans la

**La génération
« Nintendo »**

**La négociation avec
les jeunes remplace
la coercition**

refonte des relations entre générations. Pour un visiteur venu du passé, les changements intervenus en matière de discipline et de coercition figureraient probablement parmi les évolutions les plus notables de la vie scolaire et de la socialisation. Dans une perspective d'avenir, il s'agit de savoir si et quand ces évolutions culturelles rendront intenable les modèles organisationnels traditionnels et l'éthique des écoles.

Manque de civisme

Un troisième aspect possible de l'évolution des générations concerne le manque d'engagement de nombreux jeunes vis-à-vis du tissu civique de la société. A cet égard, Kennedy décrit une étude internationale et le pessimisme exprimé par les chercheurs dans les résultats :

Hahn (1998) a mené une enquête sur les valeurs et idées politiques des étudiants en Allemagne, au Danemark, aux États-Unis, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni³. Ces jeunes ont été interrogés sur le crédit et l'intérêt qu'ils accordent à la politique, leurs expériences en la matière, leur confiance dans l'efficacité politique et leur future participation civique. Les termes des chercheurs sont sans ambiguïté : « les réponses au questionnaire sont parfaitement lamentables (...) l'ampleur du cynisme des étudiants (...) est troublante » (p. 31).

Individualisme et pérennité – comment l'école peut-elle nourrir des expériences et des valeurs pérennes

Robert Putnam, dans sa toute dernière analyse sur le capital social (2000) – sa thèse du « Bowling Alone » sur l'individualisme, l'éclatement et l'isolement de nos sociétés modernes – conclut à une nette évolution des générations. A son avis, les jeunes générations sont moins enclines que les précédentes à adhérer à des mouvements politiques ou sociaux ou à faire confiance aux autres. Cette attitude n'est pas spécifique aux jeunes encore scolarisés car elle s'applique également à leurs parents. Cette analyse est récente et sujette à controverse et d'après les travaux du CERI sur le capital humain et social, rien ne permet de conclure avec certitude à un déclin quantitatif de l'engagement, excepté aux États-Unis et en Australie. Il est bien possible en revanche que cet engagement se porte sur des activités plus individualistes et transitoires (OCDE, 2001d). La question est alors de savoir si l'individualisme est tel qu'il menace la pérennité de la société. Si tel est le cas, l'école, en tant

qu'institution sociale fondamentale, doit de toute évidence s'interroger sur ce qu'elle pourrait faire pour nourrir des expériences et des valeurs plus pérennes.

Enfin, une dernière interrogation sur le fossé des générations concerne le nombre croissant des retraités dans les sociétés de l'OCDE et leur relative prospérité. Söderberg, dans le chapitre 9 de ce volume, résume les données suédoises sur l'attitude des différentes classes d'âge à l'égard de l'école et conclut que la principale rupture qualitative survient entre les plus et les moins de 65 ans (étant donné la forte tradition suédoise de services publics, ces conclusions risquent de sous-estimer des différences que l'on pourrait observer ailleurs). S'exprimant sur la capacité des écoles à atteindre leurs objectifs, les plus jeunes, dont l'expérience scolaire était la plus récente, ont été les plus positifs, tandis que les plus âgés sont les moins positifs. Les personnes âgées sont non seulement plus éloignées des activités de l'école et jugent leur intérêt moindre, mais elles accordent, comme on le conçoit aisément, une plus grande priorité à d'autres services publics, notamment la santé.

De toute évidence, un tel résumé est loin d'être probant pour les sociétés de l'OCDE en général et n'apporte aucune surprise en lui-même. En revanche, l'importance numérique – et donc politique – des tranches plus âgées de la population et leur nouvelle aisance matérielle sont remarquables. L'attitude des contribuables et des électeurs quant aux décisions relatives aux investissements dans l'école semble bien devoir être de plus en plus modelée par un électorat plus âgé, susceptible de contester leur intérêt, et ce d'autant plus dans les systèmes qui laissent le plus de place à l'influence des électeurs et contribuables sur les décisions en matière d'éducation. Pour Söderberg, cela laisse à penser que « dans l'ensemble la population plus âgée devrait accorder de l'importance à la solidarité intergénérationnelle et appuyer les investissements dans les services essentiels destinés aux enfants. » Pour lui, le vieillissement ne s'accompagne pas obligatoirement d'un déclin des solidarités intergénérationnelles, mais il pose un problème nouveau lié à l'effectif changeant des différentes générations et au pouvoir politique qu'exercent aujourd'hui les personnes âgées.

**Pouvoir politique
des retraités :
favorable aux
écoles ?**

Égalité des sexes et famille

Transformations radicales de la condition féminine

Transformations majeures de la situation des femmes

De toutes les évolutions manifestes intervenues en cent ans, les transformations majeures de la situation des femmes dans de nombreux pays de l'OCDE figurent indéniablement parmi les plus marquantes. Certains de leurs aspects les plus notables ont pris place dans l'enseignement lui-même ; d'autres concernent la « visibilité » publique des femmes et leur importance, par exemple, de consommatrices dans les sociétés aisées d'aujourd'hui. Mais deux tendances de fond sont plus particulièrement déterminantes pour l'environnement plus vaste de l'école et la vie de ses élèves et étudiants.

Chute brutale des taux de fécondité

La première est l'évolution des taux de fécondité et de natalité. Les chiffres sont spectaculaires dans toute la zone OCDE. En effet, le taux de fécondité⁴ était tombé à moins de 2.0 en 1998 dans 24 des 29 pays Membres pour lesquels on dispose de données, et à 1.5 ou moins en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Japon, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, en Suède et en Suisse (tableau I.1). L'âge à la naissance du premier enfant s'élève régulièrement, suivant de près l'essor du travail féminin que nous aborderons bientôt ; il est passé dans l'OCDE de 24.2 ans en moyenne à 26.6 ans entre 1970 et 1995 et il était supérieur à 28 ans en Australie, en Allemagne, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Suisse (OCDE, 2001^o). (Le nombre de familles monoparentales a lui aussi enregistré une très nette augmentation sur laquelle nous reviendrons plus loin.)

Ces évolutions majeures de la fécondité ont de très vastes implications, sur les femmes bien sûr, mais aussi sur l'école, et amènent à s'interroger sur le nombre effectif de femmes qui ont des enfants aujourd'hui, sur les besoins en matière d'accueil des enfants, sur le moment de la vie adulte auquel les femmes ont de jeunes enfants (d'âge préprimaire et primaire) et sur les effets que cela a sur leur expérience du travail, de l'éducation et de la famille. L'évolution tendancielle de la fécondité a un impact sur le nombre de personnes

Tableau I.1. **Indice de fécondité¹ dans les pays de l'OCDE, 1998**

Australie	1.8 ²
Autriche	1.3
Belgique	1.5
Canada	1.6 ⁴
République tchèque	1.2
Danemark	1.7
Finlande	1.7
France	1.8
Allemagne	1.3
Grèce	1.3
Hongrie	1.3
Islande	2.1
Irlande	1.9
Italie	1.2
Japon	1.4 ³
Corée	1.6 ²
Luxembourg	1.7
Mexique	2.7 ²
Pays-Bas	1.6
Nouvelle-Zélande	2.0 ²
Norvège	1.8
Pologne	1.4
Portugal	1.5
Espagne	1.2
Suède	1.5
Suisse	1.4
Turquie	2.7 ⁴
Royaume-Uni	1.7
États-Unis	2.1 ⁴

1. Nombre moyen d'enfants par femme âgée de 15 à 49 ans.

2. 1996.

3. 1997.

4. 1994.

Source : OCDE (2001b).

entrant dans la vie active, sur la future offre de main-d'œuvre dans les pays de l'OCDE, sur la dépendance et son financement, ainsi que sur les mouvements internationaux de populations et sur la diversité ethnique des sociétés – toutes questions cruciales pour l'école. Le taux de fécondité a, bien sûr, une incidence directe sur le nombre d'enfants et de jeunes qui quittent l'école chaque année. Après de tels changements, rien ne permet de présumer de la stabilisation des taux de fécondité à leurs niveaux de la fin des années 90. On

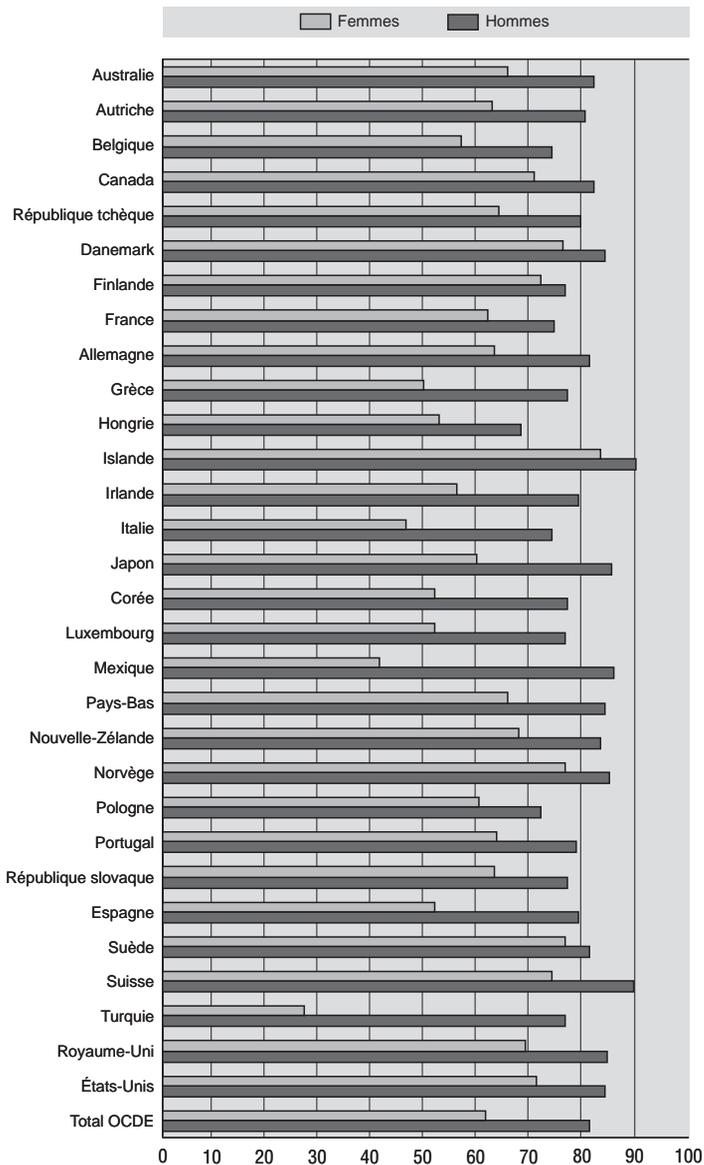
anticipe une diminution de 9 % de la population des 5-14 ans d'ici la fin de la prochaine décennie par rapport à 2000 dans l'ensemble de l'OCDE, ce recul allant même de 15 % à 25 % en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne, en République slovaque et en Suède (OCDE, 2001c, p. 36).

Essor de l'emploi féminin

Le deuxième grand volet de changements concerne l'emploi féminin. Dans l'ensemble de l'OCDE, plus de 6 femmes de 15 à 64 ans sur 10 (61.3 %) travaillaient en 2000 – un chiffre qui reste toujours très au-dessous de celui des hommes (81.1 %) mais représente néanmoins une très nette majorité des femmes d'âge actif (figure 1.2). Ces chiffres sont encore plus élevés dans la classe d'âge très actif (25-54 ans) : plus de deux tiers pour les femmes (68.2 %), mais plus de 9 sur 10 pour les hommes. Dans les pays nordiques, en République tchèque et en Slovaquie, ce taux dépasse 80 % et s'approche donc de celui des hommes tandis qu'il atteint au moins 75 % dans neuf autres pays (Allemagne, Autriche, Canada, États-Unis, France, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, Suisse) (OCDE, 2001e, tableau C).

Là encore, ces tendances sont liées à toute une série d'évolutions importantes tant pour ceux qui fréquentent encore l'école que pour le monde futur dans lequel vivront les garçons et les filles d'aujourd'hui devenus adultes. Nous avons déjà évoqué l'impact du travail féminin sur la fécondité et la natalité, mais s'y ajoutent le nombre de femmes conjuguant responsabilités professionnelles et familiales, l'augmentation des foyers à deux salaires, et les gouffres qui ne cessent de se creuser entre les foyers qui ont du travail et ceux qui n'en ont pas. Au cours des vingt dernières années, l'emploi a surtout augmenté dans des secteurs à forte main-d'œuvre féminine, tandis que le déclin le plus marqué a généralement touché le secteur primaire⁵ et l'industrie manufacturière, dominés par les hommes. Le travail féminin a également eu un impact des plus marqués sur les ambitions et le niveau de formation des femmes. L'élévation spectaculaire du niveau de formation féminin observée depuis 20 à 30 ans pourrait bien être « la tendance la plus remarquable de la période récente », comme il est dit dans le chapitre 2.

Figure 1.2. Taux d'activité des personnes âgées de 15 à 64 ans, par sexe, 2000



Note : La figure montre le rapport des personnes actives âgées de 15 à 64 ans sur la population d'âge actif.
 Source : OCDE (2001e), tableau B.

**Des inégalités
persistantes et des
changements
positifs**

Prendre la mesure des évolutions ne signifie pas ignorer les problèmes et inégalités persistants. La rémunération des femmes reste en moyenne très inférieure à celle des hommes⁶, les discriminations à l'embauche sévissent toujours, tout comme la domination masculine des hautes sphères de direction, des professions libérales et de la prise de décision dans la plupart des pays. Si l'emploi des femmes est plus dynamique que celui des hommes, il concerne de nombreux postes et secteurs à bas salaires, offrant des gratifications et des perspectives de formation complémentaire limitées. Les femmes qui allient un travail rémunéré et des responsabilités familiales sont soumises aux intenses pressions que font peser les « doubles journées de travail » sur leur temps et sur leur énergie car le partage des tâches ménagères évolue beaucoup plus lentement que la structure de l'emploi. Alors qu'être mère de jeunes enfants et travailler n'a depuis longtemps plus rien d'exceptionnel dans les pays de l'OCDE, la garde des enfants reste une préoccupation majeure en raison du manque continu de cohérence entre de nombreuses pratiques des entreprises et des écoles d'une part, et les exigences de parents qui travaillent d'autre part (OCDE, 2001*h*). Et la précarité croissante du mariage et la multiplication des familles monoparentales sont porteuses de risques d'exclusion auxquelles les femmes sont les plus exposées.

Cependant, que l'on s'attache à ces problèmes ou bien aux transformations positives du mode de vie des femmes, ces évolutions ont été fondamentales et semblent appelées à se poursuivre. Carnoy, dans sa contribution à ce rapport (chapitre 5), est clair sur leur ampleur : outre la mondialisation, il décrit « la transformation rapide de la vie de famille, elle-même déterminée par une révolution profonde du rôle social des femmes » comme « la deuxième grande force qui sous-tend l'évolution mondiale de la société ».

Transformation de la vie de famille et de la structure familiale

**De nombreuses
familles de la zone
OCDE sont aisées...**

Les structures familiales – l'environnement immédiat dans lequel les jeunes sont élevés – ont connu des transformations radicales et extrêmement rapides liées à l'évolution fulgurante de la fécondité et de l'emploi féminin évoquée plus haut. Certaines sont globalement positives.

La diminution du nombre d'enfants et l'élévation continue du niveau de vie et de la consommation impliquent que l'accès, normal aujourd'hui, qu'ont de nombreux jeunes à des biens et services aurait été inimaginable il y a encore 20 ou 30 ans. Mais, comme pour les autres tendances examinées dans cette partie, ces changements sont complexes et s'accompagnent de tensions.

L'amélioration matérielle des modes de vie est souvent liée à la « bi-activité » des ménages, qui crée des familles « riches en travail » mais « pauvres en temps ». Même une expérience familiale aussi ordinaire qu'un repas partagé est érodée pour beaucoup – avec l'allongement des horaires de travail des adultes et les préférences des jeunes pour le grignotage – ce qui suscite de nouvelles interrogations sur la nature de la socialisation⁷. Des tensions plus patentes encore naissent de la dissolution et de l'éclatement des mariages. La culture moderne de la famille, qui cherche à apporter un environnement affectueux aux enfants et à leur permettre de s'épanouir, est en net contraste avec les conflits de la désintégration du mariage. De très nombreux mariages conclus aujourd'hui finiront par un divorce : 4 sur 10 au milieu des années 90 dans la zone OCDE, et de 5 à 7 sur 10 en Belgique, aux États-Unis, en Finlande, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède (OCDE, 2001a). L'école accueille donc un nombre croissant d'enfants uniques ou issus de familles recomposées.

Conséquence des divorces ou du nombre croissant d'enfants nés hors mariage, les familles monoparentales se font toujours plus nombreuses – une autre tendance majeure à l'œuvre dans l'environnement élargi de l'école. Dès le début des années 90, de nombreux pays de la zone comptaient près d'un cinquième de familles monoparentales et les États-Unis bien plus d'un quart (OCDE, 1999a, tableau 1.3). Si la rupture du mariage n'est pas un désastre pour tous, peu s'en sortent indemnes et les risques d'exclusion sociale peuvent être très grands pour les familles monoparentales, surtout celles dont la situation au regard de l'emploi est fragile. Et même lorsque le piège de la pauvreté est évité, l'impact subjectif sur les jeunes, sous

... mais elles manquent aussi de temps et sont plus nombreuses à faire l'expérience des ruptures familiales

Familles monoparentales plus nombreuses

forme d'un sentiment exacerbé d'insécurité et de risque, n'en est pas moins réel.

**Partenariats
famille/école
renforcés**

Il est évident que le soutien de l'environnement familial est essentiel aux élèves et étudiants, à l'apprentissage et à l'école. Pourtant, il est tout aussi clair que des conditions aussi favorables ne vont pas de soi. Le panorama dressé dans ce volume (chapitre 8) par Van Aalst des études et enquêtes consacrées au futur monde de l'école dans plusieurs pays montre que le sentiment général est celui d'un affaiblissement du foyer et de la famille. Les partenariats en socialisation et en investissement en formation proposés par les écoles aux familles revêtent donc une importance accrue. Pour que de tels partenariats parviennent réellement à compenser l'individualisme et l'éclatement des sociétés contemporaines, ils devront figurer parmi les objectifs prioritaires de l'école et non être considérés comme des retombées fortuites. C'est un des aspects qui définissent les scénarios de « rescolarisation » décrits dans le chapitre 3.

Savoir, technologie et travail

Économie du savoir et économie apprenante

**Économies fondées
sur le savoir,
sociétés apprenantes**

On peut aujourd'hui dire sans craindre de se tromper que les économies de l'OCDE sont « fondées sur le savoir », caractéristique de portée évidente pour l'école au regard de ses responsabilités éducatives. Les implications de cette évolution pour l'éducation et la mesure dans laquelle les écoles présentent les caractéristiques organisationnelles typiques des secteurs à forte composante de savoir (ces aspects sont examinés dans le chapitre 2) ont été récemment étudiées dans un rapport du CERI (OCDE, 2000a). Celui-ci a résumé certains des grands indicateurs de cette « économie fondée sur le savoir » au développement de laquelle nous sommes en train d'assister :

« Plusieurs indicateurs montrent que le développement économique évolue et qu'il privilégie désormais la production et l'acquisition de savoir. Moses Abramowitz et Paul David (1996) montrent que ce siècle se caractérise par la place de plus en plus importante accordée dans le système de production à la composante de savoir. L'analyse structurelle du développement industriel

réalisée par l'OCDE conforte cette conclusion. Elle montre que les secteurs qui enregistrent les taux de croissance les plus forts sont ceux qui utilisent comme input la R-D ou des actifs très qualifiés. Parallèlement, le profil des qualifications montre une pente ascendante dans la presque totalité des secteurs. Dans la plupart des pays de l'OCDE, le secteur qui enregistre la croissance la plus rapide en termes d'emplois et de valeur ajoutée est celui des services aux entreprises à forte composante de savoir » (OCDE, 1998a, pp. 48-55).

Ces observations conduisent de plus en plus d'analyses à définir la nouvelle économie comme une économie « fondée sur le savoir » et il est indubitable que la demande de main-d'œuvre s'oriente désormais vers les actifs plus qualifiés (OCDE, 1994). Mais si la part du savoir dans l'économie devait progresser de manière continue, le risque est que les aspects destructifs de l'innovation et du changement prennent davantage d'importance. Dans une interprétation différente des changements intervenus dans la composition de la population active, Carter (1994) explique que la fonction principale de la plupart des actifs qui ne travaillent pas dans la production est d'introduire le changement ou de le gérer. On peut donc considérer que la proportion grandissante d'actifs ne travaillant pas dans la production traduit à la fois le coût croissant du changement et son accélération.

L'accélération du rythme du changement implique que le savoir et les qualifications sont davantage exposés aux risques de dépréciation intellectuelle. Il se pourrait donc que l'accroissement du stock de savoir soit moins spectaculaire qu'il n'y paraît. On peut également envisager une autre hypothèse, à savoir que nous sommes en train de passer à une « économie apprenante », au sein de laquelle le succès des individus, des entreprises, des régions et des pays traduira avant tout leur capacité d'apprendre. L'accélération du changement traduit la diffusion rapide des technologies de l'information, l'élargissement du marché mondial avec l'apparition de nouveaux compétiteurs puissants, ainsi que la déréglementation des marchés et une moindre

***Faire face au
changement rapide***

stabilité sur les marchés (Drucker, 1993 ; Lundvall et Johnson, 1994 ; Lundvall, 2000). » (*op. cit.*, pp. 28-29).

**Quelles implications
la rapidité du
changement a-t-elle
pour le savoir
scolaire ?**

Cette analyse montre le poids de la rapidité du changement, qui s'accompagne d'avantages mais aussi de coûts, et l'importance qu'elle confère à la capacité d'apprentissage. Elle soulève aussi de profondes interrogations sur le type de savoir qui est inculqué ou devrait être inculqué à l'école, et ce d'autant plus que les professions libérales, les travailleurs, les scientifiques, etc., ne commencent à déployer effectivement leur savoir que longtemps – parfois très longtemps – après avoir quitté l'école. Une part importante du programme scolaire est alors oubliée, même chez les très qualifiés ; à plus forte raison chez ceux qui travaillent dans des environnements de basse qualification, qui, n'utilisant pas leurs connaissances, les perdront (OCDE, 1997b, chapitre 3). Les questions relatives aux savoirs et compétences que l'école devrait privilégier lorsqu'elle prépare les élèves à leur vie future dans la société apprenante de demain sont encore compliquées par la forte disparité des parcours et orientations que suivront plus tard ces élèves. Tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la « nouvelle économie » – en fait, la plupart ne le feront pas – de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin. Le savoir que beaucoup utiliseront au travail, en société ou dans leurs loisirs est loin d'être « approfondi »⁸.

**Savoir factuel,
savoir intellectuel,
savoir-faire et savoir
relationnel**

En dépit de la grande diversité des besoins, ou en raison même de celle-ci, l'attention tend à se porter sur les qualifications et compétences génériques. La typologie à quatre volets développée dans la récente analyse sur la gestion des savoirs permet de différencier « savoir factuel », « savoir intellectuel », « savoir-faire » et « savoir relationnel » (Lundvall et Johnson, 1994 ; OCDE, 2000a, p. 15). Si le « savoir factuel » est important, en lui-même et pour donner un ancrage concret aux trois derniers, les changements rapides et l'érosion des connaissances impliquent que l'école doit jeter de très solides bases sur lesquelles les trois autres formes de savoir pourront s'appuyer et être entretenues. Le degré de réussite des pays dans cette entreprise est assurément une question

ouverte, particulièrement lorsque dominant encore les traditions de transmission et de mémorisation de connaissances factuelles.

Le message de l'analyse ci-dessous [et du récent rapport final du Projet de l'OCDE consacré à la croissance (OCDE, 2001*k*)] est que le changement technologique est une force motrice omniprésente dans les pays de l'OCDE et que son impact dépend étroitement du contexte général, notamment des opportunités d'innovation et de production, de médiation et d'exploitation des savoirs. La technologie n'est pas le moteur déterministe d'un changement plus vaste, un argument conforté par Miller dans sa contribution à ce rapport (chapitre 7). Les forums de haut niveau de l'OCDE sur les transitions du *xxi*^e siècle ont analysé cette ouverture intrinsèque en différenciant les opportunités et les risques. De l'avis général, les progrès technologiques en marche aujourd'hui pourraient être aussi importants que les transformations radicales déclenchées plus tôt par

**Le changement
technologique
comme force motrice
– opportunités
et risques**

Le « paradigme technologique »

« Une caractéristique commune des nouvelles technologies d'intérêt général est la longueur des délais nécessaires avant qu'elles ne soient mises en œuvre et pleinement exploitées dans l'ensemble de l'économie. Le moteur électrique est souvent cité en exemple [...] Il a fallu plusieurs dizaines d'années avant que les entreprises manufacturières, qui avaient déjà investi dans des machines à vapeur, adoptent l'électricité. Un long laps de temps s'est ensuite écoulé avant qu'elles ne modifient leurs modes d'organisation, notamment les chaînes de montage, et qu'elles se dotent des qualifications requises pour exploiter pleinement le moteur électrique [...]. »

Les TIC sont un exemple de technologies d'intérêt général qui gagnent à peu près tous les secteurs de l'activité économique. De même que les autres technologies d'intérêt général, elles ne peuvent porter pleinement leurs fruits qu'après de profondes modifications des structures et de l'organisation des activités. Néanmoins, l'importance et les caractéristiques générales des TIC ne doivent pas faire perdre de vue la dynamique plus générale de l'innovation dans les pays de l'OCDE. Les principaux déterminants en sont notamment l'évolution des relations entre la science et l'industrie et le souci de mieux exploiter les connaissances [...]. »

Extraits de OCDE (2000e)

la machine à vapeur, l'électricité et la voiture, que l'on pense aux TIC, aux biotechnologies ou aux nouveaux matériaux. Mais, il existe aussi des risques, dont celui de creuser les schismes et fractures éventuels entre les riches et les pauvres, ceux qui prennent des risques et ceux qui les évitent. Résorber ces fractures fixe de difficiles objectifs à l'éducation, notamment à l'école.

La « nouvelle économie » ?

La pénétration des TIC au travail et le rôle économique essentiel du savoir et de la formation sont si évidents que le terme de « nouvelle économie » a investi le vocabulaire de la classe politique et des médias. C'est un terme propice à un emploi imprécis et exagéré, comme l'implique le titre du récent rapport du Projet de l'OCDE consacré à la croissance, *La nouvelle économie : Mythe ou réalité ?*, mais il indique de possibles nouvelles forces et relations. Ainsi, les gains de productivité autorisés par la technologie pourraient se poursuivre au même rythme sans se heurter aux contraintes caractéristiques de la « vieille économie » comme la hausse de l'inflation à la faveur de la généralisation des changements organisationnels, du déclin des structures hiérarchiques et de l'exploitation des possibilités de travail en réseau offertes par les TIC. Miller note à ce propos une caractéristique importante, l'effacement progressif des démarcations entre l'offre et la demande que signale l'intervention plus directe des consommateurs dans le processus de production avant même la production effective. La mesure dans laquelle ces caractéristiques de la « nouvelle économie » sont représentatives de l'ensemble de l'OCDE est encore contestable, notamment au vu des récents retournements économiques et en particulier de la perte de confiance dans le secteur des technologies. Mais lorsque les écoliers d'aujourd'hui seront entrés dans la vie active, ces prudences et mises en garde seront sans doute oubliées depuis longtemps.

Évolution du travail et des carrières

Transfert des emplois vers le secteur des services

Des changements radicaux sont intervenus sur une longue période dans la structure du travail et dans l'économie. Depuis le début du xx^e siècle, l'urbanisation et l'exode rural ont transformé le paysage de nombreux pays. Même les

usines qui étaient naguère au cœur des emplois et du dynamisme économique voient leur part dans l'emploi décliner – la « tertiarisation » de l'économie a opéré un transfert massif des emplois vers les services. Alors que se dessine peut-être une « nouvelle » ère économique, ces transformations majeures sont loin d'être achevées.

Les services poursuivent leur essor dans la zone OCDE et concentrent aujourd'hui les trois quarts des emplois dans plusieurs pays, la moyenne OCDE ressortant à 65 % en 1999 (OCDE, 2000*b* et 2001*e*). Et si, au milieu des années 80, la part des services dans l'économie variait encore sensiblement d'un pays à l'autre, on assiste aujourd'hui à un mouvement de convergence. Le secteur de l'industrie manufacturière et celui des services ont des profils de main-d'œuvre très différenciés – le premier emploie 65 % de travailleurs manuels, le second moins de 13 %. Alors que les femmes ne représentent qu'un tiers des effectifs des secteurs producteurs de biens, elles sont en fait un peu plus nombreuses que les hommes dans les services (ratio de 1.04 pour la zone OCDE). Sur ce dernier secteur, la croissance des emplois a été plus rapide dans les services sociaux et aux entreprises⁹. De manière plus générale, on a assisté à un processus d'élévation des qualifications, mieux révélé par les transferts « intrasectoriels » et « intraprofessionnels » que par les mouvements sectoriels plus vastes évoqués plus haut (OCDE, 2001*a*, chapitre 4).

Il serait tentant de lire dans ces chiffres une indication que tous participent maintenant à la « nouvelle économie », mais il convient de les mettre en perspective. Alors que dans les services, les emplois de la distribution ont enregistré la croissance la moins forte, ils sont encore très nombreux, et généralement deux fois plus que les services aux entreprises. Les services personnels – hôtellerie, restauration, loisirs, services de maison, etc. – concentrent eux aussi de nombreux emplois, souvent peu qualifiés. Le secteur des services sociaux est plus dynamique, avec des divergences marquées d'un pays à l'autre, mais là aussi, l'expansion de ce type de services pourrait bien s'accompagner d'une augmentation du ratio des emplois non qualifiés sur les emplois qualifiés (Esping-Andersen, chapitre 6 de ce volume). Dans le même temps, le travail à temps partiel s'est développé,

Élévation des qualifications mais nombreux emplois peu qualifiés

parfois très vite, dans la plupart des pays de l'OCDE et s'accompagne généralement d'une rémunération horaire inférieure et d'une formation moindre (bien qu'une généralisation de ce type admette de nombreuses exceptions) (OCDE, 1999b, chapitre 1 ; le travail à temps partiel concentre à peu près un quart de l'emploi féminin et 1 emploi masculin sur 13 dans l'OCDE). Et s'il est vrai que le taux de chômage décroît depuis quelques années, il n'en demeure pas moins un problème critique. Il touchait en effet 6.4 % de la population active (hommes et femmes) en 2000 dans la zone OCDE et près de 9 % (8.8 %) dans les pays européens de la zone¹⁰. Le tableau d'ensemble est donc complexe, avec de nombreuses évolutions problématiques autant que positives.

Tout en reconnaissant l'importance de l'économie du savoir, il faut donc admettre que de multiples emplois ne se situent pas dans les secteurs dynamiques et hautement qualifiés et que de nombreux individus sont totalement exclus du marché du travail. On observe effectivement une tendance générale à la « montée des qualifications », mais il ne s'agit que d'une tendance centrale. La demande d'emplois les moins qualifiés a diminué – ce qui a gravement affecté les perspectives des individus sans qualification – mais de très nombreuses personnes occupent encore ce type d'emploi. On peut raisonnablement supposer que demain encore subsisteront de très sensibles différences dans la demande de qualifications.

Précarité

L'examen des tendances affectant les qualifications peut être utilement complété par celles relatives à la précarité. La tendance principale est l'insécurité croissante à tous les niveaux, mais plus particulièrement parmi les travailleurs manuels et les personnes non qualifiées dont la stabilité de l'emploi est en net recul. La précarité est en partie une affaire subjective : « le sentiment de précarité de l'emploi s'est beaucoup développé et, dans certains pays, de façon très vive, entre les années 80 et les années 90 » (OCDE, 1997a, chapitre 5). Même lorsque l'instabilité de l'emploi ne semble pas avoir augmenté, la perte anticipée de la cessation d'emploi s'est accrue car il devient plus difficile de trouver un nouveau revenu satisfaisant ou une sécurité équivalente. Ce phénomène se conjugue aux tendances de

la « société de consommation » étudiées plus loin dans ce chapitre pour renforcer les craintes qu'éprouvent les individus et les familles à l'idée de ne pouvoir maintenir leurs revenus et leur mode de vie.

La conclusion plus générale que l'on peut dégager de ces multiples évolutions est que les concepts hiérarchiques linéaires de « compétences », étroitement liés aux niveaux de qualification, ne sont pas adaptés aux emplois d'aujourd'hui et de demain. Des liens plus dynamiques sont en jeu, avec de profondes répercussions possibles sur le rôle des diplômés et certificats de formation sur les marchés du travail du futur. Ce thème est développé dans les scénarios présentés dans le chapitre 3, qui examinent les conséquences de la « libération » de la très puissante emprise que les écoles exercent sur le processus de validation et de certification. Déjà, les changements et fluctuations ont pris une telle ampleur qu'ils ont sapé le modèle d'une carrière à vie dans lequel on s'engage jusqu'à la retraite à l'issue de la formation initiale, ce qui constitue un puissant argument en faveur de l'universalisation de la formation tout au long de la vie. Il est difficile d'être précis sur le nombre de changements structurels que les travailleurs d'aujourd'hui connaîtront au cours de leur carrière et à plus forte raison sur ce que sera l'avenir des écoliers d'aujourd'hui. L'hypothèse la plus sûre est que tous peuvent s'attendre à une carrière imprévisible et changeante. Les défis que cette seule évolution pose aux écoles sont considérables, surtout pour celles qui s'accrochent aux hypothèses traditionnelles sur les parcours scolaires et professionnels.

Niveau croissant de formation des adultes – vers une « société experte » ?

L'expansion considérable de l'enseignement intervenue après la Seconde Guerre mondiale dans les pays de l'OCDE a naturellement conduit à une élévation du niveau de formation de leur population adulte. Ces tendances sont appelées à se poursuivre dans un avenir prévisible. Parmi les 25-64 ans – ce qui inclut les individus de 50 et 60 ans ayant fréquenté l'école trop tôt pour profiter de l'expansion plus récente de l'enseignement – 62 % ont atteint

Évolution des concepts de qualification et de carrière

Les adultes sont plus qualifiés

au moins le deuxième cycle du secondaire dans la zone OCDE, la proportion atteignant 80 % dans plusieurs pays¹¹ (figure 1.3). D'autre part, de nombreux adultes ont aujourd'hui suivi une formation supérieure – un peu plus d'un cinquième (22 %) des 25-64 ans dans l'OCDE, que l'on ne peut plus vraiment qualifier de petite élite, et dans de nombreux pays, le chiffre avoisine un quart des adultes en âge de travailler – voire un tiers et plus au Canada (39 %), aux États-Unis (35 %), en Finlande (31 %) et au Japon (31 %).

Surtout les jeunes adultes, les parents d'aujourd'hui

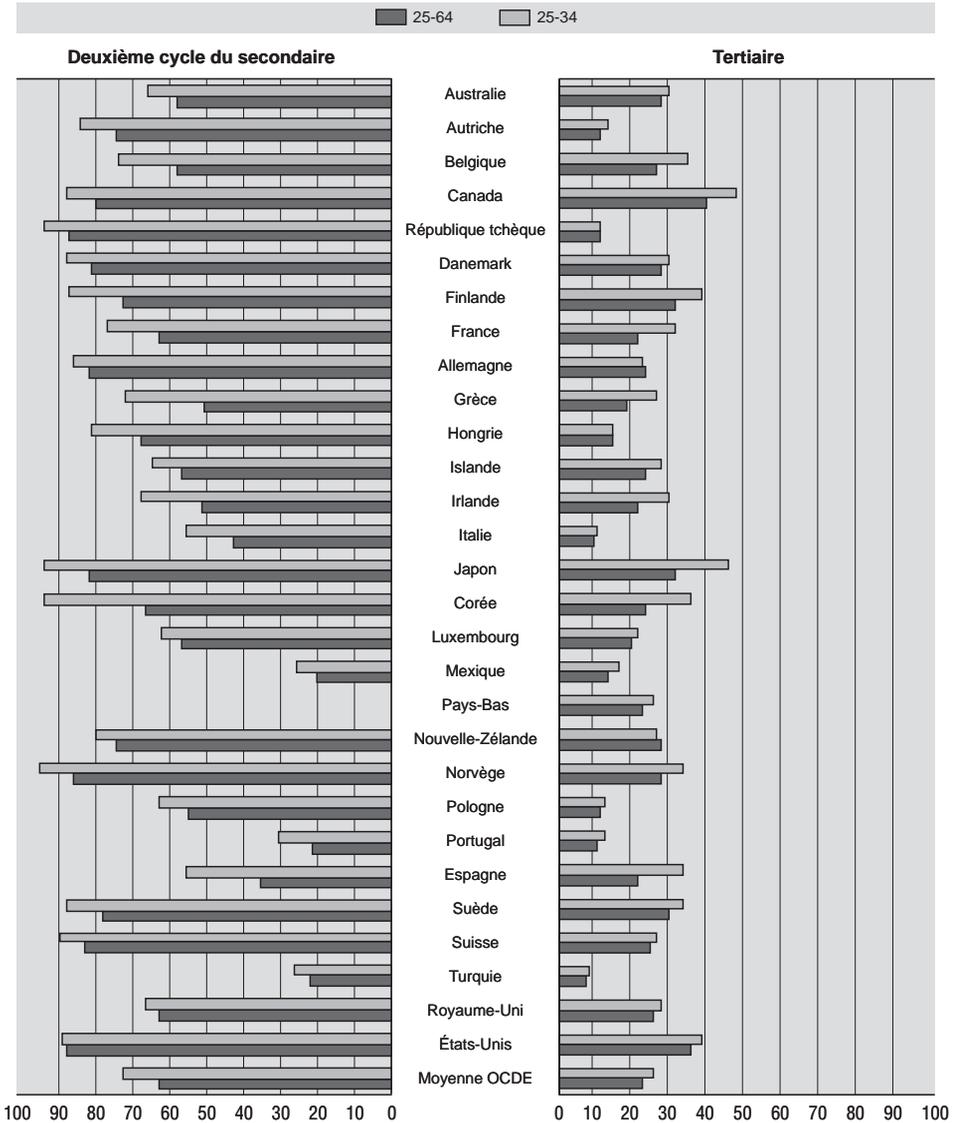
Pour les jeunes adultes, qui ont terminé plus récemment leur formation initiale, ces chiffres sont naturellement plus élevés : dans la zone OCDE, près des trois quarts (72 %) des 25-34 ans ont un niveau de fin de secondaire, ce taux dépassant 80 % dans 13 pays, et même plus de 90 % en Corée, au Japon, en Norvège et en République tchèque. Dans la classe d'âge immédiatement supérieure – les 35-44 ans – deux tiers des individus ont atteint ce niveau d'études dans l'ensemble de la zone OCDE, et bien plus dans plusieurs pays. Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, il concerne environ un quart des jeunes adultes – 25 % des 25-34 ans et 23 % des 35-44 ans, un tiers ou plus des moins de 35 ans dans plusieurs pays, et près de la moitié dans certains cas (Canada et Japon). Cette élévation du niveau de formation des adultes de moins de 45 ans et des étudiants qui quittent le système aujourd'hui implique que le niveau d'études va continuer de croître au moins à moyen terme. Ces adultes de 25 à 44 ans correspondent approximativement à la cohorte des parents d'enfants d'âge scolaire ; leur « expertise » croissante pourrait bien exercer un impact diffus mais sensible sur l'école, comme nous le verrons plus loin. Ces données incitent donc à conclure que les pays de l'OCDE sont en passe de devenir des « sociétés expertes ».

Problèmes et paradoxes : la littératie adulte

Mais les niveaux de littératie adulte restent médiocres

Une telle conclusion pourrait néanmoins être prématurée. Les chiffres agrégés ne sont pas très révélateurs de la réalité effective de l'apprentissage à vie car ils reflètent largement l'expansion de l'enseignement dispensé aux jeunes dans les établissements d'enseignement secondaire et

Figure 1.3. **Population ayant atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire ou une formation tertiaire, 1999**
Population de 25-64 ans et de 25-34 ans



Source : OCDE (2001c), tableaux A2.2a et b.

supérieur. Ils ne donnent donc pas d'information sur la formation continue. En fait, les analyses de l'OCDE conduites avec Statistique Canada ont révélé un apparent paradoxe qui vient nuancer cette image d'une société « experte et hautement qualifiée » : en dépit de l'élévation rapide des niveaux de formation, la population adulte de nombreux pays rencontre de sérieux problèmes de littératie. Certains pays conjuguent même les plus hauts niveaux d'instruction mesurés et d'importants problèmes de littératie adulte :

« Dans 14 pays sur 20, au moins 15 % des adultes ne possèdent que les capacités de lecture et d'écriture les plus rudimentaires, d'où leur difficulté à composer avec les exigences croissantes de l'ère de l'information. Les faibles compétences de lecture et d'écriture ne s'observent pas uniquement dans les groupes marginaux, mais dans une grande partie de la population adulte des pays participants. Même les sociétés les plus économiquement avancées sont donc déficitaires au chapitre des compétences en littératie. Entre le quart et les trois quarts des adultes n'arrivent pas à atteindre au moins le niveau 3, qui dénote, selon les spécialistes, une compétence minimale pour composer avec les exigences de la vie et du travail d'aujourd'hui. » (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. xiii).

***Les faibles niveaux
de littératie ne sont
pas l'apanage des
individus non
qualifiés***

Bien entendu, ce « paradoxe » tient en partie au fait que les données relatives au niveau d'instruction élevé et à la faible littératie concernent des populations différentes. L'analyse montre d'ailleurs que le niveau de formation est la première variable déterminante du niveau de littératie : une année d'études supplémentaire permet en moyenne de gagner 10 points au test de littératie de l'IALS. Mais les recherches montrent aussi que ces corrélations sont lâches et que de nombreux autres facteurs entrent en jeu. Ainsi, dans certains pays, un grand nombre de personnes qui semblaient avoir bien réussi dans le système scolaire n'ont obtenu que de faibles scores de littératie. Et les scores mesurés de ceux qui ont quitté l'école avant le deuxième cycle du secondaire sont très différenciés d'un pays à l'autre¹². Enfin, dans certains pays, les scores des sujets ayant un niveau de formation secondaire et de ceux qui ont un niveau supérieur sont très différents, dans d'autres non¹³.

Ces écarts signalent que dans de nombreuses sociétés, d'importants problèmes de compétences demeurent malgré l'élévation des niveaux de formation.

Le monde de l'école

L'élévation générale du niveau d'instruction a d'autres effets, plus diffus, sur le monde de l'école, notamment celui de réduire la distance entre écoles et enseignants d'un côté et le grand public de l'autre. Nombreuses sont les personnes désormais familières avec le monde de l'éducation, qui sont elles-mêmes aussi ou plus diplômées que les enseignants. De ce fait, les écoles perdent inévitablement une part de leur prestige d'antan. Les parents, et d'autres, ont des exigences et savent les exprimer. Les pressions pour une plus grande responsabilité et une transparence accrue de l'école sont liées notamment à ce facteur, de même que le statut problématique des enseignants, examiné dans les chapitres 2 et 3.

Perte de prestige de l'école

Partant de données suédoises, Söderberg suggère dans ce volume (chapitre 9) que le niveau d'instruction plus élevé des parents nourrit des attitudes critiques qui pourraient en fait saper le statut des écoles : « La conclusion générale pourrait donc être qu'un niveau d'études plus élevé s'accompagne d'un point de vue plus critique du système éducatif et d'exigences accrues. Il est possible qu'un système scolaire qui fonctionne bien contribue paradoxalement à affaiblir sa propre position. » Tout dépend de ce que signifient « affaiblir » et diminution de la satisfaction mesurée. D'une part, les comportements critiques pourraient être signe de vigueur – des attentes plus fortes et un désir d'amélioration s'expriment dans l'action et l'investissement éducatifs¹⁴. D'autre part, ils pourraient témoigner d'une véritable insatisfaction qui amène un nombre croissant d'individus à d'autres solutions telles que l'école à la maison ou l'enseignement spécialisé (comme le décrit Hargreaves, 1999). Des données internationales plus étoffées pourraient apporter un éclairage intéressant sur les attitudes et attentes du public. C'est une question importante qui définit une dimension des scénarios présentés dans le chapitre 3.

Les parents instruits sont plus critiques

***Perte d'autorité de
l'expertise et des
repères éthiques ?***

La perte de prestige et de distance entre l'école et la société découle aussi de la diversification des sources de savoir. Le niveau d'instruction croissant et la diversification des moyens d'accès au savoir rendent plus problématique le statut des connaissances acquises à l'école et des programmes scolaires. Certains évoquent un « déclin généralisé de l'autorité du savoir expert » (Prout, 2000), qui accompagne l'érosion des absolus culturels. Michel, dans le chapitre qu'il écrit dans ce rapport, décrit lui aussi les problèmes et l'attrait du « nouveau paradigme du management », qui se caractérise par la flexibilité plus que par des repères culturels et éthiques précis. Face à ces changements, l'école peut réagir de maintes façons. Elle peut essayer de « se maintenir » en cherchant à refléter dans ses programmes toutes les sources de savoirs en rapide mutation ; mais il est possible aussi que les changements continus et la diversité accrue des connaissances, loin de brouiller sa mission, puissent contraindre à la clarifier.

Modes de vie, consommation et inégalités

Société de consommation et durabilité

***Augmentation
massive de la
consommation dans
l'OCDE***

La société de consommation – et surtout l'évolution tendancielle et l'ampleur de la consommation – est une caractéristique majeure des pays de l'OCDE. Une personne d'il y a cent ans propulsée dans nos sociétés d'aujourd'hui n'en croirait pas ses yeux. Le mode de vie moyen a subi une colossale transformation, tout comme le niveau de vie que les enfants d'aujourd'hui anticipent pour demain. L'ampleur même du changement a été l'un des faits de base évoqués dans l'introduction d'un atelier conjoint du CERI et de la direction de l'environnement sur l'enseignement, l'apprentissage et la consommation écologiquement viable, organisé à l'OCDE en 1998 :

« Le siècle qui s'achève a vu l'échelle de la consommation humaine augmenter de manière spectaculaire mais aussi inégale. Selon le Rapport sur le développement humain de 1998, elle est passée de 1.5 billion de dollars en 1900 à 4 billions de dollars en 1950 et elle a triplé au cours des 25 années suivantes pour atteindre 12 billions en 1975 ; depuis, ce chiffre a encore doublé

et s'établit à 24 billions de dollars en 1998. » (OCDE, 1999d et PNUD, 1998).

Il est certain que des avantages massifs se cachent derrière ces chiffres bruts, qui représentent la libération des privations et des travaux pénibles et ingrats. A moins d'un cataclysme provoqué, par exemple, par un conflit mondial, on peut raisonnablement supposer que dans la zone OCDE, la forte consommation sera une donnée du monde de demain pour la plupart des écoliers d'aujourd'hui.

Pourtant, cette consommation forte et croissante recèle des facettes de l'environnement de l'école qui posent de vraies difficultés. On s'inquiète de plus en plus du matérialisme induit par de tels niveaux de consommation, à tel point qu'il devient une valeur définitoire au détriment d'autres valeurs civiques et culturelles nécessaires à la santé future des sociétés. Ce matérialisme et, de manière plus générale, l'individualisme, pourrait bien éroder le « ciment social » indispensable au développement, non seulement individuel et social, mais aussi économique. (Les liens entre capital social, capital humain et durabilité sont étudiés dans une récente analyse de l'OCDE, 2001d.) Et contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'impression subjective de bien-être des individus n'a pas grandi en même temps qu'augmentaient leurs ressources personnelles et leur pouvoir de consommation (Inglehart, 1997). Le contraire pourrait même être vrai : « [...] le pourcentage de la population des États-Unis se considérant comme 'heureuse' a atteint un chiffre record en 1957 alors que les taux de consommation ont nettement augmenté depuis. Ainsi, l'indice américain de la santé de la collectivité a baissé de 52 % au cours des deux dernières décennies en dépit d'une progression de la consommation de près de 50 %. » (OCDE, 1999d, p. 12).

Mais des problèmes aussi

Compte tenu du rôle de l'école dans la socialisation, il n'est pas surprenant que sa capacité à préparer à un ensemble plus complet d'activités et de devenir humains figure de plus en plus dans ses objectifs. Une approche ambitieuse a été retenue dans le cadre d'un projet de la région Pacifique sur la citoyenneté

« multidimensionnelle », qui laisse penser que tous les individus doivent être sensibles à diverses dimensions – personnelle, sociale, spatiale et temporelle – qui définissent leur vie (Cogan, 1997). De tels objectifs sont intrinsèquement sujets à controverse, que l'on craigne le risque d'endoctrinement généré par une attention plus grande aux valeurs et comportements civiques ou l'alourdissement, par de nouvelles extensions de ses tâches, de la charge excessive qui pèse sur l'école. De puissants intérêts économiques et politiques sont en jeu dans la consommation élevée, si bien que l'école doit composer avec l'ambivalence des messages sociétaux qu'elle reçoit en la matière.

L'aisance n'est pas offerte à tous...

Les préoccupations relatives à la société de consommation naissent aussi du désavantage de ceux qui n'ont pas accès à de hauts niveaux de consommation et de bien-être matériel. Plus le niveau général de bien-être est élevé dans les sociétés de l'OCDE, plus marqué est le handicap de ceux qui n'y prennent pas part. Et le fossé entre pays riches et pays pauvres est plus patent encore que ces inégalités internes. Ainsi, le Rapport 2000 sur le développement dans le monde montre que, malgré d'importants signes de progrès au cours des 50 dernières années : « Sur les 6 milliards d'habitants de la planète, 2.8 milliards ont moins de 2 dollars par jour pour vivre, et 1.2 milliard moins d'un dollar par jour. » (Banque mondiale, 2000.) Pour ces multitudes, la notion de « société de consommation » est pratiquement dénuée de sens.

... surtout dans le monde en développement

Ces différences si flagrantes entre le monde riche et le monde pauvre pénètrent de plus en plus le champ de conscience de la société, notamment à travers l'immédiateté des médias. De nombreux jeunes ont une conscience aiguë de ces inégalités et des enjeux environnementaux dans lesquels elles s'imbriquent. Dans sa contribution à ce rapport (chapitre 8), van Aalst montre que l'importance de ces questions pour les jeunes est perçue comme une force motrice de l'enseignement au XXI^e siècle dans plusieurs pays. Moins claire en revanche est la cohérence de ces préoccupations environnementales avec les habitudes de consommation de nombreux individus, y compris des jeunes qui sont parmi ceux dont les attentes matérielles sont les plus fortes.

La durabilité est au cœur de ces questions. Au moins depuis le Sommet de la Terre à Rio en 1992, on a pris conscience du manque de pérennité des pratiques contemporaines de production et de consommation. Bien que d'ambitieux objectifs aient été fixés, les progrès réels sont encore terriblement lents. Si les questions de production et de consommation viables sont étroitement imbriquées, celles qui concernent la consommation sont bien plus proches de la vie des élèves et étudiants et ont été le thème central de l'atelier que la direction de l'environnement et le CERI ont tenu conjointement en 1998 (voir OCDE, 2001*i* pour une récente synthèse de la situation environnementale des pays de l'OCDE).

Des progrès très lents sur la voie d'une consommation durable

On penserait naturellement que ces préoccupations de viabilité et « l'enseignement » de l'environnement doivent figurer aux programmes scolaires. Pourtant, de nouvelles matières auxquelles on peine à ménager de la place dans des programmes scolaires déjà surchargés ont peu de chances d'avoir un impact significatif, et l'on a constaté la singulière inefficacité des campagnes d'information sur l'environnement à changer les habitudes de consommation ou les valeurs plus profondes. En fait :

« Au nombre des compétences les plus importantes que l'école permet d'acquérir pour ce qui touche à la viabilité, figurent la réflexion critique, l'auto-analyse, l'analyse des médias, la prise de décisions individuelles et collectives et la résolution des problèmes. Partout présentes dans les définitions officielles des buts de l'éducation données par les pays, ces capacités et compétences transparaissent beaucoup moins dans l'enseignement proprement dit et dans l'apprentissage qui s'effectue. Pourtant, le fait justement de réussir à acquérir ces capacités constitue probablement un progrès nettement plus important dans le sens d'une éducation à la viabilité que les exemples limités d'innovation dans les programmes scolaires, indépendamment de la valeur intrinsèque de ceux-ci. » (OCDE, 1999*d*, p. 20).

Il faut des jeunes responsables, informés, sachant exercer leur discernement

L'une des questions fondamentales est alors de savoir dans quelle mesure les systèmes scolaires des pays de l'OCDE développent effectivement les compétences cruciales plus élevées, transversales aux individus et aux disciplines, qui préparent de futurs adultes informés et responsables dans le monde du *xxi*^e siècle. Leurs performances en la matière fournit un indicateur très intéressant de la qualité de l'enseignement dispensé, mais à ce jour, on manque de données concrètes. Ces compétences sont très proches de celles qu'exigent le marché du travail et les entreprises, notamment l'aptitude de chacun à définir ses objectifs de formation à vie et à se frayer un chemin en empruntant des circuits individualisés et complexes de perfectionnement professionnel. Ces matières relèvent moins d'un programme officiel qu'elles ne sont insérées dans la culture et la pratique quotidienne de l'école. Elles s'opposent aux approches et à l'éthique plus traditionnelles de l'école, déjà dépassées depuis la deuxième moitié du *xx*^e siècle.

Revenus, pauvreté et devenir individuel

Les tendances antérieures de longue période : vers un resserrement des écarts...

Dans les pays de l'OCDE, les inégalités de revenus avaient tendu à diminuer sur une longue période, même si d'importants écarts subsistent entre les revenus les plus élevés et les plus faibles et, comme nous l'avons observé, la consommation a massivement augmenté (voir par exemple OCDE, 1993, chapitre 5). Mais des changements sont intervenus plus récemment. Dans une perspective de très longue période, Wolff (1987, p. 1), observait, sur la richesse : « La conclusion la plus importante est peut-être le déclin progressif, mais continu, des inégalités de richesse entre les foyers au *xx*^e siècle ». Le *Rapport 2000 sur le développement dans le monde* de la Banque mondiale (p. v) note des évolutions positives en cent ans : De grands progrès ont été accomplis au *xx*^e siècle en termes de recul de la pauvreté et d'amélioration du bien-être. Dans les quatre dernières décennies, l'espérance de vie dans le monde en développement a augmenté de 20 ans en moyenne. Dans le même temps, les inégalités entre pays riches et pays pauvres se sont accentuées à une vitesse alarmante, comme le résume Jolly (2000), qui évoque une accentuation modérée des inégalités dans la première moitié du

... mais pas entre les pays riches et les pays pauvres

xx^e siècle, suivie d'une accélération et d'une montée en flèche après 1960 : « de 30 pour 1 en 1960, à 60 pour 1 en 1990 et 74 pour 1 aujourd'hui. »

Dans la zone OCDE, les tendances relatives à l'inégalité ont été perturbées depuis les années 70 et se sont creusées dans certains pays au cours des deux dernières décennies. L'encadré ci-dessous présente les évolutions tendanciennes les plus récentes des revenus et de la pauvreté (OCDE, 1999e). Celles-ci contribuent à définir l'environnement élargi dans lequel vivent et vivront les élèves et étudiants et soulignent que l'école est particulièrement concernée par les groupes les plus sévèrement touchés.

Ces grandes tendances sont porteuses d'importants messages pour l'école. Le premier est que le resserrement tendanciel sur une très longue période des écarts de ressources des individus et des ménages ne s'est pas poursuivi. Ces écarts se creusent aujourd'hui dans de nombreux pays, même si ce phénomène s'inscrit dans un contexte d'augmentation générale des niveaux d'aisance matérielle, de santé et de consommation. Cependant, une fois tenu compte de toutes les mises en garde, et au vu de la relation bien établie entre environnement familial et réussite scolaire, l'école reste confrontée à de lourdes inégalités sociales. L'enthousiasme suscité par la « nouvelle économie », la « société du savoir », etc., ne doit pas masquer cette réalité. En fait, ces évolutions pourraient bien exacerber les problèmes de ceux qui ne peuvent pleinement y prendre part.

Le deuxième grand message est l'évolution contrastée des différentes catégories de population et des pays. L'absence de tendance universelle n'en est pas moins cohérente avec des inégalités croissantes dans certains pays et, pour les revenus marchands, dans la majorité d'entre eux. Certaines tendances sont encore plus affirmées, surtout celles concernant les catégories dont les conditions de vie se sont améliorées ou au contraire dégradées et pour ce qui concerne tout particulièrement l'école, c'est la situation des personnes âgées et de celles qui avaient un emploi stable qui s'est le plus améliorée tandis que les plus jeunes (notamment les enfants) et

Des signes plus récents d'inégalités croissantes

Des écarts qui se creusent dans certains pays

Dégradation pour les ménages jeunes et les familles monoparentales

Extraits des « Grandes tendances » des inégalités de revenus et de la pauvreté dans les pays de l'OCDE

Depuis le milieu des années 70, il ne s'est dégagé aucune tendance généralisée durable de la distribution des revenus disponibles des ménages. Toutefois, sur la période plus récente (milieu des années 80-milieu des années 90), l'inégalité des revenus a augmenté dans un plus grand nombre de pays de l'OCDE (en fait dans plus de la moitié des pays observés).

Dans les pays où les inégalités se sont accrues, cela s'est produit essentiellement parmi la population d'âge actif, alors que parmi la population à la retraite, les changements ont été moindres. Toutefois, les revenus moyens des personnes âgées ont augmenté dans la plupart des pays, se rapprochant du revenu moyen de la population.

L'évolution de la distribution des revenus sur les dix dernières années a été, en règle générale, favorable aux personnes d'âge très actif et aux personnes âgées, en particulier aux personnes avoisinant l'âge de la retraite. Les personnes vivant dans des ménages de plusieurs adultes ont vu leur part des revenus augmenter quelque peu, en particulier dans les ménages sans enfant ou dans les ménages à deux salaires ou plus. En revanche, les groupes d'âge plus jeunes ont perdu du terrain, en particulier la catégorie des 18-25 ans. Les niveaux de revenu relatifs des parents isolés et des personnes appartenant à des ménages sans travail ont eu tendance à s'affaiblir davantage.

La dispersion accrue des gains salariaux bruts et autres revenus marchands a été la principale cause du creusement des inégalités au niveau des ménages – inégalité accrue des gains salariaux eux-mêmes ; différentiel accru de revenus entre les ménages ayant différents niveaux d'attachement à l'emploi ; et tendance à une « polarisation de l'emploi » dans de nombreux pays, qui aboutit simultanément à une proportion plus grande de ménages « riches en travail » et de ménages « pauvres en travail ».

Cet accroissement de l'inégalité des revenus marchands ne s'est pas traduit, ou du moins pas intégralement, par une inégalité plus grande des revenus disponibles pour la population d'âge actif car les transferts et impôts compensent les effets sur la distribution des gains salariaux et des revenus du capital/du travail indépendant. Dans la plupart des pays, cette efficacité s'est accrue.

Outre l'impôt sur le revenu, les transferts publics ont également joué un rôle important dans la redistribution des revenus aux segments à faible revenu, en particulier parmi la population d'âge actif (...) de plus, les transferts publics constituent pour les groupes à faible revenu une source de revenus plus importante. La part des transferts autres que les retraites dans le revenu des adultes pauvres d'âge actif a augmenté dans tous les pays.

Extraits des « Grandes tendances » des inégalités de revenus et de la pauvreté dans les pays de l'OCDE (suite)

Les taux de pauvreté relative sont dans l'ensemble restés stables sur les dix dernières années ; ils ont baissé dans certains pays (en particulier en Belgique et au Danemark) et augmenté dans d'autres (en particulier en Italie et au Royaume-Uni) (...). Au cours des dix dernières années, la part des personnes âgées et des enfants dans la population des pauvres a diminué dans la plupart des pays. Mais les taux de pauvreté des enfants ont quelque peu augmenté dans un certain nombre de pays alors qu'ils ont diminué pour les personnes âgées.

L'absence d'emploi est un facteur essentiel expliquant pourquoi la pauvreté a souvent augmenté pour les groupes d'âges des 18-25 ans et les familles monoparentales (...). Pour la population d'âge actif, les taux de pauvreté sur une base avant impôts et transferts ont augmenté en moyenne de 4 points en pourcentage dans tous les pays. Les taux de pauvreté après impôts et transferts ont baissé ou augmenté dans des proportions moindres dans tous les pays sauf deux, ce qui indique une efficacité accrue des systèmes d'impôt et de transfert à soulager la pauvreté dans la majorité des pays Membres.

ceux dont la situation au regard du marché du travail est précaire s'en sont assez mal sortis. Les ménages avec enfants dont les parents sont jeunes ont été perdants. Tout particulièrement vulnérables sont les familles monoparentales, plus nombreuses dans l'ensemble de la zone OCDE, et celles qui manquent de travail. Bref, on constate une aggravation des problèmes de ceux dont l'école est précisément la plus responsable et une diminution des difficultés de ceux qui sont les plus éloignés de l'école.

La situation des enfants au regard de l'exclusion et de la pauvreté est très différente d'un pays à l'autre (UNICEF, 2000). Les taux ne sont que de 5 % ou même moins dans certains pays (pays nordiques, Belgique et Luxembourg) alors que dans d'autres, jusqu'à un cinquième ou un quart des enfants vivent dans la pauvreté (Turquie, Royaume-Uni, Italie, États-Unis, Mexique)¹⁵. L'addition des handicaps élève des barrières cumulatives comme le décrit Esping-Andersen dans le chapitre 6, où il évoque le « cumul » des bas salaires ou du chômage dans

Très forte pauvreté des enfants dans certains pays

les couples, les familles ou les communautés, ce qui les enlise dans ces situations, nourrit la concentration des privations et accentue le sentiment d'échec social. Il attire également l'attention sur la fréquence de termes tels que « laissés pour compte », « exclusion sociale », « société à deux vitesses », etc., dans les débats et discours quotidiens. Ces termes, dit-ils sont peu usités en Europe méditerranéenne, où la famille reste une institution forte, comme la protection qu'elle apporte, ou dans les pays nordiques, dont le souci d'équité et les politiques de lutte contre la pauvreté sont très développés.

Suicide croissant des jeunes, surtout parmi les hommes

Le résultat extrême de l'exclusion et de l'insécurité est le suicide. Les chiffres inquiétants cités par Kennedy dans le chapitre 10 révèlent une très forte augmentation récente du suicide des jeunes dans plusieurs pays. Il associe ce phénomène à de nombreux facteurs, dont le manque d'inclusion, d'opportunités et de capital social et l'expérience des épreuves. Les suicides des hommes jeunes sont 3, 4 ou 5 fois plus nombreux que les suicides féminins. Quelle que soit l'origine de ces différences – précarité de l'emploi amenée par la désintégration de l'offre d'emplois manuels masculins de base, ou nombres toujours plus élevés de garçons que de filles en enseignement spécialisé, voire d'autres facteurs – elles offrent une illustration brutale du malaise contemporain.

Rôle clé de l'État

Le troisième grand message de ces tendances concerne aussi le monde de l'éducation. L'État, à travers l'impôt et les transferts sociaux, a joué un rôle crucial en agissant sur les inégalités qui naissent du fonctionnement du marché sans intervention des pouvoirs publics. Cet impact a peut-être gagné en ampleur et en efficacité ces dernières années. Ainsi, si l'on observe communément que les structures et fondements de « l'État providence » se sont érodés depuis sa grande époque de l'immédiat après-guerre, l'État n'en conserve pas moins un rôle essentiel dans la redistribution de l'accès aux ressources. L'école est souvent un partenaire actif des politiques publiques de lutte contre l'exclusion (la question de la coordination des services a fait l'objet d'études approfondies par le CERI ; voir OCDE, 1998e).

Dimension géopolitique – internationale, nationale, locale

Mondialisation

La mondialisation désigne un ensemble diversifié de changements importants, souvent très controversés, suscitant des points de vue très partagés : sont-ils positifs et à encourager, faut-il les accepter à contre-cœur, ou encore y opposer la plus ferme résistance ? Pour certains, la mondialisation représente l'ouverture des barrières nationales, qui permet la diffusion du savoir et de la culture, les échanges commerciaux, et amène avec elle la prospérité dans l'intérêt du genre humain. Elle embrasse l'Internet, les voyages, les échanges et toutes évolutions transfrontalières. Pour d'autres, elle recouvre toute une série d'évolutions répréhensibles – de la puissance des multinationales au creusement des inégalités internationales entre les riches et les pauvres et à l'hégémonie culturelle et politique. Les points de vue tendent donc à se polariser autour des extrêmes, divisés moins sur les faits de la mondialisation que sur ses avantages et ses coûts.

La mondialisation trouve une solide base économique dans l'interdépendance croissante des pays et des entreprises, qui implique l'expansion et la libéralisation des échanges, des flux financiers, de services et de personnes, le « monde sans frontière » de la communication et des échanges électroniques rapides, et d'autres évolutions. Au plan politique, elle renvoie aux changements allant dans le sens de l'internationalisation introduits pour les gouvernements et les ONG ainsi qu'à la prééminence d'organismes internationaux de statuts, de pouvoirs et de composition divers. Dans le monde d'aujourd'hui et de demain, les organismes internationaux de ce type sont inévitables – même contenir les excès de la mondialisation dépendrait au final d'une action internationale coordonnée – mais ils suscitent des controverses croissantes et sont critiqués pour les approches et concepts qu'ils adoptent, le volume de ressources qu'ils contrôlent ou leur apparent éloignement des processus démocratiques.

La dimension culturelle est elle aussi controversée. Des évolutions très positives sont intervenues et se sont

***Points de vue
antagonistes
sur la mondialisation***

***Des dimensions
économiques...***

... politiques...

... et culturelles

accélérées dans les cinquante dernières années : le considérable essor des voyages et de la connaissance d'autres cultures, la recherche explicite du multiculturalisme dans l'enseignement et les sociétés, dont la prise de conscience du rôle critique des langues. Mais là encore, des tendances contradictoires sont à l'œuvre. Beaucoup s'inquiètent de l'impact de la mondialisation sur la diversité linguistique et culturelle : l'anglais a très nettement pris le pas comme *lingua franca* internationale, et les séries TV anglophones aux avantages incertains sont omniprésentes. Même l'expansion apparemment positive des voyages, propices à l'ouverture d'esprit et au développement économique, n'est pas sans coût – fait analysé avec prescience par Hirsch (1977) il y a un quart de siècle – car le tourisme intensif finit par menacer les sites mêmes qui attirent tant. Plus problématiques encore sont les effets décrits par Michel dans le chapitre 11 :

« ... la mondialisation ou globalisation nourrit, par le risque d'uniformisation sans âme qu'elle véhicule, des fragmentations et des replis identitaires. Aux excès d'un libéralisme sans foi ni loi qui privilégie le lien du prix (ou du marché) au prix du lien (social et culturel) répondent des excès de nationalisme, régionalisme ou de 'localisme' porteurs de menaces pour la paix, ou pire, des résurgences de racisme et d'intolérance. »

Les questions de mondialisation ont donc de très vastes ramifications.

Le savoir, l'apprentissage et l'enseignement sont étroitement imbriqués dans toutes ces dimensions. Comme l'écrit Carnoy :

« Nos cultures mêmes se mondialisent. Il s'ensuit, entre autres, que les activités, y compris nos rapports avec notre famille et nos amis, s'organisent rapidement autour d'une conception bien plus restrictive de l'espace et du temps. Il en va de même des enfants qui sont à l'école ou regardent la télévision ; ils procèdent à une nouvelle conceptualisation de leur 'univers' en fonction du sens qu'ils donnent à la musique, à l'environnement, aux sports, à la race et à l'ethnicité. »

L'éducation a la lourde responsabilité de doter les jeunes des moyens de faire face à la complexité – « l'hyper-complexité » – que ces tendances représentent. Les questions fondamentales de valeurs et d'éthique demandent des capacités de discernement et une bonne compréhension de la culture et de la vie contemporaines. Celles-ci sont formées par l'éducation dans tous ses cadres, formel et informel, mais l'école a indéniablement un rôle potentiellement crucial. Dans certains cas précis, tels que l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue, elle a la responsabilité première.

Apprendre à faire face à « l'hyper-complexité »

L'impact de la mondialisation pose de plus en plus de difficiles questions de prise de décision et de savoir pour l'éducation. Un monde dans lequel l'école fait un usage actif des TIC et de l'Internet est très différent de celui dans lequel les connaissances acquises à l'école sont très étroitement contrôlées par des programmes, manuels et documents définis au niveau national – ou local. Si aujourd'hui, la plupart des établissements scolaires opèrent quelque part entre ces deux extrêmes, on s'achemine clairement vers le scénario des TIC. C'est une évolution en marche, qui ne concerne pas seulement de possibles futurs. Dans l'enseignement supérieur en particulier, on compte déjà de nombreux exemples de programmes et de diplômes internationaux, certains publics, d'autres privés. La pénétration croissante de l'Internet et des logiciels éducatifs à l'école amène à s'interroger sur les sources et le lieu de production de ces matériels, entraînant ce faisant une refonte des relations traditionnelles et des notions de souveraineté (voir OCDE, 2001j).

Ouverture des frontières éducatives...

La mondialisation a d'autres incidences sur l'enseignement. Ainsi, les débats politiques nationaux sont de plus en plus façonnés par les comparaisons internationales, sur des sujets comme la taille des classes ou les scores des étudiants. Certains systèmes ont déjà été ébranlés par ce que l'on nomme « l'effet TIMSS » après la publication de scores comparatifs (et l'on pourrait bientôt observer des « effets PISA » de même ordre lorsque seront publiés les premiers résultats des enquêtes de PISA)¹⁶. Face aux pénuries de professeurs, certains pays

... et influence sur la prise de décisions nationale

ont dû puiser largement dans le marché du travail international des enseignants, car les marchés très qualifiés de ce type se mondialisent de plus en plus. Bref, l'éducation fait partie intégrante de la mondialisation, tout en étant profondément soumise à ses influences. C'est une dimension majeure des scénarios présentés dans le chapitre 3.

Flux migratoires

Acuité croissante des questions de diversité et d'équité

L'un des grands effets de la mondialisation est l'intensification des mouvements de populations entre pays. Bien que les tendances actuelles soient contrastées, il est vraisemblable que ces flux augmenteront sensiblement dans les années qui viennent. Si cette augmentation se produit, elle accentuera encore la diversité ethnique et culturelle et, dans certains cas, les problèmes socio-économiques et éducatifs des minorités. Ceux-ci posent des défis majeurs pour l'école. Ils rendent plus aiguës les questions relatives au succès avec lequel l'école compose avec la diversité et même la promeut. Ils élargissent le champ des attentes et aspirations familiales à l'égard de l'école. Ils soulèvent des questions brûlantes sur l'équité – quand les différences éducatives cessent-elles d'être l'expression louable de la diversité culturelle pour devenir la face inacceptable de l'inégalité sociale ?

Immigration nette dans les pays de l'OCDE

Depuis le début des années 1990, les pays de l'OCDE présentent tous des soldes migratoires positifs, même en Europe du Sud, qui était auparavant une importante région d'origine des immigrants (OCDE, 1991). Les flux migratoires tendent à augmenter depuis, mais il est difficile de généraliser, surtout sur la base de tendances d'assez courte période. Même dans les années 90, on a pu observer d'importantes fluctuations à la hausse et à la baisse, une situation très contrastée d'un pays à l'autre, et des variations sensibles de la nature et des sources de l'immigration. De par sa nature, le phénomène de migration illégale et irrégulière est impossible à suivre avec précision, mais il est clair qu'il se poursuit en grand nombre. Les populations concernées se recrutent parmi les pays les plus exclus de l'OCDE, qui n'ont pas même accès aux dispositifs sociaux les plus élémentaires ouverts aux autres.

Migration illégale

Le profil des flux migratoires diffère considérablement selon qu'ils sont exprimés en termes absolus ou relatifs. Les premiers indiquent l'ampleur des mouvements mondiaux, alors que l'importance des flux relativement à la population nationale est ce qui importe le plus pour chaque pays, notamment ses écoles. En termes absolus, les États-Unis et l'Allemagne sont de loin les premières destinations, suivis du Japon, du Canada et du Royaume-Uni. Une caractéristique frappante de ces flux est la domination globale d'une poignée de pays d'origine. Ces chiffres révèlent une nette tendance à la « régionalisation », et parfois au maintien des anciens liens coloniaux. Ils démentent l'idée que les flux migratoires partent majoritairement des pays pauvres vers les pays riches car une part très importante des mouvements intervient entre les pays de l'OCDE et concerne en partie un personnel très qualifié qui évolue sur un marché du travail international.

Les projections démographiques laissent présager une intensification des pressions. Sur l'augmentation de population attendue dans le premier quart de siècle, soit 2 milliards, 145 millions seulement sont prévus pour la zone OCDE, une part importante de la zone étant dominée par un petit nombre de pays (Mexique, Turquie, Canada, États-Unis et Australie). On prévoit que la part relative des pays de l'OCDE dans la population mondiale, qui est actuellement à peine inférieure à 20 %, sera ramenée à environ 16 % en 2025. Avec 93 % de 2 milliards d'humains supplémentaires à naître hors de la zone OCDE, les « poussées » vers les pays riches pourraient bien s'intensifier. En même temps, les taux de natalité très bas observés dans la zone OCDE pourraient eux-même « attirer » des entrées, surtout dans le contexte d'une pénurie continue de main-d'œuvre. Celles-ci pourraient être particulièrement marquées en Europe et au Japon où l'impact du vieillissement sera le plus prononcé (OCDE, 1999c). On observe déjà une augmentation tendancielle du nombre d'étrangers et de personnes nées à l'étranger, quel que soit leur pays d'origine, dans les sociétés de l'OCDE.

Les facteurs de « poussée » et « d'attraction » concerneront probablement différents profils de populations étrangères – ceux qui cherchent à échapper à la pauvreté en

Importants flux migratoires internes à l'OCDE

La population augmentera surtout hors de la zone OCDE, ce qui engendra d'intenses pressions dans le monde

immigrant dans l'une des nations les plus riches du monde sont très différents des personnes très qualifiées que recherchent les entreprises de l'OCDE à l'international. Dans le contexte du très net creusement des inégalités entre pays riches et pays pauvres, ces différences conjuguées aux pressions démographiques créent des conditions qui pourraient s'avérer très instables.

Communautés et régions

**Importance
des communautés
– mais que sont-elles
aujourd'hui ?**

Si l'importance du soutien de la famille et du foyer dans la réussite scolaire est une évidence, le rôle de liens étroits entre l'école et la communauté en est une autre. Pourtant, on s'interroge de plus en plus sur ce qu'est cette « communauté ». La mobilité géographique affaiblit les liens à vie avec un quartier précis et la densité des interactions sociales qu'ils apportent. Le déclin radical de secteurs comme l'agriculture, l'exploitation minière, la pêche et la sidérurgie a entraîné une réduction dévastatrice des communautés locales qui en dépendaient. D'autres évolutions tout aussi problématiques remettent en question les notions établies de « communauté » : les nouveaux modes d'urbanisation et d'extension des banlieues ; l'individualisation des styles de vie (notamment la place centrale qu'occupent la télévision et les TIC) ; le déclin des grandes religions dans de nombreuses sociétés ; et celui d'autres institutions de la vie de quartier (magasins de proximité, cafés, etc.).

**Indications
contrastées sur les
niveaux
d'engagement social
avec de nouvelles
formes de loisirs et de
« lien » informel**

Les données liées au « capital social » de l'engagement social et citoyen (OCDE, 2001*d*) sont contrastées. Certains pays montrent des signes clairs de déclin de l'engagement social, de l'adhésion à divers organismes et d'autres activités associatives (Australie, États-Unis) ; dans d'autres, la situation est moins tranchée. Pourtant, il semble que les loisirs et les activités collectives individualisés, avec des formes plus informelles et plus transitoires d'engagement, gagnent en importance, et que les mouvements politiques défendant une seule cause se développent. La confiance que nous avons dans les autres n'a peut-être pas beaucoup diminué, mais celle que nous accordons à diverses institutions publiques a nettement régressé. Ce sont des évolutions complexes et il

faut résister à la tentation de magnifier un « âge d'or » mythique – de nouvelles formes d'activités collectives, dont les communautés virtuelles, prennent forme alors que d'autres déclinent. Cependant, il semble bien que soient à l'œuvre de nouvelles tendances relatives à la nature du lien que nous avons avec la société et avec l'autre, qu'il est fondamental d'appréhender pour l'école et pour les jeunes.

Sans magnifier un « âge d'or » mythique de la communauté, il y a des problèmes à résoudre. L'un de ces problèmes qui touche directement les enfants est le manque d'aires publiques de jeu. Si profond est le malaise sur la sécurité des jeunes, lui-même lié à la perte de protection offerte par des populations locales stables, qu'il arrive que les espaces de jeux existants soient sous-utilisés. Un moindre ancrage des populations locales dans leur quartier peut aboutir à la dégradation du « capital social » – les normes et valeurs favorables à l'éducation – comme l'a analysé Coleman il y a une dizaine d'années (Coleman, 1988). Les écoles peuvent moins aisément compter sur la population comme partenaire d'éducation lorsque celle-ci devient insaisissable, fluctuante ou virtuelle. Ces problèmes contrastent avec le consensus général sur la nécessité de prêter une attention particulière à la socialisation des jeunes. Dans les situations où existent des problèmes de soutien de la communauté et de capital social, les établissements scolaires, les parents et le cercle familial immédiat font face à des pressions et responsabilités accrues.

Une option possible est de renforcer les fonctions de socialisation de l'école et d'admettre plus explicitement sa nature de collectivité à part entière, où par exemple les contacts, les amitiés et les jeux sont jugés essentiels et non plus accessoires. Cette approche n'entre pas nécessairement en conflit avec une forte priorité donnée au développement des connaissances, mais elle suppose de reconnaître un ensemble plus large de formations allant au-delà des standards mesurables. Cette vision plus large de l'école est développée dans le scénario 3 du chapitre 3, qui s'appuie sur l'argumentation de Carnoy :

« La séparation fonctionnelle du lieu de résidence, du travail et des services urbains, la densité de plus en plus

***Collectivité
et socialisation :
deux fonctions
de l'école***

faible des nouvelles structures urbaines et la mobilité géographique en augmentation rendent de plus en plus difficile de construire des collectivités sociales en fonction du voisinage [...] Le point central de l'organisation dans nos quartiers est l'école – élémentaire et secondaire, ainsi que les centres d'éveil. Parce que les écoles sont implantées partout et tiennent compte des lieux de résidence, et parce qu'il est plus facile d'entrer en rapport grâce aux enfants, les écoles pourraient devenir le lieu des débats concernant diverses questions qui se posent au voisinage. »

Tout particulièrement intéressant dans cette analyse est le concept de l'école, non seulement « avec » ou « pour » ou « au lieu de » la communauté, mais de l'école en tant que communauté. Dans l'analyse de Carnoy, l'école devient peut-être la grande institution collective.

Villes et régions apprenantes – la « géographie compte »

L'importance de la localité ou de la région trouve une autre explication : une vue trop individualisée de l'éducation, des aptitudes et de la société peut négliger l'importance des configurations géographiques dans lesquelles nous vivons. Or celles-ci contribuent à façonner les cultures et les infrastructures d'apprentissage, ce qui explique l'intérêt pour le concept des « villes et régions apprenantes » (OCDE, 2001f). Partant de la leçon essentielle que « la géographie est importante », l'objectif de cette famille de stratégies est de créer des synergies et des partenariats dynamiques auxquels les écoles contribuent. A l'inverse, si l'on ne reconnaît pas la dimension locale, on risque de ne pas saisir les opportunités de synergies et de partenariats, au détriment du savoir scolaire.

Apprendre en échangeant

L'intérêt de privilégier tout particulièrement le niveau local procède non seulement de la nécessité de nouer des partenariats efficaces, mais aussi de la nature intrinsèque du savoir et de la formation :

« [...] la production et la diffusion du 'savoir-faire' sont surtout facilitées par ce que l'on a désigné par l'expression 'pédagogie interactive'. Très simplement, l'idée est que les individus peuvent significativement construire sur ce qu'ils apprennent à travers une 'pédagogie interactive', en communiquant et en échangeant avec les autres – les collègues dans l'entreprise ou à l'extérieur (par

exemple, Rubenson et Schuetze, 1995). Des données récentes du Royaume-Uni suggèrent d'autre part que la 'pédagogie interactive' est tout particulièrement importante lorsque les individus pensent avoir épuisé tout le potentiel de la pédagogie active (Eraut *et al.*, 1998). » (OCDE, 2001f, p. 17).

Une fois encore, il faut s'écarter du point de vue trop individualisé de la nature de l'enseignement pour trouver de nouveaux équilibres.

Évolution de la gouvernance

L'environnement de l'école englobe la gouvernance qui influence, directement ou indirectement, l'éducation par différentes formes de décisions. Dans leur exploration de nouvelles approches de la prise de décision, de la responsabilité, de l'adaptabilité aux mouvements sociaux et de la citoyenneté, les pouvoirs publics se trouvent aujourd'hui confrontés à des difficultés communes, transversales aux différents champs de la politique publique. Dans certains pays, cette évolution s'inscrit dans une tradition de dispositifs forts d'État-providence, récemment transformés en modèles politiques mixtes de plus en plus complexes. La mondialisation est l'un des grands facteurs aiguillonnant la recherche de nouveaux modèles.

Conséquence de ces changements, certains suggèrent que l'État est en phase de déclin irréversible, doublé par de nouveaux acteurs qui exercent leurs pouvoirs d'entreprises privées, de consommateurs et d'organisations non gouvernementales ou par des modes d'élaboration de la politique qui sapent les sources traditionnelles de souveraineté et d'influence. Le questionnement sur l'efficacité de l'État est également implicite dans l'analyse du déclin du capital social, dans la mesure où elle suggère un sérieux désengagement du public à l'égard des institutions politiques et des déchirures du tissu social ou collectif. L'analyse de Mulgan pour le Programme de l'OCDE sur l'avenir, tout en prenant acte de l'ampleur du changement et des difficultés que certains gouvernements ont rencontrées à s'adapter à la complexité accrue, aux formes d'organisation en réseau et à la colossale

La gouvernance évolue...

... mais l'État n'est pas en déclin

augmentation des flux d'informations, conteste la thèse du « déclin irréversible » :

« Dans la zone OCDE, la part des prélèvements fiscaux dans le PIB est passée de 34 % en 1980 à 38 % en 1996. Contrairement à de nombreuses prédictions, la demande de gouvernement et la capacité à satisfaire cette demande restent solides. Sur le plan de la demande, les électeurs ont clairement indiqué leur souhait d'avoir accès à des services publics, de bénéficier d'une sécurité sous la forme d'une participation de l'État aux systèmes de santé et de retraite et de pouvoir compter sur certains biens communs tels qu'un air propre et des rues sûres. Les entreprises ont elles aussi redécouvert qu'elles dépendaient de l'État pour le maintien de l'ordre social, l'éducation et les infrastructures. » (Mulgan, 2000, p. 146).

Choix actifs dans un monde complexe

En matière d'éducation et d'enseignement, le plus grand rôle donné à l'exercice du choix citoyen aux dépens de la réglementation rend d'autant plus importante l'aptitude de chacun à exercer son choix face à la complexité. Cela fixe des objectifs d'apprentissage ambitieux et un critère essentiel pour juger les résultats de la formation. Comme pour la discussion précédente sur la viabilité, la conclusion pourrait être moins que les élèves ont besoin de plus de programmes d'instruction civique – qui pourrait de toute façon être apprise par divers circuits – mais de plus de facultés critiques, qui leur permettraient d'être des citoyens actifs. C'est un pilier de la préparation à la formation tout au long de la vie.

L'apprentissage à vie implique une gouvernance et des partenariats complexes

En fait, le grand projet sociétal de « l'apprentissage à vie pour tous » (OCDE, 1996a), par son ambition et sa diversité mêmes, se caractérise par une complexité de formes, de parties prenantes, de partenariats et de financements qui illustre parfaitement le nouveau contexte de la gouvernance du XXI^e siècle. Partie intégrante de la stratégie globale, l'école est ce faisant intégrée à de très nouvelles formes d'organisation et de prise de décision.

Notes

1. Cf. Hutmacher (1999) pour une discussion sur « l'invisibilité » de certains des aspects les plus importants relatifs à l'enseignement, du fait même de leur familiarité.
2. Ce calcul sous-estime l'ampleur de la dépendance dans la mesure où l'entrée dans la vie active est reportée bien après 15 ans, ce qui constitue aujourd'hui une tendance forte. Idem si un plus grand nombre de personnes quittent le marché du travail avant 65 ans, mais aucune tendance claire ne s'est dégagée sur ce plan dans les années 90. La participation croissante des femmes a partiellement compensé la diminution de celle des hommes de ces tranches d'âge, mais même pour ces derniers, aucune tendance baissière systématique ne s'est dessinée dans la zone OCDE (OCDE, 2001e, tableau C).
3. Une étude conduite en Australie avec les mêmes instruments a confirmé les résultats de Hahn (Mellor, 1998).
4. Nombre moyen d'enfants par femme âgée de 15 à 49 ans.
5. L'agriculture, l'industrie extractive, la pêche, la sylviculture, etc.
6. Si l'écart entre salaires féminin et masculin pour un emploi à plein-temps s'est resserré à 10-15 % en Belgique, au Danemark, en France et en Australie, il se situait encore entre 25 et 30 % en Autriche, en Irlande, au Canada, en Espagne et au Portugal et avoisinait 40 % au Japon et en Corée (OCDE, 2001o).
7. Cette description ne s'applique pas à tous les pays, et ceux d'Europe du Sud en particulier semblent caractérisés par des institutions familiales fortes. Esping-Andersen estime dans ce volume (chapitre 6) qu'ils ont évité l'extrême marginalisation de l'exclusion sociale, car une famille forte offre protection et inclusion même en l'absence de ressources, quoique Carnoy se demande si même dans ce cas, les traditions seront assez fortes pour résister à la pression qui conduit à l'éclatement.
8. Ce point est également apparu dans les travaux du Programme de l'OCDE sur l'avenir : « La vigueur d'une société apprenante repose essentiellement sur l'aptitude de la plupart des gens à produire un savoir vivant relativement simple, même s'il n'est pas nouveau ou original – dans le temps ou dans l'espace. » (Stevens *et al.*, 2000, p. 14).
9. Le secteur des services comprend les services aux entreprises, les services de distribution, les services personnels et les services sociaux.
10. Parmi ceux-ci, près d'un tiers (31.4 %) étaient sans emploi depuis un an et plus au niveau de la zone OCDE, le chiffre européen correspondant ressortant à 43.2 %.
11. Allemagne (81 %), Danemark (80 %), États-Unis (87 %), Japon (81 %), Norvège (85 %), République tchèque (86 %), Suisse (82 %).
12. En Suède et en Allemagne par exemple, plus de la moitié des adultes qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire ont obtenu un score de 3 ou plus sur

l'échelle de compréhension de textes schématiques. Ils sont moins de 20 % aux États-Unis, en Pologne, au Portugal, en Hongrie, en Slovénie et au Chili.

13. « [...] l'avantage d'un diplôme de niveau supérieur sur un niveau secondaire diffère de façon spectaculaire d'un pays à l'autre. Aux Pays-Bas par exemple, l'écart entre les scores de ceux qui ont fait des études secondaires et ceux qui ont fait des études supérieures est très faible, surtout si on le compare à l'écart observé entre ces mêmes groupes aux États-Unis. En Allemagne, il existe une faible corrélation entre le niveau d'études et les compétences moyennes en littératie à tous les niveaux d'études, ce qui n'est pas le cas en Slovénie. » (OCDE et Statistique Canada, 2000, p. 25).
14. Söderberg suggère aussi, toujours à partir de données suédoises, que les parents pourraient fonctionner comme une force cohérente mais généralement « conservatrice » – ils veulent des résultats dans ce qui est éprouvé, mais évitent toute transformation radicale susceptible de paraître risquée.
15. Enfants : enfants de moins de 18 ans ; pauvreté : revenu inférieur à la moitié du revenu disponible médian ; taux de pauvreté infantile : proportion d'enfants vivant dans des foyers dont les revenus sont inférieurs à ce seuil.
16. TIMSS : Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences ; PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves.

Évolutions de l'enseignement et enjeux

Introduction

Le panorama général du chapitre 1 est complété ici par un examen plus minutieux des systèmes d'enseignement, et en particulier des écoles. L'objectif est moins de résumer des tendances que de déterminer les grands thèmes et évolutions qui ont servi de base aux scénarios du chapitre suivant, même si le tableau ainsi dressé ne correspond pas nécessairement dans toutes ses composantes aux traditions et à la situation propres à chaque pays. Dans quelle mesure les systèmes d'éducation nationaux se différencient-ils les uns des autres est une question ouverte – l'enseignement continuera-t-il à exprimer avant tout des cultures nationales ou un processus de convergence est-il en marche sous l'effet de la mondialisation ? La réponse à cette question détermine si les scénarios décrits dans ce rapport dessinent des avènements différents selon le pays ou si tous convergent vers le même modèle.

Des systèmes scolaires vigoureux

L'universalité du « lieu que l'on appelle école » dans tous les pays de l'OCDE est plus remarquable qu'elle ne semble à première vue. Il y a seulement un siècle, l'enseignement secondaire universel n'existait pas encore partout et l'école élémentaire obligatoire faisait ses premiers pas. Aujourd'hui, ce sont les caractéristiques les plus solidement ancrées de nos sociétés. Cette observation peut appeler des conclusions opposées quant à l'avenir de l'école. D'un côté, la jeunesse de

Le modèle de l'enseignement universel : relativement récent, mais fermement ancré

l'école à l'échelle de l'histoire rappelle qu'elle est moins permanente qu'elle ne pourrait le paraître et peut subir de nouvelles transformations. De l'autre, le fait que de si nombreux pays de cultures si différentes soient parvenus à des dispositions voisines pour leurs jeunes est un révélateur de la puissance du modèle. Cela signifie, pour reprendre Hutmacher (1999), que : « il y a des aspects de ce que fait l'école qui fonctionnent vraiment. Si l'école était totalement dysfonctionnelle, comme l'ont supposé certains critiques, elle n'aurait pas survécu aussi longtemps, et elle n'aurait pas *a fortiori* connu la forte expansion des précédentes décennies (p. 33). »

***Allongement de la
scolarité, qui
estompe les
frontières entre
fréquentation
obligatoire et
facultative***

L'une des facettes de l'universalité de l'école est d'être obligatoire partout. On observe d'autre part une apparente convergence entre les pays : ceux où l'âge d'entrée à l'école est relativement tardif ont tendu à l'avancer tandis que ceux où la fin de la scolarité obligatoire se terminait relativement tôt ont cherché à la prolonger. La fréquentation de l'école maternelle, du deuxième cycle du secondaire et du supérieur a tellement allongé la durée de la scolarité obligatoire – qui définissait autrefois les grandes frontières de la scolarité pour la majorité – que cette obligation a perdu de son sens. Dans de nombreux pays, plus de 90 % d'une classe d'âge fréquentent l'école pendant 12 ans ou plus, et dans certains, plus longtemps encore. La scolarité dure 13 ans en Suède (de 6 à 18 ans), 14 ans au Japon et aux Pays-Bas (de 4 à 17 ans) et même 15 ans en Belgique et en France (de 3 à 17 ans) (voir tableau 2.1 et OCDE, 2001*h*). Aujourd'hui dans la zone OCDE, plus des trois quarts des jeunes de 15 à 19 ans (76.9 %) étudient (même si ce n'est pas toujours dans des lieux appelés « écoles ») et plus de 85 % dans plusieurs pays : Allemagne (88.3 %), Belgique/Flandre (90.6 %), France (87.2 %), Norvège (86.1 %), Pays-Bas (87.7 %) et Suède (86.2 %). Même parmi les jeunes de 20 à 29 ans, on compte 1 étudiant sur 5 au niveau de la zone OCDE (20.7 %) et un tiers ou plus en Finlande (36.1 %) et en Suède (33.7 %) (OCDE, 2001*c*, tableau C1.2). En dépit de la très forte attention que les pouvoirs publics accordent à la réorganisation de la formation tout au long de la vie, les données sont clairement indicatives d'un renforcement de la formation initiale.

***Expansion de la
formation initiale***

Tableau 2.1. **Nombre d'années pendant lesquelles 90 % du groupe d'âge respectif sont scolarisés et taux de scolarisation des 15-19 ans, 1999**

	Nombre d'années pendant lesquelles 90 % du groupe sont scolarisés	Taux de scolarisation des 15-19 ans
Australie	11	80.3
Autriche	12	76.7
Belgique	15	90.6
Canada	12	75.3
République tchèque	12	74.8
Danemark	13	80.4
Finlande	11	84.5
France	15	87.2
Allemagne	12	88.3
Grèce	12	82.0
Hongrie	12	78.1
Islande	12	78.7
Irlande	12	79.8
Italie	12	70.7
Japon	14	<i>m</i>
Corée	12	81.2
Luxembourg	12	73.8
Mexique	7	39.3
Pays-Bas	14	87.7
Nouvelle-Zélande	12	72.5
Norvège	12	86.1
Pologne	11	83.0
Portugal	10	76.3
Espagne	12	76.3
Suède	13	86.2
Suisse	11	83.6
Turquie	4	30.5
Royaume-Uni	12	72.5
États-Unis	10	78.1
Moyenne des pays	12	76.9

m = données manquantes.

Source : OCDE (2001c), tableau C1.2.

Cette expansion considérable de la scolarisation est en grande partie liée à la rapide élévation du niveau de formation des femmes, alors même qu'elles étaient défavorisées il y a 20 ou 30 ans (OCDE, 1986). Au niveau de la zone OCDE, les femmes peuvent maintenant espérer fréquenter un établissement d'enseignement pendant près d'une demi-année (0.4) de plus que les hommes, et cet

Élévation du niveau de formation des femmes – une tendance remarquable

écart est encore plus net dans les pays où les avancées féminines ont été les plus fortes. Dans 17 des 21 pays pour lesquels on dispose de données, les femmes diplômées du deuxième cycle du secondaire sont plus nombreuses que les hommes, cet écart ressortant à 10 points de pourcentage ou plus au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Italie et en République tchèque (OCDE, 2001c). Au regard de « l'inertie » dont on accuse souvent les systèmes scolaires, il s'agit là d'une évolution réellement rapide et peut-être de la tendance la plus remarquable de la période récente. Certains cursus et orientations distinctifs subsistent encore, et comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les avancées féminines dans l'éducation sont loin d'être assorties de progrès correspondants en matière de rémunération (voir OCDE, 2001a, chapitre 3). Mais la préoccupation exprimée dans certains pays à l'égard des sous-performances masculines – lesquelles découlent en partie du déclin des emplois de débutant peu qualifiés auxquels étaient destinés de nombreux jeunes sans qualification – témoigne bien de ces avancées féminines.

***Et davantage
d'étudiants « non
traditionnels »***

Un autre aspect de l'expansion de l'enseignement est le maintien de nombreux élèves de profil « non traditionnel » qui, auparavant, auraient quitté l'école ou que celle-ci aurait laissés de côté. Cette diversité d'aptitudes et d'antécédents complique la tâche des écoles, des enseignants et des autorités éducatives.

***Des systèmes
d'éducation
gigantesques...***

Mais un autre fait crucial découle de l'universalité de l'école et du nombre croissant d'inscrits aux programmes obligatoires et facultatifs. Les pays de l'OCDE ont des systèmes éducatifs gigantesques, avec des millions d'élèves, d'étudiants et d'enseignants dans des milliers d'écoles. Très nombreux aussi sont ceux qui participent à l'organisation – administrateurs, décideurs et inspecteurs, spécialistes, agents et personnel de formation, chercheurs, parents, etc. :

« Le secteur de l'éducation occupe une place significative sur le marché du travail de tous les pays de l'OCDE. En moyenne, 5.4 % de l'ensemble de la population active travaille dans l'éducation (enseignants, aides éducateurs

et assistants de recherche, personnel de soutien professionnel, personnel de direction et d'administration et autres personnel assurant l'entretien et le fonctionnement des établissements). Les enseignants constituent la grande majorité du personnel d'éducation. Tous niveaux d'enseignement confondus, ils représentent en moyenne 3.5 % de l'ensemble de la population active. Ce chiffre s'élève à 2.6 %, si on prend en considération l'enseignement primaire et secondaire, et à 0.6 % pour le tertiaire. » (OCDE, 2001c, p. 232).

Les sommes concernées sont énormes : environ 6 % du PIB sont consacrés à l'éducation et quelque 4 % aux établissements scolaires (même si ces budgets sont très variables). A cela on peut ajouter les importants investissements de temps et d'argent que consentent les ménages et d'autres. De très lourds investissements ont été réalisés dans les établissements scolaires, dont les terrains, les immeubles et les équipements – certains très anciens – représentent une valeur monétaire collective colossale.

La dimension même de l'entreprise scolaire risque d'être perdue de vue lorsque l'attention se tourne, comme souvent, vers les établissements scolaires. Elle peut alourdir et ralentir les changements visant d'importantes sections du corps enseignant ou étudiant. Étant donné les très grands nombres concernés, réformer efficacement l'enseignement peut s'avérer très coûteux. La dimension a aussi un impact sur le statut des enseignants car avoir du prestige est bien plus difficile pour des professions « de masse » que pour les professions plus rares. Le poids de ces facteurs est pris en compte dans le chapitre suivant où l'un des scénarios du « statu quo » décrit des systèmes bureaucratiques vigoureux.

En dehors de ces aspects communs, les systèmes éducatifs présentent d'importantes différences. Certains systèmes maintiennent la sélection alors que beaucoup d'autres ont abandonné les critères d'entrée sélectifs. Dans le même temps, il devient plus difficile de recourir aux classifications simples des modèles face à la spécialisation des écoles, au rôle du choix parental et à la contribution du secteur privé. Ces facteurs sont très variables d'un pays à

... qui ont de vastes implications pour les réformes

En dépit de caractéristiques communes, une très grande diversité des structures, des traditions et des fonctions

l'autre, tout comme les pouvoirs relatifs de l'État, des groupes religieux et de la collectivité. Certains pays conservent des systèmes d'apprentissage forts, tandis que dans d'autres, les liens institutionnalisés entre l'éducation et le marché du travail sont beaucoup moins développés.

En fait, la situation est très contrastée d'un pays à l'autre. Si tous les pays enregistrent une minorité « d'échecs scolaires », l'ampleur comparative du phénomène varie très sensiblement (OCDE, 1998*d*). Cela souligne que « l'échec » n'est pas une constante imperméable à l'action des pouvoirs publics, mais une variable sociale et éducationnelle. Le nombre des individus pour lesquels on recense des besoins éducatifs spéciaux varie lui aussi très sensiblement d'un pays à l'autre (OCDE, 2000*g*), tout comme le ratio élèves-professeurs. Ainsi, dans le primaire, le nombre d'élèves par enseignant exprimé en équivalent plein-temps s'échelonne de 32 élèves en Corée à 11 au Danemark et en Hongrie, pour une moyenne OCDE de 18. On observe également d'importants écarts dans le secondaire, avec des chiffres « qui varient de 21 élèves par enseignant équivalent plein-temps en Corée et au Mexique à moins de 11 en Autriche, en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie et au Luxembourg » (OCDE, 2001*c*, p. 261). Ces caractéristiques, et d'autres, qui diffèrent d'un pays à l'autre ont certainement des conséquences sur l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Derrière la désignation commune de « l'école » existe une multiplicité d'expériences et de caractéristiques organisationnelles.

Vers des écoles apprenantes ?

**Éloignement
du « modèle
industriel »
au profit de
« l'organisation
apprenante »**

En dépit des multiples changements intervenus au cours des dernières décennies, la préoccupation demeure que les caractéristiques structurelles, organisationnelles et comportementales de base du lieu appelé « école » n'ont pas suffisamment changé. Une part importante du parc d'établissements a été construite dans la première moitié du xx^e siècle, voire avant – une continuité bienvenue à certains égards, mais qui amène aussi à s'interroger sur l'adaptation des locaux aux besoins du xxi^e siècle. Certains évoquent un « modèle industriel » de l'école, né des sociétés

industrielles du tournant du siècle dernier. Celui-ci est décrit – et peut-être caricaturé – comme une école qui reflète les modèles de production de masse de l'ère industrielle qui l'a produite, « fabriquant » une future main-d'œuvre dont une grande partie est dotée de compétences de base, mais aussi d'une attitude docile.

La question est alors de savoir si ce modèle reste le modèle dominant ou si les écoles ont évolué pour devenir des « organisations apprenantes », adaptées aux sociétés fondées sur le savoir d'aujourd'hui et de demain. Dans quelle mesure les écoles et les systèmes scolaires sont-ils prêts à briser le moule des classes et de la pédagogie traditionnelles ? Dans quelle mesure se sont-ils transformés en organisations apprenantes, préoccupées non seulement de transmettre, mais aussi de créer, du savoir (voir OCDE, 2000a et Hargreaves, 1999). La nécessité d'opérer ces changements a été soulignée par l'ancien ministre de l'Éducation suédoise, Ylva Johansson, qui présidait la Conférence de Rotterdam organisée par les Pays-Bas et l'OCDE sur « L'école de demain », et notait dans sa conclusion :

« En somme, les établissements scolaires sont des institutions qui ont joué un rôle très important et bien souvent avec succès. Ils ont fait partie intégrante de la transformation de la société au moment de la révolution industrielle. Ils représentent un investissement très important pour nos pays dans la nouvelle transformation vers la société du savoir d'aujourd'hui et de demain, mais à cette fin il faut leur imprimer une impulsion et un dynamisme nouveaux. »

Lorsque l'on s'éloigne des modèles anciens, la prédominance de la classe et de son professeur unique cède parfois la place à des équipes plus complexes d'enseignants travaillant en collaboration, bien qu'il soit encore difficile de prendre la mesure de cette évolution. Ce type d'enseignement et l'organisation de l'apprentissage sont en général plus exigeants au plan professionnel et demandent des compétences et qualifications plus vastes. La formation initiale et continue devrait jouer un rôle majeur dans la préparation des enseignants à cette approche et dans sa mise en œuvre. La création et l'application du savoir professionnel à

Les établissements scolaires représentent un élément vital de l'évolution vers la société du savoir d'aujourd'hui et de demain, mais à cette fin, il faut leur imprimer une impulsion

l'échelle et dans les délais qu'impose « l'école de demain » exigent des changements au niveau des enseignants et du système :

De l'individus aux réseaux, de la transmission du savoir à la création de savoir

« Au niveau de l'enseignement individuel, une évolution psychologique s'impose : du travail et de l'apprentissage individuels appuyés sur la conviction que la production de savoir appartient à d'autres, il faut que l'enseignant passe à une conception totalement différente de son propre rôle par laquelle il considère [...] que la coproduction du savoir avec des collègues fait intégralement partie de son activité professionnelle. Au niveau du système, il faut trouver le moyen de réunir les enseignants dans cette activité. » (OCDE, 2000a, p. 83).

De nouveaux rôles dans l'école pour d'autres adultes et experts ?

L'intervention des parents d'élèves et d'autres dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires peut aussi modifier le modèle de la classe avec un enseignant unique. Alors qu'une étude du CERI conduite il y a quelques années a relevé de nombreux exemples positifs de gouvernance consultative et de participation active des parents en matière de travail à la maison, ils sont beaucoup plus rares dans l'enseignement et l'apprentissage à l'école (OCDE, 1997c). En même temps de nombreux pays mettent en œuvre différentes formes de programmes d'expérience professionnelle qui intègrent formation non scolaire et cours magistraux traditionnels, de sorte que les élèves apprennent avec plusieurs professionnels adultes. Ouvrir l'école à des adultes possédant diverses formes d'expertise en se gardant de présumer qu'enseigner ne requiert pas de savoir et de formation spécialisés (le « mythe de la personne intelligente » évoqué par Darling-Hammond, 1997, p. 309) est une tâche difficile.

Utilisation souple des équipements et des locaux

Les pays de l'OCDE ont par ailleurs beaucoup réfléchi aux moyens d'utiliser les équipements éducatifs de façon plus souple (OCDE, 2001m ; OCDE, 1996b). Une flexibilité accrue suppose notamment de s'attacher plus efficacement aux objectifs pédagogiques par un usage imaginatif des équipements et une architecture créative ; elle suppose aussi d'ouvrir les écoles à d'autres emplois, apprenants et horaires ; elle suppose enfin de créer des formes alternatives d'enseignement au-delà des lieux traditionnels.

Comme celui d'autres secteurs, le système de R-D de l'éducation devrait être une source importante de nouvelles idées, d'innovations et d'améliorations, mais il peine à remplir ce rôle et son potentiel reste en grande partie sous-exploité. Le niveau des investissements de R-D est très inférieur à celui de tout autre secteur de taille comparable, la recherche recueillant en moyenne moins de 0,3 % des budgets alloués à l'éducation, de sorte que le financement de la base de connaissances est globalement très insuffisant. Pourtant, étant donné la fragmentation d'une grande partie de la R-D éducationnelle et la difficulté à garantir une circulation fructueuse des informations entre les champs théorique et pratique, il n'est pas certain que la solution soit d'augmenter le budget alloué à la recherche traditionnelle. Il faut peut-être en revanche tenter de répondre à des questions plus profondes liées à la nature, à l'organisation et aux résultats de la R-D en s'attachant au « D » de développement tout autant qu'au « R » de la recherche (OCDE, 2000a).

Refonte de la R-D éducationnelle

Les nouvelles technologies à l'école*

L'impact grandissant des TIC sur l'apprentissage est peut-être le facteur que l'on désigne le plus comme annonciateur d'une transformation profonde de la structure et de l'organisation de l'enseignement. L'essor des ordinateurs et de l'Internet ouvre des possibilités croissantes de recherche, de partage des documents et références et de travail en réseau des enseignants et des apprenants. L'État, le secteur privé, les familles et les individus consentent d'importants investissements dans les TIC pour l'éducation. L'édition 1999 de *Analyse des politiques d'éducation* (OCDE, 1999f, chapitre 3), estimait à 16 milliards de dollars le montant annuel des investissements réalisés pour l'enseignement primaire, secondaire et supérieur dans la zone OCDE, et ce montant a sans doute sensiblement augmenté depuis. Jusqu'ici, la majeure partie des investissements a porté sur le matériel et la connexion, beaucoup moins sur les logiciels, et assez peu sur la formation des enseignants, bien qu'un rééquilibrage ait été récemment

D'importants investissements consentis dans les TIC, surtout dans le matériel et la connexion...

* Cette section est largement inspirée du rapport établi pour le Forum sur les TIC, organisé à Paris à l'occasion de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE, en avril 2001 (OCDE, 2001f).

engagé après une prise de conscience des besoins. Mais malgré de grandes espérances et cet usage croissant, on ne peut encore conclure avec certitude à un impact significatif sur l'enseignement et l'apprentissage qui prennent place dans les écoles ou à un retour significatif en termes d'apprentissage des considérables investissements réalisés.

Les enseignants et les apprenants sont au cœur du processus d'éducation et ces bénéfices ne seront réalisés que s'ils appréhendent le potentiel des TIC. Or ce n'est pas encore la règle générale, même si de nombreux établissements sont bien équipés en ordinateurs et en accès à Internet, encore que pas nécessairement dans chaque classe. Le plus souvent, l'emploi des TIC suit la méthodologie de la classe traditionnelle bien qu'elles permettent un meilleur suivi de chaque apprenant. Tout dépend encore trop de chefs d'établissement et d'enseignants pionniers, très motivés (voir OCDE, 2001c, pp. 276-286 ; Pelgrum et Anderson, 1999).

... mais les investissements dans les compétences, les organisations et les personnes restent insuffisants

Les investissements en équipements, connexion et matériels importent donc moins que les aspects humains et pédagogiques – formation, perfectionnement professionnel et réorganisation de l'enseignement, des écoles et des classes à échelle suffisante pour exploiter le potentiel des TIC et vraiment faire une différence dans l'apprentissage. L'attention doit donc se porter sur les individus et les équipes d'enseignants, les attitudes et les environnements pédagogiques pour permettre un emploi imaginatif et judicieux des TIC et sur les moyens d'inciter les enseignants à développer de nouvelles approches et compétences dans leur travail quotidien. Loin de diminuer le rôle de l'enseignant, comme certains l'ont pensé, le recours actif aux TIC requiert un programme plus diversifié et tout un ensemble de compétences pédagogiques et organisationnelles plus poussées.

Inadéquation entre l'organisation traditionnelle de l'éducation et l'utilisation efficace des TIC pour l'apprentissage

Les TIC offrent de multiples possibilités de développer les compétences de communication, d'analyse, de résolution de problèmes, de gestion des informations et de recherche documentaire – c'est-à-dire les compétences d'apprentissage à vie qui sont de plus en plus appréciées dans la société contemporaine. L'Internet offre un moyen d'accès à l'information publique et des possibilités de

dialogues incomparables. Pourtant, ces compétences et méthodes de travail sont mal intégrées aux programmes scolaires existants et ne sont pas prises en compte dans les examens. Le potentiel pédagogique des TIC ne saurait être réalisé tant que persisteront ces déséquilibres.

L'attention s'est aussi très nettement focalisée sur la « fracture numérique ». Les débats nationaux et les initiatives internationales se sont en grande partie attachés à l'accès aux technologies, surtout dans les pays moins développés. Mais les fractures révélatrices concernent autant l'éducation et les compétences en matière de TIC que la technologie elle-même (voir OCDE, 2000c). Le terme fracture numérique de l'apprentissage signale ces problèmes qui forment en fait un ensemble de fractures. Étant donné que dans les pays de l'OCDE, les écarts observés dans l'accès aux TIC et leur utilisation dans les foyers sont bien plus prononcés que dans l'éducation, les écoles doivent assumer d'importantes responsabilités en termes d'équité lorsqu'elles s'attachent à cette forme de fracture numérique.

L'ampleur des investissements éducationnels dans les TIC a apporté une puissante influence d'innovation et de réforme. Elle modifie les relations entre apprenants et enseignants et leur ouvre des possibilités d'approche plus collégiale. Mais elle soulève aussi de profondes questions : pour la nature de l'école comme organisation apprenante et pour le travail courant des systèmes éducatifs, pour les enseignants et leurs fonctions professionnelles, pour les écoles en tant qu'institutions culturelles et socialisantes, pour les langues et les cultures, et pour les relations entre générations.

Évaluation, appréciation et validation

Ce que l'on évalue dans l'éducation, surtout de manière quantitative, façonne puissamment le débat et la pratique. Il est donc important que les évaluations soient adaptées au *xxi^e* siècle et qu'elles tiennent compte de concepts dynamiques et exigeants de qualité pédagogique. Ce que l'on jugeait auparavant comme des compétences cognitives

La « fracture numérique de l'apprentissage »

Un potentiel colossal, mais aussi de profondes interrogations

Adapter le rôle influent de l'évaluation aux besoins du *xxi^e* siècle

et d'attitude très avancées, hors de portée du plus grand nombre, est de plus en plus considéré comme une norme. Il en est de même de ce que l'on attend des écoles et des enseignants : les critères sur lesquels ils sont jugés doivent refléter des définitions toujours plus exigeantes de l'éducation et du professionnalisme. Les évaluations et les appréciations sont des éléments clés du processus de prise de décision : elles apportent les informations sur lesquelles se fonde bien souvent l'appréciation des performances des écoles et donnent les moyens de piloter des systèmes de plus en plus décentralisés. L'adéquation de ces informations est largement fonction de la mesure dans laquelle elles couvrent, non pas les critères les plus aisément mesurables, mais les grandes dimensions des performances du système et des institutions.

**Évaluation
sommativ**

L'un des principaux objectifs de l'évaluation est de dresser le bilan des réalisations, en termes absolus ou en comparaison – ce que l'on appelle l'évaluation sommative. De nouveaux indicateurs et enquêtes ont apporté une contribution majeure dans ce domaine, mais dans la plupart des pays, les examens et les validations demeurent la forme la plus influente. On peut alors se demander si le système d'examen traditionnel qui domine encore dans de nombreux pays exerce une influence excessive, détournant de colossaux volumes d'énergie vers la validation aux dépens du processus d'apprentissage. Pourtant, même si l'on admet largement que les examens ont une influence excessive, ils ont une fonction cruciale de tri et de sélection. C'est une chose entendue aussi bien pour les élèves que pour les professeurs, les parents ou le grand public. Si les écoles ne remplissent pas cette fonction, il faudra trouver d'autres moyens de l'assumer.

**Reconnaissance
et validation
des compétences –
un monopole
en déclin ?**

Pour que des changements significatifs interviennent, les méthodes et systèmes de reconnaissance des compétences devront être repensés. On imagine difficilement comment on pourrait continuer de progresser à grands pas vers la société de l'apprentissage à vie fondée sur le savoir en l'absence de changements majeurs des systèmes de reconnaissance et de validation des compétences. Ceux-ci auront inévitablement un impact important sur le système

d'éducation formel, et tout particulièrement sur les écoles. Lorsque seront brisés les monopoles sur la validation et que des opportunités récurrentes de reconnaissance des compétences transformeront l'image des différentes filières éducatives, les systèmes d'éducation opposeront certainement une résistance opiniâtre à ce qu'ils percevront comme une perte de pouvoir. Pourtant, la perte du monopole pourrait à terme s'avérer source de libération, qui leur permettra de se concentrer davantage sur l'apprentissage et moins sur la sélection et la validation. Ces possibilités entrent dans le tracé des scénarios exposés plus loin – l'avenir est évidemment très différent si l'école reste dominée par les exigences d'examens et de contrôles standards ou si elle se concentre sur les individus, leur apprentissage et leur développement.

L'autre grand objectif des évaluations – l'évaluation formative – apporte des repères réguliers sur les moyens d'assurer de nouveaux progrès. Les écoles, les enseignants et les élèves ont besoin de ces informations pour déterminer les progrès accomplis et révéler les besoins. Souvent, ces évaluations sont informelles. Elles ne fournissent pas les jugements des évaluations sommatives, qui méritent d'être publiés, mais elles sont au cœur des progrès éducatifs et font partie intégrante des concepts d'organisations apprenantes. En général, ce champ est encore sérieusement négligé. Les mesures de soutien pourraient être étendues dans de nombreux pays, par exemple en développant les capacités des enseignants à intégrer des évaluations formatives dans l'enseignement quotidien. L'individualisation pleine et entière de l'apprentissage repose sur des stratégies comme celles-ci.

Évaluation formative au cœur des progrès pédagogiques et de l'apprentissage individualisé

Enseignants, salaires et statut

La qualité de l'apprentissage et le succès des réformes et des innovations dépendent de façon cruciale des enseignants. La qualité des enseignants, individuelle et collective, a vu sa visibilité et sa priorité renforcées par divers facteurs, notamment les attentes croissantes à l'égard de l'éducation qui s'expriment forcément dans ce que l'on

La qualité des enseignants est au premier plan du fait des attentes croissantes...

attend des professeurs. Les ambitions au regard des réalisations possibles de l'éducation se sont fortement élevées au cours des dernières décennies dans de nombreux pays, et les enjeux ont augmenté proportionnellement. Cette évolution est peut-être préférable à l'indifférence, mais elle génère ses tensions propres, et l'accroissement des exigences entraîne aussi celui des critiques. Celles-ci peuvent s'abattre indûment sur l'école alors que les structures d'apprentissage pertinentes sont souvent ailleurs, qu'il s'agisse d'autres formes d'éducation postsecondaire ou des familles, des communautés, des lieux de travail ou des médias. Qu'elles soient justifiées ou non, des questions difficiles sont posées quant à l'activité professionnelle des enseignants, leur organisation et leurs aptitudes, et leur qualité en général.

*... de l'admission de
la fonction centrale
des enseignants
dans le succès
de l'enseignement...*

La deuxième explication de cette focalisation accrue sur la qualité des enseignants est l'admission plus spontanée dans de nombreux milieux qu'ils sont la clé de voûte de la réussite de l'enseignement. Planifier un changement éducationnel sans examiner de près ce que font les professeurs, la qualité de leur formation, et la manière dont ils sont organisés, c'est omettre un – beaucoup diraient *le* – facteur crucial. Les politiques en matière de programmes ou d'évaluation, par exemple, ou de nouveaux efforts pour relever le niveau ou répondre aux besoins de certaines catégories d'étudiants, ne produiront de changement notable que s'ils sont bien compris et énergiquement appliqués par les enseignants. Ils sont aux avant-postes des approches novatrices de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela a toujours été, mais le consensus politique semble progressivement mieux comprendre qu'ils sont partie intégrante de la « solution » et non du « problème ».

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la vie de l'école et de la classe, que nous avons évoquée plus haut, illustre bien cette évolution. On a été jusqu'à promouvoir les applications technologiques et l'enseignement assisté par ordinateur comme un moyen de rendre l'éducation « à l'épreuve des enseignants ». Pourtant, sans l'utilisation compétente et imaginative des TIC par les professeurs, le potentiel de ce

puissant instrument d'apprentissage ne sera pas réalisé. De fait, après avoir lourdement investi dans les TIC, de nombreux pays se sont tournés vers les stratégies de perfectionnement des enseignants, jugées essentielles à la rentabilisation de ces dépenses colossales.

La qualité des enseignants est aujourd'hui une priorité non seulement parce qu'ils sont indispensables à la réussite de l'éducation – ce qui a toujours été – mais parce que les exigences à leur égard vont croissant. Plus le monde dans lequel nous vivons est complexe et incertain, plus les élèves et étudiants ont accès à d'autres sources de connaissances et d'influence, plus les écoles s'ouvrent à une clientèle diversifiée, plus les stratégies organisationnelles et pédagogiques des enseignants doivent être variées, plus le niveau de compétence professionnelle nécessaire s'élève. On attend de plus en plus qu'ils travaillent au sein de nouvelles structures organisationnelles, en collaboration avec des collègues et en réseau, et qu'ils favorisent l'apprentissage des élèves. Tout cela est porteur de fortes exigences de professionnalisme : l'enseignant est celui qui facilite et qui sait, l'individu expert et le membre d'une équipe travaillant en réseau, soucieux des besoins individuels et de l'environnement élargi, conjuguant enseignement et R-D. Enfin, les enseignants sont sous le feu des projecteurs parce qu'on attend de l'école qu'elle développe les compétences et la motivation qui serviront à vie les élèves et étudiants, un changement notable par rapport à l'idée de l'éducation scolaire comme processus indépendant.

Étant donné leur importance pour l'avenir de l'école, les enseignants sont une des dimensions qui définissent les scénarios présentés dans le chapitre suivant – leur professionnalisme, leur organisation, leur situation et l'attrait global de la profession. Ces facteurs sont étroitement liés : la nature du professionnalisme façonne l'attrait de la profession et la motivation des enseignants et réciproquement. Une grave pénurie d'enseignants pourrait bien mettre en péril la qualité exigée évoquée plus haut. L'un des six scénarios du chapitre suivant imagine la « pire hypothèse », dans laquelle les pénuries atteignent des proportions dramatiques conduisant à une « désintégration » du

*... et des exigences
professionnelles
accrues*

*Les conditions et
variables nationales
qui font l'attrait
de la profession
d'enseignant sont
diversifiées*

système. Pour éviter cela, les salaires sont certainement importants, mais en aucun cas déterminants :

« Si des salaires plus élevés, de meilleures installations physiques et des classes moins chargées ont un impact important, une formation professionnelle plus adaptée et l'amélioration des conditions et de l'organisation du travail dans les écoles sont les aspects indispensables pour améliorer l'image des enseignants et le respect qu'ils ont d'eux mêmes dans un avenir immédiat. » (OIT/UNESCO, 1997, p. 10).

***Les salaires des
enseignants
débutants et
confirmés : variables
d'un pays à l'autre***

En fait, une récente analyse de l'OCDE montre la grande diversité, d'un pays à l'autre, des différentes variables liées aux enseignants et à leur situation. Le salaire versé aux enseignants débutants et la rémunération de ceux qui ont 15 ans d'expérience participent tous deux du statut de la profession, notamment le ratio des salaires des enseignants rapportés au PIB par habitant, qui tient compte des écarts de richesse entre pays. Sur ce dernier indicateur, le salaire de départ des instituteurs de primaire est plus élevé en Corée (1.5), en Espagne (1.3) et en Grèce (1.3) et au bout de 15 ans d'exercice en Grèce, au Portugal, en Suisse (environ 1.6), en Nouvelle-Zélande (1.8) et en Corée (2.5). En revanche, même après 15 ans de carrière, les ratios sont encore nettement inférieurs à 1.0 dans quelques pays (République tchèque, Hongrie, Islande et Norvège). Dans le premier cycle du secondaire, le ratio des salaires de départ rapportés au PIB par tête est élevé, autour de 1.4-1.5 en Allemagne, en Corée, au Mexique, en Espagne et en Suisse. Au bout de 15 ans, c'est en Corée (2.5), au Mexique (1.8), en Nouvelle-Zélande (1.8), en Espagne (1.7) et en Suisse (1.9) que les enseignants sont les mieux payés, mais aussi que les instituteurs sont les moins bien rémunérés (OCDE, 2001c, pp. 222-223). Des cohérences régionales se dégagent néanmoins car les salaires des enseignants sur cette mesure sont en général assez élevés dans la zone Pacifique, en Europe du Sud et dans les systèmes germanophones, et faibles en Scandinavie et en Europe centrale.

***Vieillesse dans
certains pays et à
différents niveaux
d'éducation***

Le vieillissement des enseignants, que l'on cite souvent comme un problème critique des pays de l'OCDE, varie beaucoup, comme le montre le tableau 2.2. Ainsi, 4 enseignants sur 10 ont 50 ans et plus en Allemagne (dans

Tableau 2.2. Répartition des enseignants, par groupe d'âge et niveau d'enseignement, 1999

	Enseignement primaire			Premier cycle du secondaire			Deuxième cycle du secondaire		
	< 40	40-49	50+	< 40	40-49	50+	< 40	40-49	50+
Autriche	46.7	38.0	15.3	40.1	43.2	16.8	34.9	40.5	24.6
Belgique (Fl.)	51.4	27.9	20.7	x	x	x	36.4	35.9	27.7
Canada	36.2	38.7	25.1	36.2	38.7	25.1	36.2	38.7	25.1
République tchèque	42.1	24.6	33.3	42.0	25.4	32.6	35.7	30.6	33.8
Finlande	46.3	28.4	25.2	36.1	31.4	32.6	31.1	34.4	34.5
France	41.3	37.6	21.1	36.5	30.8	32.6	37.3	31.5	31.2
Allemagne	21.5	38.1	40.4	13.7	40.7	45.7	25.2	39.9	34.9
Islande	45.9	31.8	22.3	x	x	x	30.8	34.4	34.8
Irlande	41.8	33.6	24.7	36.5	34.9	28.7	x	x	x
Italie	31.7	39.7	28.6	9.0	46.4	44.6	17.9	45.0	37.1
Corée	53.2	29.8	17.1	63.4	23.1	13.5	54.3	30.9	14.9
Luxembourg ¹	47.8	29.4	22.9	34.9	32.3	32.8	x	x	x
Pays-Bas	35.2	40.1	24.6	x	x	x	25.8	39.7	34.5
Nouvelle-Zélande	40.6	36.0	23.5	38.3	36.4	25.2	34.7	37.8	27.5
Norvège	x	x	x	37.8	30.3	31.8	26.1	34.1	39.8
République slovaque	47.1	27.5	25.6	33.8	37.1	29.1	44.2	33.0	22.8
Suède	26.1	32.9	41.0	33.2	25.1	41.6	23.4	28.0	48.7
Suisse ¹	46.3	33.6	20.1	37.9	34.9	27.3	31.9	35.1	33.9
Royaume-Uni ²	40.5	36.9	22.5	39.5	38.6	21.9	39.6	38.5	21.8
Moyenne des pays	41.2	33.6	25.2	35.5	34.3	30.2	33.2	35.8	31.0

x = Données incluses dans d'autres colonnes du tableau.

1. Établissements publics seulement.

2. Ne comprend que les filières générales pour le deuxième cycle du secondaire.

Source : OCDE (2001c), tableau D2.1.

le primaire et le secondaire), en Italie (dans le premier cycle du secondaire) et en Suède (à tous les niveaux, cette proportion atteignant presque la moitié dans le deuxième cycle du secondaire). En revanche, l'Autriche et la Corée comptent moins de 20 % d'enseignants de plus de 50 ans et, dans le primaire, la proportion est inférieure à un quart en Belgique, en France, en Irlande, en Islande, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. Le problème du vieillissement touche donc certains pays et niveaux d'éducation plus que d'autres.

Les femmes dans l'enseignement...

L'enseignement est souvent étiqueté comme une profession « féminisée », bien que l'on observe de considérables variations entre pays et entre niveaux d'éducation. Ainsi, les femmes sont majoritaires dans les écoles maternelles et primaires dans la plupart des pays, mais au niveau secondaire, les deux sexes sont à peu près également représentés et les femmes sont même minoritaires dans certains pays (voir OCDE, 2001c). La faiblesse du salaire relatif et du statut peut être associée à une féminisation importante de la profession, mais avec l'accession des femmes à un éventail plus large de professions, ce lien tendra à se rompre, entraînant peut-être des conséquences encore plus graves sur le futur recrutement des enseignants. L'absence d'enseignants hommes suscite des préoccupations d'un tout autre ordre. Ce problème est de plus en plus préoccupant en termes de socialisation des jeunes, surtout lorsque les enfants sont élevés par une mère célibataire ou que les garçons ont de mauvais résultats manifestes.

... et les hommes

Perfectionnement professionnel pour tous les enseignants, jeunes et vieux, mais il doit être plus systématique

La formation continue est aussi critique pour les enseignants que pour tout autre secteur professionnel confronté à de rapides mutations. Elle est aussi importante pour les jeunes enseignants que pour le personnel plus âgé. Elle est au cœur de l'innovation et du dynamisme de l'école. On peut considérer le travail en réseau comme un moyen de réorganiser le travail des enseignants pour rompre l'isolement individuel et comme une forme de perfectionnement professionnel. Les possibilités de perfectionnement professionnel sont un aspect important de l'attrait de la profession et des conditions de travail. Or malgré l'importance

du perfectionnement, l'étude conduite par l'OCDE en 1998 était critique sur la situation globale des enseignants dans ce domaine, en dépit de nombreux cas exemplaires :

« Bien entendu, les activités de formation continue ne manquent pas dans la plupart des pays de l'OCDE. Il y a aussi des indices d'un changement de paradigme consistant à s'attacher davantage au développement global de l'école qu'à celui de l'OCDE, en partie du fait de la décentralisation et de la responsabilité accrue donnée aux établissements pour décider de leurs propres besoins. Cependant, une bonne part des éléments considérés comme contribuant au perfectionnement professionnel sont fragmentaires et éphémères. Trop souvent, ils ne sont pas suffisamment mis en perspective et ont un caractère trop hiérarchique, ce qui ne donne pas aux enseignants le sentiment d'être partie prenante. Ces éléments sont rarement perçus comme s'inscrivant dans une entreprise continue et ne contribuent qu'occasionnellement à un véritable 'développement'. » (OCDE, 1998c, p. 18).

Il ne s'agit pas seulement de l'enseignement en classe. La délégation croissante de la responsabilité des décisions et de la gestion des ressources au niveau local multiplie les besoins de formation permettant d'assumer ces nouvelles tâches de gestion. Cela concerne une grande diversité de professionnels au sein des organisations scolaires et la coalition plus large de parties prenantes qui forme l'environnement de la prise de décision de l'école. Il faut aujourd'hui organiser la préparation à la gestion à tous les niveaux, en particulier pour les directeurs d'établissements et autres professionnels de l'éducation lorsque les responsabilités sont étendues à des territoires nouveaux et inconnus (voir OCDE, 2001*n*).

Formation à la gestion : d'autant plus urgente avec la délégation des responsabilités

Scénarios pour l'avenir de l'école

Introduction

Ce chapitre présente six scénarios établis dans le cadre du programme OCDE/CERI sur « L'école de demain ». Leur objectif est d'aider à mieux appréhender l'évolution possible de l'école dans les années à venir et l'influence que l'action gouvernementale pourrait exercer sur ce devenir. Si la méthode du scénario n'épuise pas toutes les approches de la réflexion prospective, c'est un moyen particulièrement efficace de rassembler l'ensemble des objectifs stratégiques, les processus de changement à long terme et de multiples variables. Curieusement peut-être, la réflexion prospective de ce type est moins développée dans le secteur de l'éducation que dans d'autres domaines de l'action gouvernementale, alors que sa caractéristique fondamentale est de porter ses fruits sur une très longue période. Dans les conclusions qu'elle formulait à l'issue de la conférence sur « L'école de demain » dont elle assurait la présidence, en novembre 2000 à Rotterdam, Mme Ylva Johansson, ex-ministre suédoise de l'Éducation, notait que les démarches prospectives « sont malheureusement peu développées » dans ce domaine. L'une des grandes difficultés rencontrées par les décideurs est de situer ce secteur dans une véritable perspective de long terme et d'intégrer plus efficacement dans ce processus les connaissances sur l'éducation et son environnement plus large.

Proposer plusieurs scénarios souligne qu'il existe non pas une seule, mais de multiples évolutions possibles, et que celles-ci n'apparaîtront probablement pas sous leur forme « pure » décrite ici. Cependant, réduire l'éventail infini des avenir possibles à un nombre limité de « types »

L'avenir à long terme de l'école nécessite une réflexion des décideurs...

... pour préciser ce qui est souhaitable et ce qui est possible

clairement différenciés stimule la réflexion sur les choix stratégiques à opérer et les grands axes de changement. Ces scénarios amènent à se demander si chacun d'eux est *a)* probable et *b)* souhaitable. Ces questions ont été analysées par Hutmacher dans le chapitre 12 de ce volume. Après avoir répondu aux questions, la réflexion sur la politique à suivre doit porter sur les actions à mener pour rendre les avènements souhaitables plus probables, et inversement.

Les scénarios de l'école établis par l'OCDE

Les scénarios de « L'école de demain » élaborés par l'OCDE intègrent différentes composantes – tendances, interactions plausibles entre groupes de variables et lignes d'action envisageables. Ils ne sont donc ni purement empiriques (projections) ni purement normatifs (visions). Ils ont été construits comme des variantes de l'école en soi et non comme des extrapolations, au domaine éducatif, de scénarios élaborés dans d'autres secteurs – social, économique, technologique, environnemental culturel, etc. – même si, bien sûr, ceux-ci exercent une forte influence sur l'éducation.

Ces scénarios ont été construits à un horizon de 15 à 20 ans – suffisamment lointain pour que des changements significatifs interviennent au-delà des cycles politiques immédiats, mais pas assez pour paraître totalement déconnecté du présent, sauf aux futuristes et aux visionnaires. Leur intérêt réside tout autant dans leurs étapes intermédiaires que dans leurs formes parachevées, lesquelles peuvent être vues comme des « états statiques » stables, ou au contraire plus fluctuants et donc susceptibles de déclencher de nouveaux cycles de changement. Ces scénarios se limitent à l'enseignement organisé de la naissance à la fin des études secondaires environ. C'est en effet pour les enfants et les jeunes de cette tranche d'âge que la responsabilité éducative des pouvoirs publics est la plus développée dans les pays de l'OCDE, ce qui, du point de vue de l'action gouvernementale, soulève une série de questions différentes de celles liées à la formation ultérieure des adultes, dont l'organisation repose sur des dispositifs très différents. Ces six scénarios ne sont spécifiques ni au primaire ni au secondaire, même si certains de leurs aspects sont sans doute plus directement applicables à l'un ou l'autre niveau.

Les deux premiers scénarios postulent l'évolution continue des modèles existants (« Extrapolation du statu quo »), les deux suivants décrivent un renforcement considérable de l'école, conjugué à un dynamisme nouveau, une meilleure reconnaissance et de nouveaux objectifs (« Rescolarisation »), tandis que les deux derniers témoignent d'un important déclin de la position des écoles (« Déscolarisation »).

Deux scénarios font une extrapolation du statu quo, deux décrivent un phénomène de « rescolarisation », deux de « déscolarisation »

« Extrapolation du statu quo »	« Rescolarisation »	« Déscolarisation »
Scénario 1 : « Systèmes scolaires bureaucratiques forts »	Scénario 3 : « L'école au cœur de la collectivité »	Scénario 5 : « Réseaux d'apprenants et société en réseau »
Scénario 2 : « Extension du modèle de marché »	Scénario 4 : « L'école comme organisation apprenante ciblée »	Scénario 6 : « Exode des enseignants – la 'désintégration' »

Afin de faciliter les comparaisons, les scénarios ont été construits à partir de groupes de variables exerçant une influence déterminante sur la forme des systèmes scolaires : a) Attitudes, attentes, soutien politique ; b) Objectifs et fonctions de l'école ; c) Organisation et structures ; d) Dimension géopolitique ; e) Enseignants. Chaque scénario renvoie aux « centres de gravité » systémiques des dispositifs scolaires et non à des écoles ou à des situations locales particulières. Si, par exemple, quelques établissements de la zone OCDE présentent déjà les caractéristiques de « rescolarisation » des scénarios 3 et 4, ceux-ci ne se réaliseraient pleinement que lorsque les établissements, dans leur grande majorité, se situeraient « au cœur de la collectivité » ou pourraient être véritablement qualifiés « d'organisations apprenantes ciblées ».

Ils portent sur des systèmes tout entiers et non sur des cas individuels

« Extrapolation du statu quo »

Scénario 1 : « Systèmes scolaires bureaucratiques forts »

- Fortes bureaucraties et institutions solides
- Les droits acquis résistent au changement fondamental
- Persistance des problèmes d'image et de ressources de l'école

Scénario 1 :
les systèmes
bureaucratiques
restent vigoureux
et résistent
à tout changement
radical...

Ce scénario s'appuie sur le maintien de systèmes scolaires dominants, caractérisés par une bureaucratie solidement implantée et des pressions en faveur de l'uniformité. Malgré la priorité accordée à l'éducation dans les programmes politiques, les écoles et les systèmes s'avèrent extrêmement résistants à tout changement radical du fait des solides intérêts qu'ont acquis les puissants acteurs du système. Les ressources n'atteignent pas le niveau qui serait nécessaire pour mettre un terme aux critiques adressées depuis longtemps à l'école ou assurer une qualité généralisée. Face aux problèmes qui se posent dans d'autres cadres de socialisation essentiels comme la famille et la collectivité, de nouvelles tâches et responsabilités viennent sans cesse s'ajouter à la mission de l'école, ce qui met continuellement ses ressources financières et humaines à rude épreuve. La durée normale de la scolarité initiale continue de s'allonger et les diplômes obtenus dans ce cadre sont largement considérés comme les passeports indispensables pour les étapes suivantes de la vie (bien que les liens soient en réalité plus complexes). En dépit de multiples initiatives des pouvoirs publics, les inégalités devant l'enseignement, qui reflètent les disparités de milieu et d'environnement social et familial, s'avèrent extrêmement tenaces.

... tout en
accomplissant des
tâches primordiales
qui ne sont pas
toujours reconnues

Si l'on reproche continuellement à l'école d'être dépassée et de changer trop lentement – on critique notamment sa bureaucratie excessive et l'attachement de ses enseignants à la pédagogie traditionnelle – il est possible qu'une certaine inertie soit tout simplement inhérente à la nature des systèmes scolaires. C'est une situation indissociable de sociétés qui attendent beaucoup de l'école, cherchent à scolariser tous les jeunes pour des périodes toujours plus longues avec des programmes toujours plus chargés sans vouloir consentir les investissements suffisamment ambitieux pour apporter un changement radical, et non progressif. Les sociétés, y compris les parents, préfèrent sans doute une évolution graduelle de leurs écoles. Ce scénario reconnaît également que l'école assume de nombreuses tâches fondamentales (prise en charge des enfants en fournissant un espace protégé pour les échanges et les jeux, la socialisation, le tri et la sélection) qui passent généralement inaperçues à côté des autres missions évidentes de l'apprentissage de la lecture et du calcul, de la

Scénario I

L'éducation, tout particulièrement l'enseignement scolaire, est politisée et au premier plan des programmes politiques. Parents, employeurs et médias critiquent sans cesse l'état de l'école, mais au fond la plupart sont opposés à un changement radical. Les attitudes sont plus positives à l'égard des écoles locales que du système global. La possibilité de « jouer le système » est importante car le soutien des parents instruits est ainsi acquis à l'école, d'où les pressions exercées en faveur d'un choix plus grand.

Attitudes, attentes, soutien politique

Les programmes scolaires font l'objet de beaucoup d'attention ; ces programmes ainsi que les dispositifs d'évaluation sont bien souvent communs à l'échelon national – l'objectif étant d'imposer des normes, d'instaurer officiellement une plus grande égalité, ou les deux. Le diplôme est considéré comme le principal passeport socio-économique – mais tout en étant de plus en plus indispensable, il est de moins en moins suffisant. Effectifs relativement plus nombreux, diversité accrue de « jeunes plus âgés » en formation initiale, allongement généralisé des études. Des inégalités subsistent parallèlement à des mesures tentant de combattre l'échec scolaire.

Objectifs et fonctions

Maintien de la nature très bureaucratique de l'école et du système scolaire. Prédominance du modèle « un enseignant par classe » mais il existe des possibilités d'innover et de transformer l'école en une organisation apprenante. Utilisation croissante des TIC à l'école, mais pas de transformation radicale des structures organisationnelles de l'enseignement et de l'apprentissage. Liens plus nombreux mais parcellaires entre les communautés éducatives et « non éducatives » dans l'utilisation des équipements scolaires.

Organisations et structures

La nation (ou l'État/province dans les systèmes fédéraux) reste le principal niveau de décision politique, mais ce pouvoir est limité par :

- la décentralisation au profit des écoles et des collectivités ;
- l'intérêt nouveau des entreprises et des médias pour le marché de la formation ; et
- les pressions dues à la mondialisation, notamment le recours croissant aux enquêtes internationales sur les performances éducatives.

Dimension géopolitique

Statut très particulier du corps enseignant, parfois fonctionnaire. Syndicats et associations puissants dans certains pays, et système centralisé de relations professionnelles. Statut professionnel et rémunération problématiques dans la plupart des pays. L'idée de la profession comme un « art individuel » reste forte. Attention croissante portée au perfectionnement professionnel et efforts pour retenir les enseignants, notamment face à la crise de recrutement, exacerbée par le vieillissement du corps enseignant.

Enseignants

transmission de connaissances et de la délivrance de diplômes (Hutmacher, 1999). La question est donc de savoir quels dispositifs atteindraient mieux ces objectifs s'il n'existait pas d'école pour le faire – question rendue encore plus pertinente par l'éclatement des familles et des communautés, autres cadres de socialisation des enfants (voir le scénario 3).

De nouvelles forces – les TIC ou la crise de recrutement des enseignants – peuvent encore mettre fin au « statu quo »

Pourtant, si les systèmes scolaires sont excessivement bureaucratiques et lents à générer eux-mêmes une telle dynamique, il est possible que des évolutions soient déjà en marche qui perturberont inévitablement le statu quo. Parmi les plus importantes figurent le pouvoir croissant des apprenants et des parents en tant que « consommateurs », le rôle des TIC dans le décloisonnement de la classe et de l'école et le risque d'une crise de recrutement des enseignants. (Ces facteurs sont intégrés dans les scénarios décrits ci-dessous : « extension du modèle de marché », « les réseaux d'apprenants et la société en réseau » et « exode des professeurs – le scénario de la désintégration ».) Il reste à savoir si les écoles pourront s'adapter à ces pressions, comme elles l'ont fait maintes fois, ou si l'on assistera à des ruptures radicales avec le passé.

Scénario 2 : « Extension du modèle de marché »

- **L'insatisfaction générale conduit à remanier les systèmes publics de financement et de scolarisation**
- **Essor rapide de la valorisation sur le marché des indicateurs et des mécanismes de validation fondés sur la demande**
- **Plus grande diversité des prestataires et des professionnels, creusement des inégalités**

Scénario 2 : on assiste à une nette expansion du modèle d'école inspiré des mécanismes de marché...

Le modèle scolaire obéissant aux mécanismes de marché – qui tend à intégrer une logique de marché dans son organisation, ses prestations et sa gestion – est plus proche de l'expérience et de la culture de certains pays que d'autres. Dans ce scénario, cette tendance se développe considérablement face au mécontentement général que suscite l'insuccès des structures relativement uniformes des systèmes scolaires publics et des dispositifs de financement existants à proposer des solutions rentables. Face à ces pressions,

Scénario 2

Confiance très diminuée dans la valeur de l'école publique. Possibles « révoltes » des contribuables au sujet du financement. Défense de positions divergentes et conflictuelles. Incapacité des syndicats d'enseignants à résister à la tendance croissante à la privatisation. Développement d'une culture politique favorable à une plus grande concurrence dans de nombreux domaines de la politique sociale, de l'emploi et culturelle. La stabilité des nouvelles solutions inspirées du marché dépend étroitement de leur aptitude à résoudre les insuffisances perçues.

Attitudes, attentes, soutien politique

Différents indicateurs et dispositifs de validation deviennent essentiels à une activité s'inspirant du marché ; la « rentabilité » et la « qualité » sont des critères importants. Disparition progressive des programmes scolaires définis par rapport aux contenus d'enseignement et à leur transmission au profit des programmes définis en fonction des résultats visés. Parallèlement à une forte focalisation sur le savoir et les compétences, certaines attitudes – comme l'attitude face au risque, la coopération et la persévérance – peuvent être prééminentes et donc reconnues comme des résultats. Un système scolaire inspiré du marché peut aussi, selon la demande, mieux refléter les croyances culturelles et religieuses. Accent mis sur l'information, le conseil et le marketing – organisés en partie par le public et beaucoup par le privé. Importante tolérance des inégalités et de l'exclusion. Possible tendance à une plus grande homogénéité des groupes d'apprenants. La formation tout au long de la vie devient la norme pour beaucoup. La nette délimitation de la scolarité n'a plus aucun sens face à la diversification des cursus d'études.

Objectifs et fonctions

Privatisation, partenariats public/privé, systèmes de chèques-éducation et gestion diversifiée sont la norme. La personnalisation de la formation et l'école à la maison se développent. Expérimentation plus importante de diverses formes d'organisation. De nombreux programmes disparaissent. De grandes différences possibles entre le primaire et le secondaire, les modèles inspirés du marché étant plus développés dans le secondaire. Les marchés se développent aussi dans la prise en charge des enfants et la culture, pas seulement dans la formation liée à l'emploi. Exploitation plus large et plus imaginative des TIC. La constitution de réseaux se développe lorsque toutes les parties prenantes y voient des avantages concrets ; autrement, la concurrence freine la coopération. Les questions de copyright se posent avec acuité.

Organisations et structures

Sensible diminution du rôle des prestataires centraux d'enseignement et des autorités de tutelle. Ils supervisent encore la régulation du marché, mais le « pilotage » et le « suivi » traditionnels sont bien moindres. Les prestataires et les organismes de validation internationaux gagnent en puissance, mais des acteurs influents dont beaucoup sont privés, opèrent à chaque niveau – local, national et international. Ensemble bien plus hétérogène de partenaires dans la gouvernante éducative. Les dispositifs de financement, y compris les niveaux de ressources, jouent un rôle décisif en modelant les nouveaux marchés de la formation.

Dimension géopolitique

Scénario 2 (suite)

Enseignants

Un corps enseignant avec moins de particularités, large palette de nouveaux professionnels ayant des profils divers – public, privé, plein-temps, temps partiel. Problèmes potentiels de qualité. Nouveaux « professionnels de l'enseignement » aisément recrutés dans les quartiers où il est souhaitable d'habiter et/ou en fonction des possibilités qu'offre le marché de la formation. Ailleurs, problèmes de pénurie et de rapidité d'ajustement au marché. Essor de la formation et de l'habilitation des professionnels sur le marché de la formation. Problèmes de transition jusqu'à ce que les nouveaux marchés soient solidement implantés.

les gouvernements encouragent la diversification et l'émergence de nouveaux prestataires par des structures de financement, des incitations et la déréglementation et découvrent un important potentiel commercial à l'échelon national et international. Ménages et entreprises privées sont incités à apporter une forte contribution financière.

... qui favorise une plus grande innovation mais crée des transitions difficiles et creuse les inégalités

La nouvelle valorisation sur le marché des indicateurs, des évaluations et des mécanismes de validation concernant les apprenants et les prestataires prend de l'importance, tandis que décline l'intervention directe des pouvoirs publics dans le suivi et la régulation des programmes. Mais en dépit du développement de la privatisation et des partenariats public/privé, l'enseignement et les écoles publics ne disparaissent pas, ni le rôle de l'État, bien que les résultats dépendent grandement des régimes de financement et de réglementation adoptés et puissent être sensiblement différents entre le primaire et le secondaire. Dans un climat de réorganisation totale, innovation et solutions imaginatives abondent, tout comme les expériences douloureuses de la transition. Les aspects positifs d'un renouveau de la réflexion voisinent avec des risques sensiblement accrus d'inégalité et d'exclusion et de relégation du système scolaire public au rang de « résiduel ».

Le mécontentement des « consommateurs stratégiques » dynamise les solutions inspirées du marché

La mise en place d'un modèle d'école obéissant bien davantage aux lois du marché dépendra vraisemblablement d'un certain nombre de facteurs. Cette évolution serait nourrie par un profond mécontentement des « consommateurs stratégiques », en particulier des parents de la classe moyenne instruite et des partis politiques, à l'égard

des services en place, conjugué à une culture dans laquelle l'école serait déjà considérée comme un bien tout autant privé que public. De grands écarts de performances scolaires ajouteraient du poids aux critiques, tandis que l'instauration à grande échelle du « modèle de marché » dans le système scolaire serait favorisée par une certaine tolérance des inégalités de la part de la société. Les caractéristiques du corps enseignant pourraient être déterminantes ; une crise de recrutement (voir le scénario 6) pourrait bien accélérer la recherche de modèles fondés sur le marché ou d'autres solutions. En outre, s'il est vrai qu'un corps enseignant hétérogène puisse favoriser cette évolution du fait de son impuissance à y résister, un corps professoral monolithique imperméable à toute innovation pourrait lui aussi aboutir aux mêmes résultats.

Les milieux d'affaires exerceront sans doute une grande influence mais on ne sait pas nécessairement au juste dans quelle direction. D'un côté, les cultures entrepreneuriales plus agressives seraient peut-être le meilleur moyen de repérer des marchés nouveaux et des approches inédites qui rompraient avec la tradition. De l'autre, les traditions solidement ancrées de développement des ressources humaines, assorties d'une profonde intelligence des compétences relationnelles et comportementales et de l'enseignement, pourraient être nécessaires pour créer des méthodes efficaces, axées sur la demande, dans le domaine de l'acquisition, de l'évaluation et de la validation des compétences. La tradition politique et l'action gouvernementale seraient à l'évidence décisives – pour fixer les conditions du marché, encourager d'autres formes d'offres et permettre à la demande de s'exprimer. Les pouvoirs publics joueraient également un rôle important dans la gestion de ce qui pourrait être un douloureux processus de transition. Hormis ces attributions, ce scénario repose sur l'hypothèse d'une diminution de l'intervention directe de l'État dans la production d'activités d'enseignement.

Dans certains pays et milieux, on observe un vif intérêt pour les modèles inspirés du marché qui, dans bien des cas, prévoient des innovations pertinentes (c'est la raison pour laquelle ce scénario est inclus dans « Extrapolation du statu quo »). Mais la diversité de leurs caractéristiques est déconcertante : renforcement de l'exercice du choix parental,

Si la culture entrepreneuriale et politique a une grande influence, on ne sait pas au juste dans quelle direction elle s'exerce

Il existe de nombreux exemples de solutions inspirées du marché, mais jusqu'où convient-il de les appliquer à l'école ?

parfois par l'attribution de chèques-éducation ; participation du secteur privé à la gestion des écoles, ou de parties du système ; importantes contributions des ménages pour financer des cours particuliers complémentaires comme au Japon ou en Corée, ou pour scolariser leur enfants dans des écoles privées (telles que les écoles privées britanniques, curieusement appelées « public schools ») ; financement public d'établissements « privés » fondés par des groupes culturels, religieux ou civils ; développement par les entreprises du marché de la cyberformation, etc. L'éducation est-elle sur le point d'être investie par la recherche du profit ou est-elle tellement à part qu'elle continuera de résister ? Beaucoup pourrait dépendre du niveau d'enseignement en question. Les multiples initiatives des entreprises sur le marché de la formation à l'aide des TIC dans l'enseignement supérieur, par exemple, contrastent avec leur faible développement dans les écoles. La question qui se pose ensuite est de savoir où se situeront les limites de la mise en application de ce scénario – entre le secondaire et le supérieur (auquel cas il ne s'agirait pas à proprement parler d'un scénario pour l'école). Entre le premier et le deuxième cycle du secondaire ? Entre le primaire et le premier cycle du secondaire ?

Les scénarios de « rescolarisation »

Scénario 3 : « L'école au cœur de la collectivité »

- **Confiance marquée de l'opinion publique et niveau élevé de financement public**
- **L'école, cœur de la collectivité et centre de formation du capital social**
- **Diversité organisationnelle/professionnelle accrue, plus grande équité sociale**

Scénario 3 :
les écoles sont des institutions sociales jouissant d'un statut élevé qui offrent un rempart contre l'éclatement

Dans ce scénario, l'école est largement reconnue comme le rempart le plus efficace contre la fracture sociale et la crise des valeurs. L'enseignement est perçu comme un « bien public » et on observe un relèvement très net du statut général des écoles et du soutien dont elles bénéficient. L'individualisation de l'enseignement est tempérée par la place importante accordée aux activités collectives. Une plus

grande priorité est donnée au rôle social/collectif de l'école, et le partage des programmes et responsabilités avec les autres cadres de formation continue est plus explicite. Les quartiers pauvres notamment bénéficient d'un important soutien (ressources financières, pédagogiques, spécialisées et autres ressources locales).

Globalement, les écoles s'attachent davantage à doter les élèves des savoirs, des compétences, des attitudes et des valeurs qui constitueront ensuite le socle cognitif et non cognitif de leur formation tout au long de leur vie. Il est possible que s'inverse la tendance générale à l'allongement de la scolarité initiale et que l'on expérimente davantage les structures par âge et par classe ainsi que la scolarisation d'apprenants de tous âges. Les écoles deviennent très autonomes sans contraintes imposées par les autorités centrales car les niveaux de soutien public/politique et de financement dont elles bénéficient tiennent à la reconnaissance d'un niveau généralement élevé, ce qui rend moins nécessaire de surveiller étroitement le respect des normes établies. Toute sous-performance manifeste d'un établissement donné suscite néanmoins d'importantes pressions en faveur d'une action corrective. Les rôles professionnels sont plus activement partagés entre le noyau d'enseignants et d'autres sources d'expériences et de connaissances spécialisées, et notamment différents groupes d'intérêts, religieux ou socioculturels.

Le scénario 3 décrit une institution scolaire créative, renforcée, dont toutes les collectivités peuvent se doter et qui assume des responsabilités sociales primordiales tout en faisant taire les critiques. Il s'intègre dans une longue tradition plaçant en faveur de liens plus étroits entre l'école et son environnement local. Ces derniers temps, l'éclatement de nombreuses structures familiales et sociales, qui suscite de nouvelles inquiétudes quant à la socialisation des enfants, a encore accru l'urgence et la pertinence de ces arguments. Face à ces préoccupations, l'école pourrait ainsi devenir un « point d'ancrage social » tout à fait nécessaire et constituer l'âme des quartiers (Carnoy et Kennedy respectivement dans les chapitres 5 et 10 de ce volume). Nous avons vu dans le chapitre 1 que selon certaines analyses, un effritement du

Une répartition plus équitable des ressources, l'expérimentation, l'autonomie de l'école, le partage des rôles...

... permettent aux écoles de contribuer au développement du capital social

Scénario 3

Attitudes, attentes, soutien politique	<p>Large consensus des responsables politiques et de l'opinion publique sur les objectifs et la valeur de l'enseignement public. Financement accru.</p> <p>Stratégie de confiance assortie d'une coopération très développée entre autorités, enseignants, employeurs et associations locales au sujet de l'école.</p> <p>Reconnaissance généralisée du rôle de l'école comme centre d'activités socioculturelles et d'intégration à la collectivité.</p> <p>Les classes instruites et les médias soutiennent les écoles et leur laissent plus de libertés pour se développer à leur manière comme des centres de solidarité et de développement du capital social, dans le cadre de divers partenariats.</p>
Objectifs et fonctions	<p>L'école conserve son rôle de transmission, de légitimation et de validation du savoir, mais s'attache davantage à d'autres produits sociaux et culturels, dont la citoyenneté.</p> <p>Les entreprises et le marché du travail reconnaissent des formes plus diversifiées de compétences, ce qui libère l'école des pressions excessives en matière de certification.</p> <p>Fonction d'apprentissage à vie plus explicite. Possible inversion de la tendance à l'allongement des études, mais frontières moins marquées entre fréquentation scolaire et non fréquentation.</p> <p>Réduction des inégalités mais accentuation de la diversité et renforcement de la cohésion sociale.</p>
Organisations et structures	<p>Écoles individuelles fortes, revitalisées par de nouveaux modes d'organisation, moins bureaucratiques, plus diversifiés.</p> <p>Ouverture généralisée des « portes » de l'école. Grande diversité de l'effectif d'élèves, brassage intergénérationnel accru, activités communes jeunes-adultes.</p> <p>Les démarcations très nettes entre primaire et secondaire s'estompent ; réapparition possible de l'école pour tous âges.</p> <p>Les TIC sont fortement développées, la communication entre tous les partenaires (étudiants, enseignants, parents, collectivité et parties prenantes) est privilégiée. Essor du travail en réseau.</p>
Dimension géopolitique	<p>La dimension locale de l'enseignement est sensiblement accrue, mais soutenue par un solide cadre national, surtout dans les collectivités ayant un faible tissu social.</p> <p>Mise en place de nouvelles formes de gouvernance accordant un plus grand rôle à divers groupes, entreprises, etc.</p> <p>La sensibilisation à l'étranger et les échanges internationaux sont très développés, mais le contrôle supra-national est faible, ce qui favorise la diversité locale.</p>
Enseignants	<p>Noyau de professionnels de l'enseignement jouissant d'un statut élevé, mais qui n'exercent pas nécessairement ce métier toute leur vie.</p> <p>Dispositions contractuelles plus variées, mais augmentation significative des rémunérations pour tous.</p> <p>Rôle important accordé à d'autres professionnels, aux acteurs locaux, aux parents, etc. Cumul sous des formes plus complexes des tâches d'enseignement et d'autres missions d'intérêt collectif.</p>

« capital social » pourrait être en train de se produire dans plusieurs pays de l'OCDE au détriment du bien-être individuel, de la société et de l'économie. Dans ce scénario, l'école contribue à mettre un terme à cette tendance et bénéficie ce faisant des répercussions positives, sur le niveau de formation, du renforcement de l'infrastructure et de la foi accrue dans les valeurs qu'elle défend.

Un tel avenir pour l'école exigerait de très profonds changements dans la plupart des pays – plus qu'il ne serait normalement réalisable même en 15 à 20 ans. En effet, ce scénario se fonde non seulement sur une importante redéfinition des objectifs, des pratiques et du professionnalisme, mais aussi sur une large adhésion, à ces nouvelles définitions, des principaux acteurs en cause dans l'ensemble de la société. Une généreuse dotation en ressources serait sans doute nécessaire pour assurer l'égalité de la formation dans l'ensemble de la société ainsi que le respect des enseignants et des écoles, même si une meilleure utilisation des ressources pourrait contribuer à la réalisation de cet objectif. Une plus grande souplesse d'action serait également nécessaire. Si les écoles pouvaient compter sur de nouvelles possibilités de formation continue et la validation des compétences en dehors des milieux éducatifs, elles seraient déjà grandement libérées de la charge excessive que représente la délivrance de diplômes ; dans ces circonstances, une telle flexibilité pourrait bien être plus facile à instaurer. Aussi souhaitables que soient ces conditions préalables à la réalisation de ce scénario, elles ne sont pas nécessairement très probables dans un avenir prévisible.

Par ailleurs, les problèmes liés à la collectivité ou au capital social susceptibles d'être résolus grâce à ce scénario pourraient tout aussi bien faire obstacle à sa pleine réalisation. Loin de lisser les effets des différences entre les environnements socio-économiques, la stratégie consistant à lier très étroitement les écoles à leurs communautés pourrait avoir pour seul effet de creuser les écarts entre celles qui sont dynamiques et celles qui sont défavorisées. Par conséquent, à défaut de puissants mécanismes propres à instaurer une répartition équitable des ressources et l'égalité des statuts et en l'absence de solide unité des

***Les conditions
préalables qu'exige
la réalisation
du scénario sont
peut-être irréalistes***

***Des liens plus
étroits avec
les collectivités
pourraient
exacerber
les inégalités
au lieu de les effacer***

objectifs, ce scénario risque de reproduire, voire d'exacerber, des inégalités existantes entre les différentes collectivités [question examinée par Michel dans le chapitre 11 au sujet des « zones d'éducation prioritaires » (ZEP)]. Pour que cette forme radicale de « rescolarisation » se concrétise, il faudrait impérativement surmonter ces problèmes.

Scénario 4 : « L'école comme organisation apprenante ciblée »

- **Niveau élevé de confiance et de financement public**
- **Important développement des contacts entre écoles et enseignants dans des organisations apprenantes**
- **Qualité et équité**

**Scénario 4 :
les écoles sont pour
la plupart des
« organisations
apprenantes »
privilégiant
le savoir...**

Dans ce scénario, la revitalisation de l'école s'articule autour d'un solide programme d'action ciblé sur le « savoir », qui a de vastes conséquences pour l'organisation des établissements scolaires et le système dans son ensemble. Le perfectionnement des compétences scolaires et artistiques sont des objectifs prédominants ; l'expérimentation et l'innovation sont généralisées. Les cursus spécialisés se multiplient, tout comme les formes innovantes d'évaluation et de reconnaissance des compétences. Comme dans le scénario précédent, cette évolution s'inscrit dans un environnement où la confiance est privilégiée et où les principaux moyens de contrôle sont, non pas des exigences de responsabilisation, mais plutôt des normes de qualité. De même, une dotation généreuse en ressources serait sans doute nécessaire, même si leur emploi fait l'objet d'un suivi étroit. Les professionnels (enseignants et autres spécialistes) sont globalement très motivés, ils s'occupent de petits groupes d'apprenants, et ils travaillent dans un environnement caractérisé par le perfectionnement professionnel continu du personnel, des activités de groupe et le travail en réseau. Dans ces environnements, la R-D est jugée très importante. Les TIC sont très largement employées aux côtés d'autres médias, traditionnels et nouveaux.

**... et elles bénéficient
d'un niveau élevé de
soutien, de confiance,
de souplesse et font
progresser l'équité**

Dans ce scénario, la très grande majorité des écoles mérite le qualificatif « d'organisations apprenantes ». Elles comptent parmi les organisations qui pilotent le programme de « formation tout au long de la vie pour tous », fondées sur une éthique d'équité solidement ancrée (ce

Scénario 4

Large consensus des responsables politiques sur les objectifs et la valeur de « bien public » de l'enseignement.

Soutien de l'opinion publique très développé, notamment sous forme de financement lorsqu'il est jugé nécessaire. On veille à ce que les différences entre écoles plus ou moins bien dotées n'accroissent pas les différences de possibilités de formation.

Les catégories instruites et les médias soutiennent les écoles ; celles-ci ont donc plus de liberté pour personnaliser leurs programmes. Politique de confiance.

Les écoles font tout leur possible pour conserver ces soutiens et parviennent globalement à « ouvrir leurs portes ».

Attitudes, attentes, soutien politique

Programmes très exigeants pour tous les élèves. Davantage de spécialités (arts, technologies, langues, etc.), mais objectif ambitieux de culture générale pour tous, spécialistes compris.

Les diplômes scolaires conservent leur grande valeur mais aux côtés d'autres formes de reconnaissance des compétences. Innovation en matière d'évaluation, de validation et de reconnaissance de talents plus diversifiés.

Du point de vue de la formation tout au long de la vie, la mission est rendue plus explicite par la clarification et la mise en œuvre du rôle de l'école dans l'acquisition des savoirs fondamentaux. Importants dispositifs d'orientation et de conseil.

Investissement important en faveur de l'égalité des chances d'accéder à une formation de qualité – réduction sensible des échecs enregistrés grâce à de plus grandes attentes, à une action privilégiant les catégories défavorisées et à la suppression des programmes médiocres.

Objectifs et fonctions

Écoles jouant un rôle majeur en tant qu'organisations apprenantes, avec des profils différenciés. Organisations moins hiérarchisées, axées sur le travail d'équipe et accordant une plus grande attention aux compétences en gestion de l'ensemble du personnel.

Le travail en équipe est la norme. Attention toute particulière aux nouvelles connaissances relatives aux processus d'apprentissage et à la pédagogie ainsi qu'à la production, au transfert et à l'utilisation des connaissances en général. Importants investissements de R-D. Grande diversité d'âges, de niveaux et d'aptitudes, et brassage accru tous âges confondus entre l'école et l'enseignement supérieur.

Les TIC sont très développées, comme outil d'apprentissage, d'analyse et de communication. Banalisation des liens entre l'école, l'enseignement supérieur et les « industries du savoir » – pour la formation continue, la recherche et le conseil.

Organisations et structures

Cadre et appui solides au niveau national et attention particulière aux communautés les moins dotées en ressources sociales.

Constitution de réseaux internationaux d'élèves et d'enseignants.

Les pays qui se rapprochent le plus de ce scénario suscitent une attention considérable à l'échelle internationale en tant que « leaders mondiaux ».

Engagement important d'entreprises multinationales et nationales dans l'école (mais surveillance étroite des écarts qui se creusent).

Dimension géopolitique

Scénario 4 (suite)

Enseignants

Profession jouissant d'un statut élevé et de rémunérations et conditions de travail satisfaisantes.
Légère diminution du nombre de carrières intégralement passées dans l'enseignement, mobilité accrue entre cette profession et d'autres.
Dispositions contractuelles plus variées mais bonne rémunération pour tous.
Forte hausse des effectifs, permettant plus d'innovation dans l'enseignement et l'apprentissage et beaucoup plus de perfectionnement professionnel et de recherche.
Le travail en réseau est la norme entre les enseignants ainsi qu'entre eux et d'autres sources de savoir spécialisé.

qui différencie le scénario 4 des deux scénarios de statu quo dans lesquels l'enseignement de qualité est beaucoup plus inégalement réparti). Des liens étroits se nouent entre les écoles, les établissements d'enseignement supérieur, les entreprises, notamment de communication, au niveau individuel et collectif.

***Toutefois,
le scénario 4 n'est
pas caractéristique
des pratiques
d'aujourd'hui
et requiert des
conditions difficiles
à créer***

Ce scénario diffère du précédent par sa focalisation plus forte sur le « savoir », qui est bien comprise du public et évite que des responsabilités d'ordre social toujours plus vastes imposent d'impossibles exigences aux écoles. Il suppose des écoles fortes, bénéficiant d'un soutien public très élevé et de moyens financiers généreux d'origines diverses ainsi que d'une importante autonomie dans l'élaboration des programmes et le choix des méthodes. Les enseignants constituent une profession plus à part que dans le scénario de « l'école au cœur de la collectivité », mais présentent une certaine mobilité et ont recours à diverses sources de savoir spécialisé.

Nombreux sont ceux dans le monde de l'éducation qui jugeraient très souhaitable ce scénario de « l'organisation apprenante », mais au moins deux types de problèmes apparentés font obstacle à la transformation du souhaitable en probable. Premièrement, l'analyse de l'OCDE a montré que ce modèle est très éloigné des pratiques habituelles des établissements scolaires dans les différents pays (OCDE, 2000a). Il exigerait donc une rupture radicale avec des pratiques établies, en particulier parmi les enseignants, et, comme nous l'avons vu dans

le scénario 1, il pourrait être très difficile de le faire à grande échelle. Deuxièmement, comme dans le précédent scénario, la question est de savoir comment recueillir une forte adhésion des médias et des responsables politiques, assurer des financements de l'ampleur voulue et élever le statut des écoles et des enseignants. De telles conditions sont loin d'être réunies aujourd'hui dans la majorité des pays, ce qui suppose des stratégies concertées et des investissements. De même, les hypothèses d'égalité posées dans ce scénario sont extrêmement ambitieuses alors même que les inégalités socioculturelles et devant la formation restent ancrées. En résumé, ce scénario est très éloigné de la situation actuelle, quels que soient les progrès accomplis dans certaines écoles et zones d'excellence.

Les scénarios de « déscolarisation »

Scénario 5 : « Les réseaux d'apprenants et la société en réseau »

- *Insatisfaction généralisée à l'égard des systèmes scolaires organisés et rejet de ceux-ci*
- *Les connaissances acquises à l'aide des TIC en dehors des structures formelles reflètent la « société en réseau »*
- *Communautés d'intérêts, risques de sérieux problèmes d'équité*

Qu'on reproche à l'école de reproduire de trop près les inégalités des structures socio-économiques, ou de ne pas assez refléter les différentes cultures, ou encore d'être déconnectée de la vie économique, dans ce scénario, ces types très différents de critiques sont sans cesse formulés. L'insatisfaction suscitée par les dispositifs existants accélère l'abandon des établissements scolaires au profit de diverses autres formules dans un environnement politique favorable au besoin de changement. Cette évolution est d'autre part favorisée par les grandes possibilités qu'offrent l'Internet et les TIC qui, sous des formes toujours plus perfectionnées, sont puissantes et peu coûteuses. Le résultat est une désinstitutionnalisation radicale, voire le démantèlement des systèmes scolaires.

Scénario 5 :
les institutions
et les systèmes
sont démantelés...

Scénario 5

Attitudes, attentes, soutien politique

Insatisfaction généralisée à l'égard de l'institution appelée école – sa nature bureaucratique, son incapacité à adapter la formation à des sociétés complexes et diversifiées.
Abandon de l'école par les populations instruites et par d'autres groupements d'intérêts et groupes religieux soutenus dans cette démarche par les partis politiques, les médias, les entreprises de multimédias opérant sur le marché de la formation.
De nouvelles formes de financement privé, bénévole et associatif s'inscrivent dans la logique de l'évolution vers la « société en réseau ».

Objectifs et fonctions

Les programmes d'enseignement bien structurés se désagrègent avec le démantèlement du système scolaire. Rôle clé accordé à des valeurs et attitudes différentes.
Les dispositifs d'accueil des enfants se voient accorder un regain d'attention. Certains sont basés sur les sports et d'autres activités socioculturelles.
Difficile de prédire dans quelle mesure les divers indicateurs de compétence font office de référence – dans la mesure où ils le font, l'accent est mis sur l'information, l'orientation et le marketing à travers les TIC et sur de nouvelles formes de validation des compétences.
Des inégalités très marquées peuvent apparaître entre ceux qui participent à la société en réseau et ceux qui n'y participent pas.

Organisations et structures

Une part importante de la formation se ferait à titre individuel ou *via* des réseaux d'apprenants, de parents et de professionnels.
TIC bien plus exploitées pour l'apprentissage et la constitution de réseaux, boom du marché des logiciels.
Si des écoles survivent, il est difficile de prédire s'il s'agira surtout d'établissements primaires (ciblés sur les savoirs de base et la socialisation) ou secondaires (ciblés sur des connaissances plus poussées et l'entrée sur le marché du travail).
Quelques écoles publiques subsistent pour les exclus du « numérique » ou les réseaux d'intérêt collectifs. Ce pourrait être des institutions largement dotées en ressources ou au contraire des écoles « dépotoirs ».

Dimension géopolitique

Les acteurs de la collectivité et les entreprises de médias contribuent à « renverser » les écoles dans les systèmes nationaux. Dimensions locale et internationale renforcées aux dépens du national.
Si les indicateurs internationaux et la responsabilisation présentent moins d'intérêt en raison du démantèlement des systèmes et des écoles, de nouvelles formes de validation internationale pourraient apparaître pour les élites.
La réduction de la fracture numérique, la régulation du marché ainsi que la supervision des établissements publics subsistants incombent au premier chef aux autorités publiques.
Des groupes d'employeurs peuvent devenir très actifs si ces dispositifs ne permettent pas d'acquérir une base de compétences adéquate et si le gouvernement ne souhaite pas rétablir les écoles.

Enseignants

La frontière entre enseignant et élève, parent et enseignant et enseignement et collectivité s'estompe et disparaît. Les réseaux réunissent différents groupes en fonction des besoins perçus.
Nouveaux professionnels de l'enseignement recrutés par les grands opérateurs du marché en réseau ; ils assurent des visites à domicile, une assistance téléphonique et des consultations à leur cabinet.

Ce qui les remplace fait partie intégrante de la nouvelle « société en réseau ». La formation des jeunes ne se déroule pas principalement dans des lieux appelés « écoles » et n'est pas non plus dispensée par des professionnels appelés « enseignants » pas plus que dans des quartiers distincts. Dans la « société en réseau », les dispositifs de socialisation et de formation au jour le jour des enfants se font l'écho d'organisations culturelles, religieuses et locales bien plus diversifiées. Certains sont de nature très locale, mais il existe aussi d'importantes possibilités de formation et de travail en réseau à distance et à l'échelle internationale. Les coupures entre formation initiale et formation continue s'estompent sensiblement. Si ces dispositifs sont soutenus au motif qu'ils promeuvent la diversité et la démocratie, ils peuvent aussi entraîner d'importants risques d'exclusion, en particulier des élèves pour lesquels l'école était le mécanisme traditionnel de mobilité sociale et d'intégration.

... et remplacés par divers réseaux de formation dans le cadre de la « société en réseau »

Les scénarios inspirés de ces idées figurent parmi ceux qui sont le plus fréquemment proposés comme « visions » pour l'avenir de l'école. Leur atout est d'offrir aux partisans du changement une solution claire pour remplacer les modèles décrits plus haut, qui accordent plus de place à l'école. Le scénario 5 peut être considéré comme une composante de l'évolution déjà visible vers la « société en réseau » (Castells, 1996), qui s'appuie sur les possibilités qu'offrent les TIC d'apprendre et de travailler en réseau en s'affranchissant des contraintes de temps et de lieu. Il s'inscrit dans la logique du programme plus général de formation tout au long de la vie, qui met l'accent sur la flexibilité, l'individualisation et le rôle des acquis non formels. En ce qui concerne les apprentissages à l'âge scolaire, l'école à la maison se développe et certains pensent que cette évolution s'accélérera même s'il s'agit encore d'un phénomène assez limité dans la plupart des pays (Hargreaves, 1999). Si ce scénario présente certaines caractéristiques en commun avec le scénario 2 du « modèle de marché », son maître mot est plutôt coopération que concurrence, ce qui, là encore, séduit ceux qui recherchent une solution pouvant se substituer aux paradigmes « post-industriels ».

Ces idées sont courantes chez les futuristes et proposent une alternative aux approches fondées sur l'école

Mais ce scénario est-il réaliste ou viable ?

Cela dit, il soulève aussi de sérieuses questions de faisabilité et de viabilité. Dans quelle mesure parviendrait-il à assurer les fonctions critiques « cachées », notamment la socialisation, qui ont fait de l'école un modèle si universel et si tenace (comme nous l'avons vu dans le scénario 1) ? Qu'advierait-il des individus et groupes qui ne participent pas activement à la « société en réseau » et dont le capital social est faible ? On peut penser que ce scénario accentuerait en fait la « fracture numérique » (OCDE, 2000c). Il risque par conséquent de générer de sérieux problèmes d'inégalité, et donc de susciter des interventions des pouvoirs publics qui justement diminueraient son caractère distinctif. Constitue-t-il véritablement un schéma faisable pour le *xxi*^e siècle ou propose-t-il au contraire de revenir aux dispositifs qui avaient cours aux *xviii*/*xix*^e siècles (avec l'Internet en plus) ? Parallèlement à ces questions de faisabilité, se pose celle de la stabilité/instabilité – s'agit-il d'un avenir « stable » ou d'une transition appelant de nouvelles transformations ?

Scénario 6 : « Exode des enseignants – la 'désintégration' »

- **De graves pénuries d'enseignants, non résolues par l'action gouvernementale**
- **Le retranchement, les conflits et la baisse de qualité engendrent une « désintégration » ou**
- **La crise génère de nombreuses innovations, mais l'avenir reste incertain**

Les problèmes de recrutement des enseignants atteignent un niveau de crise et l'école est menacée de « désintégration »...

Ce scénario peut être considéré comme une construction pessimiste en réponse à la question posée dans la conclusion du scénario 1 – le statu quo se maintiendrait-il si la pénurie d'enseignants se transformait en véritable crise de recrutement ? La réalisation de ce scénario de « désintégration » tient à la conjonction de quatre grands facteurs : *a*) un profil d'âge des enseignants très asymétrique qui aboutit à des départs en retraite bien plus nombreux que les recrutements ; *b*) une longue période caractérisée par un marché du travail très tendu et une pénurie générale de qualifications, qui

Scénario 6

Mécontentement général de l'opinion publique et des médias à l'égard de l'état de l'école face à la crise de recrutement des enseignants et au sentiment croissant d'une baisse de qualité, surtout dans les quartiers les plus touchés.

Attitudes, attentes, soutien politique

Impuissance relative des responsables politiques à surmonter l'hémorragie d'enseignants due à l'ampleur du problème et à sa nature ancienne et/ou aux obstacles culturels tenaces qui empêchent les changements nécessaires pour adopter un autre des scénarios. Le climat politique de l'éducation devient de plus en plus conflictuel ou conduit à des stratégies consensuelles d'urgence.

Les programmes sont soumis à d'intenses pressions, en particulier dans les disciplines où l'on manque d'enseignants. Lorsque la principale réaction est le retranchement, les examens et les mécanismes de responsabilisation sont renforcés pour tenter de parer à la perte de qualité.

Objectifs et fonctions

Lorsque la pénurie d'enseignants déclenche au contraire un vaste changement, d'importantes refontes des formations sont entreprises – beaucoup plus axées sur les résultats et la demande, et moins sur l'offre et les programmes.

Instauration de nouvelles formes parallèles d'évaluation.

Net creusement des inégalités entre quartiers, groupes sociaux et culturels, etc.

Les parents aisés qui vivent dans les quartiers les plus touchés désertent l'école publique pour des formes d'enseignement privé.

Réactions très différentes au manque d'enseignants. Dans certains cas, retour à des méthodes très traditionnelles, en partie sous la pression de l'opinion publique face à la baisse du niveau, en partie du fait de classes très chargées.

Organisations et structures

Dans d'autres cas, solutions organisationnelles innovantes exploitant différentes sources de compétences (notamment de l'enseignement supérieur, des entreprises, des groupes associatifs) et conjugaison, selon diverses formules, de cours magistraux, de groupements d'élèves, de formation à domicile, de TIC, etc.

Emploi intensif des TIC en remplacement des enseignants ; participation très active des entreprises de TIC. Fortes disparités possibles entre des applications très innovantes et traditionnelles.

La crise renforce la position des autorités nationales qui acquièrent de ce fait des pouvoirs étendus. Cette position s'affaiblit cependant si les crises tardent à trouver une solution.

Dimension géopolitique

Les communautés épargnées par les graves pénuries d'enseignants cherchent à se protéger et à accroître leur autonomie vis-à-vis des autorités nationales.

Intensification de l'intérêt des entreprises et des médias pour le marché de la formation.

Renforcement de la solidarité internationale entre certains pays où des initiatives sont prises pour « prêter » et « emprunter » des enseignants qualifiés, y compris entre le Nord et le Sud.

Diminution de la solidarité et réactions protectionnistes lorsque les pénuries se généralisent et que plusieurs pays se concurrencent pour accéder à des réserves limitées de personnel qualifié.

Scénario 6 (suite)

Enseignants

Hausse de la rémunération des enseignants dans le cadre des mesures prises pour résoudre les pénuries.
Les conditions de travail se dégradent à mesure de la diminution des effectifs, les problèmes étant particulièrement aigus dans les quartiers les plus touchés, ce qui exacerbe le sentiment de crise.
Efforts soutenus pour ramener les enseignants qualifiés – et surtout les retraités – à l'école. Les résultats ne sont souvent que décevants, surtout lorsque la politique scolaire est très conflictuelle et dans les zones de fortes pénuries.
Dans certains pays, le caractère distinctif du corps enseignant et le rôle des syndicats/associations augmentent proportionnellement au manque relatif d'enseignants. Dans d'autres, érosion rapide des conventions, dispositifs contractuels et des structures de carrières.
Parallèlement à la diminution de la charge d'enseignement, sont créés de nombreux postes semi-professionnels de « prise en charge des enfants ». Le marché de l'école à la maison est en plein essor, avec des subventions de l'État aux foyers à faibles revenus.

aboutissent à de sérieuses difficultés à recruter de nouveaux enseignants et à les maintenir dans la profession ;
c) l'augmentation de la rémunération des enseignants et/ou des effectifs, qui serait nécessaire pour renforcer concrètement l'attrait comparatif de la profession, est jugée prohibitive en raison de l'ampleur des effectifs concernés ; et d) même lorsque des mesures s'avèrent efficaces, il s'écoule un long délai avant qu'elles n'aboutissent à une augmentation du nombre d'enseignants actifs, ce qui rend encore plus difficile de rompre les cercles vicieux.

**... en dépit de
l'intervention
publique concertée
des pouvoirs**

Ce scénario suppose une crise de recrutement dans un contexte qui se différencie de celui du « baby boom » des années 60 par au moins deux facteurs. D'une part, les exigences de qualité des élèves et leurs attentes en matière de poursuite des études ont sensiblement évolué en quarante ans. D'autre part, l'attrait d'une carrière d'instituteur ou de professeur du secondaire a considérablement diminué face à l'essor continu des postes très qualifiés dans toute l'économie, postes qui sont souvent mieux rémunérés. Ces facteurs aboutissent ici à une très sérieuse crise de l'école qui ne permet plus

de penser que les problèmes seront toujours résolus tant bien que mal.

Alors que s'installe l'exode des enseignants et que l'ampleur de la « désintégration » est reconnue, ce scénario 6 pourrait connaître des issues très différentes. A un extrême, un cercle vicieux de retranchement, de conflit et de déclin s'établit, qui exacerbe les inégalités et les problèmes. A l'autre, la crise des enseignants est le déclencheur d'innovations et de transformations radicales et les différentes parties prenantes se rallient à des stratégies d'urgence aux vastes implications. Cependant, même dans ce cas plus optimiste, on n'éviterait pas nécessairement la « désintégration ». Entre les deux, une réaction plus évolutionniste à la crise pourrait consister à accroître la rémunération et l'attrait de la profession, ce qui conduirait en définitive à la reconstruction. Quant à savoir si les actions engagées permettraient à un autre scénario de se substituer à la « désintégration », cela dépendrait de la marge de manœuvre autorisée par les cultures sociales et politiques.

Ce scénario comporte donc beaucoup d'incertitudes et sa valeur dans certains pays réside peut-être moins dans son pouvoir prédictif que dans la prise de conscience de la possibilité de graves pénuries d'enseignants et de leurs conséquences. Certains pourraient le juger improbable étant donné la résistance et l'adaptabilité dont les systèmes scolaires ont fait preuve : ils soutiendraient qu'un rapprochement de l'offre et de la demande sera toujours obtenu et la « débâcle » évitée, même si il est possible que la qualité de l'éducation en souffre. Mais même en termes quantitatifs, le chapitre précédent a montré des schémas et tendances qui pourraient s'avérer très problématiques. Dans certains pays, le salaire des enseignants reste très inférieur au PIB moyen par habitant, même après 15 ans de carrière. Les problèmes du vieillissement du corps enseignant ne sont pas universels, mais aigus à certains endroits. Lorsque ces facteurs et d'autres indicateurs de problèmes d'attrait et de recrutement se trouvent associés, cette forme de scénario pessimiste pourrait devenir bien plus probable.

La « désintégration » suscite différentes réactions, allant du conflit et du retranchement à l'innovation et à la cohésion

Résistance éprouvée des systèmes scolaires, mais aussi des signes dans certains pays suscitent des préoccupations

Conclusions

Les scénarios ne sont pas des déclarations définitives et finement polies sur l'avenir, mais le point de départ du dialogue et de l'engagement

Comme les méthodologies de réflexion prospective dans l'éducation restent sous-développées, il y a fort à faire pour construire une « boîte à outils » des approches permettant d'informer l'élaboration des politiques. Les scénarios, comme ceux présentés dans ce chapitre, sont un instrument pour ce faire. Une telle entreprise sera plus efficace si elle intervient aux niveaux et parmi les acteurs stratégiques du changement et de la prise de décisions, en stimulant le dialogue. Exploités ainsi, ils pourraient bien demander à être reformulés en fonction des réalités d'un pays ou d'un environnement particulier ou réduits à un nombre inférieur aux six publiés. Cela pour souligner que ces scénarios ne se veulent pas des déclarations définitives sur l'avenir mais le point de départ d'un processus d'engagement réel.

Ce dialogue a été engagé dans le cadre de séminaires nationaux et internationaux, avec des résultats assez cohérents

Le programme OCDE de « L'école de demain » a commencé à les exploiter de cette façon. Ils ont servi de base de discussion à une grande conférence internationale organisée à Rotterdam fin 2000 et ont été inclus à la documentation analytique présentée aux ministres de l'Éducation de l'OCDE lors de leur réunion d'avril 2001 à Paris. Dans le cadre de la conférence de Rotterdam, les participants ont rempli un questionnaire sur la désirabilité et la probabilité des différents scénarios et les résultats sont présentés et analysés par Hutmacher dans le chapitre 12 de ce volume. Il a complété ce travail en répétant l'exercice dans un séminaire national (Suisse) et un séminaire international, comme il le précise dans son chapitre. Un large consensus s'est dégagé dans ces trois manifestations. En général, les scénarios de « rescolarisation » recueillent la plus forte adhésion. Les participants de Rotterdam notamment ont été sceptiques quant à un avenir dominé par des marchés. Le scénario du « statu quo » bureaucratique est particulier en ce qu'il est considéré comme raisonnablement probable mais non souhaitable. Mais à cette exception près, Hutmacher trouve étonnamment peu de dissonances entre le souhaitable et le probable – les hypothèses jugées préférables sont généralement considérées comme les plus probables.

Il est clair qu'on ne peut généraliser cette observation. Hutmacher est le premier à admettre que l'échantillon était réduit et très particulier, puisqu'il était formé d'acteurs informés et influents des systèmes d'éducation. Pour dresser un tableau plus exact des points de vue sur les avenir possibles de l'école, il faudrait sonder des personnes bien plus nombreuses choisies dans un échantillon bien plus large. Il serait particulièrement utile d'interroger des personnes influentes extérieures aux systèmes d'éducation. Et il serait intéressant d'aller au-delà des simples enquêtes pour engager un dialogue actif. Ces orientations sont parmi celles proposées par van Aalst en conclusion de son chapitre dans ce volume (chapitre 8) :

**Il faudrait élargir
le débat
et la gamme
d'approches**

« Il faudra consulter des professionnels œuvrant dans des domaines autres que celui de l'éducation. Si on veut faire concorder d'une manière interactive les évolutions en cours avec les initiatives en matière d'éducation, il faut encourager un dialogue constructif entre les acteurs du monde de l'enseignement et les principaux dépositaires d'enjeux au cœur même du changement. Dépositaires d'enjeux qu'il importe de bien identifier, comme il importe d'ouvrir des voies de communication où circule l'information. »

Van Aalst est également favorable à une pluralité d'approches plutôt qu'à une seule méthodologie basée sur les scénarios ou les forces motrices – y compris des « instruments d'analyse capables de détecter les transformations les plus subtiles ». Dans ses futurs travaux, le CERI cherchera à élargir sa gamme d'approches à la réflexion prospective dans l'éducation.

Chapitre 4

Panorama : objectifs de l'action publique, tensions, interrogations

Panorama des points clés

L'environnement élargi de l'école

La nature de l'enfance est le point de départ naturel d'un examen de l'environnement de l'école au XXI^e siècle. Alors même qu'elle semble intemporelle, elle a connu d'importants changements au cours des cinquante dernières années et cette évolution semble appelée à se poursuivre. De nouvelles relations sont instaurées entre les générations, qui modifient l'organisation et l'expérience de la socialisation. L'environnement économique et culturel évolue rapidement, la vie de famille aussi. Ces changements, et d'autres, imposent de nouvelles et lourdes responsabilités à l'école – certains comptent sur elle pour assurer un « ancrage social » stabilisant dans un contexte d'éclatement. En même temps, l'école fait partie intégrante de « l'adolescence prolongée », qui entraîne des complications autant qu'elle résout des problèmes. Et d'autres s'inquiètent des déceptions et des échecs auxquels conduira inévitablement l'essor irréaliste des exigences à l'égard de l'école si l'on ne prête pas davantage attention aux domaines dans lesquels elle bénéficie d'un savoir d'expert et d'une véritable marge de manœuvre.

Toute une série d'indicateurs révèle la transformation de nos économies en sociétés fondées sur le savoir et cette tendance ne montre aucun signe d'essoufflement. La rapi-

Nature changeante de l'enfance

Économie du savoir, changement rapide et mondialisation

dité et la direction du changement économique confèrent une valeur croissante à l'apprentissage – une puissante impulsion derrière la large adhésion aux principes de la formation tout au long de la vie. Pourtant, les perspectives professionnelles des élèves sont très diverses et un grand nombre d'entre eux travailleront hors des secteurs de pointe qui nécessitent du personnel très qualifié. L'école a donc une tâche très difficile – donner à tous les élèves la base indispensable au développement de leurs talents dans un monde en rapide mutation, sachant qu'ils auront des carrières très différentes. La rapidité même du changement requiert aussi de doter les élèves d'un bagage de connaissances, mais aussi d'une base émotionnelle et non cognitive bien développée, qui leur permettra de prendre leur place. La rapide mondialisation économique et culturelle demande d'élargir leurs horizons, de développer leurs facultés de discernement, d'éviter l'intolérance et l'esprit de clocher.

***Aisance matérielle,
diversité et
inégalités***

D'importantes dimensions sociales définissent l'environnement élargi de l'école et des jeunes. L'espérance de vie, l'aisance matérielle et la consommation continuent de croître, mais elles sont neutralisées par d'autres facteurs. Rien ne permet en effet de conclure à une progression des indicateurs du « bonheur » et certains évoquent un déclin du capital social. L'aisance matérielle apporte ses propres problèmes de pérennité et suscite aussi des questions fondamentales sur les valeurs dominantes, notamment (mais pas seulement) pour les écoles. La mondialisation impose aux écoles de composer avec la diversité culturelle, voire de la promouvoir. Loin de s'estomper, les inégalités sociales se sont creusées dans de nombreux pays et ce sont les jeunes qui sont les « perdants ». Encore plus flagrantes sont les inégalités internationales, en particulier entre le Nord et le Sud.

Systèmes scolaires

***Systèmes scolaires
gigantesques
–peuvent-ils
changer ?***

Dans tous les pays, les systèmes scolaires sont des entreprises colossales qui emploient de très nombreuses personnes, déploient de vastes sommes d'argent, occupent des millions de jeunes. En dépit de la grande diversité des cultures et des traditions qui prévaut dans la zone OCDE, « le lieu appelé école » est partout le modèle dominant de

l'éducation des jeunes, même si les écoles et les systèmes continuent de refléter les particularités nationales. On demande de plus en plus à de grands systèmes relativement bureaucratiques de prendre de nouvelles orientations et d'accueillir des modèles flexibles. Les écoles sont exhortées à devenir des « organisations apprenantes ». On attend des élèves qu'ils créent du savoir sans se contenter de le « recevoir », des enseignants qu'ils abandonnent la pédagogie à l'ancienne et l'isolement professionnel. Les TIC modifient les frontières du savoir et de l'action, tandis que de nouvelles formes de reconnaissance et de validation des compétences érodent les monopoles traditionnels de l'école sur la certification. Il reste à trouver comment résoudre les tensions inhérentes à ces différentes structures et évolutions.

Les scénarios

Les scénarios sur l'école de demain construits par l'OCDE reflètent trois grandes orientations possibles – « extrapolation du statu quo », « rescolarisation » et « déscolarisation ». Dans le premier scénario, de vastes systèmes bureaucratiques restent la norme, du fait des solides intérêts en jeu et de la difficulté intrinsèque que pose l'organisation d'autres solutions aussi efficaces. Dans le deuxième, les approches de type marché sont bien plus radicalement développées, ce qui apporte innovation et dynamisme, mais aussi des risques d'exclusion accrus. Dans le troisième, les écoles sont considérées comme des centres névralgiques de la collectivité et sont sensiblement renforcées par des investissements et toute une série de tâches, responsabilités et partenaires nouveaux et importants. Dans le quatrième, les établissements dans leur très grande majorité peuvent être qualifiés « d'organisations apprenantes », basées sur des programmes ambitieux et flexibles pour tous. Le cinquième scénario présente une école cohérente avec une « société en réseau » très développée, qui fait un large usage du potentiel des TIC et conduit au démantèlement généralisé des institutions scolaires. Enfin, dans le dernier, la pénurie d'enseignants est telle qu'elle se transforme en crise et pourtant résiste fortement aux actions des pouvoirs publics pour y remédier.

Six scénarios pour l'école

Ces scénarios aident à clarifier les grandes orientations et options stratégiques de l'école à long terme et les questions qui se posent du point de vue de la politique des pouvoirs publics. Ce sont des outils de réflexion, non des prédictions analytiques. Ce chapitre s'achève sur une série de questions que posent ces différents avènements du point de vue des politiques publiques.

Écoles et compétences pour la formation tout au long de la vie

Malgré un large soutien au principe de formation tout au long de la vie, les progrès sont limités

Peu de remise à plat fondamentale du rôle de l'école pour y parvenir

Cela impliquera la fin du statu quo bureaucratique...

La situation des écoles doit être appréhendée dans le contexte plus large de l'apprentissage global, dont l'ambitieux objectif est devenu « la formation tout au long de la vie pour tous ». En dépit de l'adhésion à ce principe, il est difficile de mesurer les progrès effectivement accomplis dans cette voie. Certes les apprenants sont plus nombreux et diversifiés qu'autrefois, mais dans la plupart des pays, la possibilité de se former tout au long de la vie est bien loin d'être donnée à tous. Et si l'on reconnaît aujourd'hui plus volontiers que l'école est fondamentale pour l'apprentissage à vie, et non un ensemble distinct de dispositifs qui le précède, on n'observe pas encore de signes véritables d'une réflexion fondamentale sur le rôle distinctif que devrait jouer l'école dans la réalisation de cet objectif.

Les scénarios peuvent faciliter le processus de clarification. Tant que l'école adhère au modèle et aux hypothèses du scénario 1 – systèmes bureaucratiques maintenant le statu quo – elle ne peut qu'apporter une contribution limitée à la construction des bases nécessaires à la formation tout au long de la vie. En effet, dans ce modèle, l'école est trop fermée et trop inflexible et ses professionnels et ses organisations eux-mêmes ne se caractérisent pas suffisamment par l'apprentissage à vie. Il faut donc s'orienter vers l'un des autres scénarios même si la nature des bases construites dépendra clairement de l'orientation prise – déscolarisation ou rescolarisation – et des attributions qui seront conférées à l'école – mission sociale élargie ou plus ciblée sur les connaissances. L'universalité de la formation

tout au long de la vie dépend aussi du scénario retenu car tous n'attachent pas autant d'importance à l'inclusion.

Peut-être l'objectif de la formation tout au long de la vie pour tous serait-il mieux servi par un « cocktail » judicieux des différents scénarios en fonction des différentes phases d'apprentissage. Cet objectif pourrait bien nécessiter une « rescolarisation » dans les premiers cycles, dans le cadre de laquelle l'école se verrait confiée de fortes attributions dans le champ cognitif et social. Mais il pourrait aussi demander une « déscolarisation » dans les cycles plus avancés qui, aux côtés des autorités publiques, laisserait

... peut-être en faveur d'une « rescolarisation » dans les premières années et d'une « déscolarisation » par la suite

Compétences pour la vie et l'apprentissage à vie

- Les étudiants devraient avoir un niveau de compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de texte au contenu quantitatif « considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée » (Niveau 3 des études internationales). Aujourd'hui, entre un quart et trois quarts des adultes des pays étudiés n'atteignent pas ce niveau.
- Familiarité et facilités avec les TIC, comme source d'information, outil d'apprentissage et de communication/travail avec les autres. La « culture numérique » étant définie comme l'aptitude à employer les TIC avec discernement.
- Solide base de « savoir factuel » et de « savoir intellectuel » à développer en continu tout au long de la vie pour différents contextes professionnels et collectifs. Solide capacité à apprendre et réapprendre – « savoir-faire » – et motivation pour le faire.
- Aptitude à travailler et apprendre avec les autres – travail d'équipe – et capacité d'apprentissage indépendant. Capacité à développer des contacts – « savoir relationnel ».
- Base cognitive et non cognitive, y compris émotionnelle, pour fonctionner, et même s'épanouir, dans un monde de complexité, de « surabondance » d'informations, d'incertitude et de changements rapides.
- Compétences humaines et sociales nécessaires à la participation collective et citoyenne, qui trouvera aussi une application dans de nombreux emplois de l'économie des « services » et du « libre-service ».
- Facultés d'interrogation et de critique, et capacité d'appréhender les grandes questions de valeurs et d'éthique qui se posent aux sociétés au ^{xxi}^e siècle. Tolérance et appréciation de cultures différentes.

une grande place aux marchés, à l'enseignement à distance, aux réseaux communautaires et à l'apprentissage hors des structures formelles.

**Compétences
pour l'avenir**

Ce rapport a décrit les exigences croissantes imposées à l'école, ainsi que les connaissances, compétences et valeurs nécessaires à la vie future des élèves et à la formation tout au long de la vie. De quoi faut-il équiper les élèves d'aujourd'hui pour leur permettre de prendre leur place au travail, dans la collectivité, dans leur famille et dans la vie de la cité ? Comment définir des besoins généraux puisque les individus mèneront des vies et des carrières très diversifiées, dans des structures et situations elles-mêmes en constante évolution ? Les indications apportées par l'analyse qui précède sont réunies dans l'encadré ci-dessus, qui constitue une liste ambitieuse que tous pourraient atteindre (même si en réalité, nombreux sont ceux qui n'y parviendront pas).

Objectifs, fonctions et tensions

Interactions complexes des objectifs, qui ne sont pas tous également réalisables ; les fonctions ne sont pas toutes exprimées comme des objectifs

Les objectifs de l'école sont complexes. Les missions que la plupart des systèmes ont assignées à l'école tiennent compte de la diversité des besoins et capacités des élèves à différents âges, mais comme elles représentent un idéal auquel tendre, il existe toujours un écart avec les résultats effectifs. Certains pays ont cherché à resserrer le lien entre les buts et les résultats en fixant des objectifs chiffrés. Lorsque l'on explicite les missions, buts et objectifs, il importe d'éviter de trop s'attacher à ce qui se prête bien à la mesure au détriment des aspects moins tangibles, mais souvent essentiels, des résultats de l'école.

Cadre à donner aux orientations de l'action des pouvoirs publics et à l'innovation défini à Rotterdam

Dans sa conclusion à la conférence de Rotterdam de novembre 2000 qu'elle présidait, Ylva Johansson, ex-ministre suédoise de l'Éducation, a résumé les orientations à donner aux politiques éducatives en général et les moyens de favoriser et de diffuser l'innovation. Les orientations comprenaient les grands volets suivants : i) De grandes ambitions, des organisations solides ; ii) Les établissements scolaires en tant qu'agents démocratiques de la cohésion sociale ;

iii) Des dotations en ressources correctes pour assumer des responsabilités collectives difficiles ; iv) Rôle décisif des réseaux et des partenariats ; v) De l'enseignement à l'acquisition de connaissances ; vi) Les enseignants et les dirigeants ; vii) Les TIC en tant qu'instruments d'apprentissage et de perfectionnement. Les moyens de favoriser et de faire connaître les innovations étaient les suivants : i) Normes nationales, autonomie des établissements scolaires ; ii) Audace dans l'expérimentation, l'évaluation et la diffusion ; iii) Le rôle clé des partenariats ; iv) Pérennité de l'innovation et de l'amélioration. Bien entendu, on ne s'attend pas à ce qu'une grille donnée d'objectifs et de principes réunisse un consensus universel.

Tensions et paradoxes

Lorsque l'on examine ensemble tous les aspects et objectifs de l'école, il apparaît clairement qu'ils ne s'intègrent pas toujours bien les uns avec les autres et que les tensions sont nombreuses. Même si celles-ci ne peuvent être entièrement dénouées, en clarifier les sources les plus évidentes peut aider à éliminer les contradictions les plus patentes et à éclairer des orientations.

De nombreux pays ont décentralisé, mais le contrôle central demeure et peut même être renforcé – en matière de programmes et d'évaluation par exemple, ou sous forme de responsabilisation et de définitions normatives. Certaines réformes cherchent à renforcer les écoles en tant que telles – en tant qu'organisations dynamiques dotées d'identités fortes et de puissants ethos – alors que d'autres les affaiblissent en élaborant d'autres solutions. Différentes tentatives de réformes peuvent donc se neutraliser les unes les autres. Ces mouvements concurrents qui se font contrepoids sont exprimés dans les scénarios – il arrive que se côtoient dans un même pays des mouvements visant à maintenir le statu quo, à « rescolariser » ou à accélérer la « déscolarisation ».

Dans plusieurs pays, des pressions croissantes s'exercent sur les écoles pour que celles-ci se conforment à des résultats précis et standardisés au motif que l'éducation est bien trop importante pour être laissée au hasard et que

Essayer de dénouer des tensions difficiles

Autonomie ou contrôle, écoles plus fortes ou plus faibles ?

Conformité ou expérimentation. Des systèmes scolaires « peu risqués »

les deniers publics doivent être valorisés. Ces pressions s'exercent alors même qu'un consensus se dégage sur la flexibilité qu'exige le *xxi*^e siècle aussi bien des individus que des organisations. Être une organisation innovante et apprenante suppose de pouvoir expérimenter et prendre des risques, avec le corollaire inévitable des « échecs » occasionnels. Une plus grande autonomie institutionnelle est accordée dans des systèmes qui sont généralement « peu risqués ». Ceci génère des tensions car les écoles sont contraintes de suivre des voies plus diversifiées sans buter sur les puissantes pressions en faveur de la standardisation.

***Opinions tranchées
fondées sur une
ignorance
généralisée***

Nombreux sont ceux qui émettent des opinions très tranchées sur ce qui se passe dans l'école et dans les classes en se fondant sur des rumeurs et leur expérience personnelle, plus que sur la connaissance de l'école contemporaine. Les parents ont une expérience directe des établissements que fréquentent leurs enfants et sont globalement positifs à leur propos ; ils sont aussi bien plus négatifs sur l'éducation en général sur la base de connaissances bien moindres. Il ne s'agit pas seulement d'une ignorance déplorable du public car dans certains pays, les portes de l'école sont si « hautes » qu'elles excluent le monde du dehors. Les pressions en faveur d'une plus grande responsabilisation découlent en partie du désir de rendre l'école plus transparente.

***Approches
individuelles ou
collectives ?***

Étant donné la complexité des parcours à suivre et l'intérêt d'adapter l'enseignement aux besoins de chacun, un large consensus se dégage sur la nécessité d'individualiser l'enseignement mais aussi sur le fait que la coopération et le travail d'équipe font partie des compétences et attitudes les plus indispensables. Pourtant les pays tendent encore à conserver des méthodes d'évaluation individuelles et des diplômes et qualifications décernés sur une base exclusivement individuelle. Il existe des tensions entre la nature individuelle d'une importante partie de l'enseignement et de l'apprentissage et l'intérêt de formes plus collectives de pédagogie interactive et de travail en réseau des enseignants. Par définition, la socialisation et l'apprentissage de la citoyenneté ne peuvent s'accomplir dans l'isolement.

Apprendre avec, à travers, et sur les autres, c'est défendre la diversité. Le multiculturalisme est la norme des systèmes scolaires contemporains, mais il apporte avec lui ses tensions propres, surtout en termes d'équité et d'égalité des chances. Dans quelles conditions la diversité démocratique devient-elle inégalité inacceptable ? Dans quelle mesure peut-on attendre de l'école, qui est le reflet des communautés et de la société, d'atteindre des résultats plus égaux et plus équitables, et quel prix les sociétés sont-elles prêtes à payer pour ce faire ?

Diversité ou égalité des chances ?

Ce rapport a argué de l'importance du rôle de socialisation, voire de prise en charge des enfants, que l'école assume, surtout dans le contexte de l'évolution tendancielle de l'emploi, de la famille et des communautés. Pourtant, les critères sur lesquels les écoles sont jugées dans de nombreux pays sont de plus en plus axés sur leur capacité à transmettre un savoir cognitif. Comment gérer cette incohérence ?

Incohérence entre fonctions importantes et résultats reconnus

Dans le même temps, l'une des plus grandes difficultés de l'école aujourd'hui est d'essayer de satisfaire des exigences de toutes sortes, notamment dans les domaines social, culturel et de conseil, tout en restant axée sur les fonctions d'enseignement et d'apprentissage par lesquelles elle est le plus clairement jugée. Cela revient à s'interroger sur le caractère distinctif ou complémentaire des scénarios 3 et 4 de « rescolarisation » – une mission sociale et collective d'un côté, et fondée sur le savoir de l'autre. Les deux objectifs peuvent-ils être poursuivis avec la même ferveur, ou faut-il en privilégier un aux dépens de l'autre ?

Exige-t-on trop des écoles ?

Questions sur l'action des pouvoirs publics et les scénarios

L'objectif de ce rapport n'était pas de produire un projet pour l'école de demain, ni de définir des politiques fixant une voie à suivre dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Ces tâches relèvent de chacun des pays, régions et collectivités responsables des décisions pour l'école. Il est néanmoins intéressant de développer certaines des questions auxquelles il faut répondre pour l'avenir, en s'appuyant

en particulier sur les différentes implications des scénarios présentés dans le chapitre 3.

L'environnement culturel et politique peut-il être une variable de la politique d'éducation ?

Environnement culturel et politique. L'attitude du public, le niveau de consensus ou de conflit suscité par les objectifs, la satisfaction ou l'insatisfaction à l'égard de l'école et le degré de reconnaissance et d'estime dans lequel on tient celle-ci et les professeurs sont autant d'éléments qui joueront un rôle déterminant pour l'avenir de l'école. L'environnement élargi revêt d'autant plus d'importance que l'on demande aux écoles d'être autonomes, d'instaurer des partenariats et d'être orientées sur la demande. Faut-il voir cet environnement comme une donnée constante sur laquelle la politique d'éducation n'a pas de prise ? Ou faut-il au contraire en faire une cible importante des stratégies, dans le but de créer des cercles vertueux là où la réglementation et l'administration sont sans effet ?

Comment assurer la responsabilisation sans compromettre la souplesse de l'action ?

Responsabilisation. C'est un élément constitutif de tous les scénarios, encore que le scénario 5 – réseaux d'apprenants et société en réseau – suppose un contrôle très réduit. Les mécanismes de responsabilisation varient néanmoins beaucoup d'un scénario à l'autre, allant de ceux basés sur un suivi étroit des performances et des niveaux atteints, à la responsabilisation engendrée par l'exercice de la « demande du client » ou à celle induite par des normes de qualité très exigeantes et largement admises. Alors qu'augmentent les exigences à l'égard des écoles, et avec elles les coûts de l'échec, comment garantir la responsabilisation sans que ses mécanismes sapent la qualité et la flexibilité qu'ils sont précisément censés promouvoir ?

Une plus grande diversité est nécessaire, mais quels sont les risques que les inégalités se creusent ?

Diversité, uniformité, égalité. L'un des atouts du modèle de « statu quo » systémique réside dans sa recherche d'une structure d'égalité formelle des chances, même si celle-ci peut s'accompagner d'une bureaucratie excessive et de la persistance de réelles inégalités. Dans les autres scénarios (excepté le scénario 6), on cherche à s'écarter fortement de l'uniformisation quoiqu'en adoptant des cheminements et des modes d'actions différents en matière d'exclusion et d'intégration. Tous ces scénarios soulèvent d'importantes

questions d'équité. Comment résoudre les tensions entre diversité, flexibilité et égalités des chances ?

Ressources. L'école requiert de multiples ressources – financements, compétences professionnelles, infrastructure technique et équipements, soutien de la collectivité et des parents. Les résultats dépendent non seulement de leur niveau, mais de leur nature et de la manière dont elles sont utilisées, gérées et conjuguées. Certains des scénarios – les scénarios 2, 3 et 5 en particulier – sont compatibles avec une diversification des ressources, avec ou sans transformation radicale du budget de l'éducation. Les scénarios 3, 4 et 6 pourraient nécessiter une augmentation sensible de la dépense totale. Dans les scénarios 2 et 5, l'inégalité des ressources par étudiant pourrait bien s'accroître. Des questions fondamentales liées aux ressources se poseront. Les sociétés sont-elles prêtes à investir suffisamment dans les écoles pour que celles-ci mènent à bien les tâches qu'on attend d'elles ? Si on tire trop sur les ressources pour maintenir des environnements pédagogiques de grande qualité, comment pourrait-on les redistribuer en se situant dans une logique de formation tout au long de la vie ? Une utilisation sensiblement plus efficace des ressources à l'école est-elle envisageable et si oui, comment ?

Enseignants. Les ressources humaines – les professionnels qui travaillent dans des écoles – sont clairement fondamentales pour l'avenir. Le rôle des enseignants dans la réussite de l'école devient d'autant plus décisif que les attentes en matière de qualité augmentent – des approches plus déterminées par la demande et moins par l'offre ; un apprentissage plus actif et moins passif ; la création et pas seulement la transmission de savoirs. Pour faire face à ces exigences, les enseignants doivent souvent travailler dans de nouvelles structures organisationnelles, en étroite collaboration avec des collègues et au travers de réseaux, qui facilitent l'apprentissage et le suivi du développement individuel. Le profil, le rôle, le statut et la rémunération des enseignants diffèrent beaucoup d'un scénario à l'autre, et certains scénarios supposent des changements, à l'égard des professeurs mais aussi de leur part, qui pourraient bien s'avérer inconfortables pour eux et pour la société. Comment

Comment trouvera-t-on des ressources suffisantes pour atteindre des objectifs très ambitieux ?

De nouveaux modèles de professionnalisme, mais comment recruter assez d'enseignants ?

concevoir de nouveaux modèles de professionnalisme des enseignants et de nouveaux rôles organisationnels pour renforcer l'attrait de la profession, l'investissement personnel des enseignants et l'efficacité des écoles comme organisations apprenantes ? Comment attirer du sang neuf dans les rangs des enseignants ?

Comment les écoles pourraient-elles au mieux jeter les bases de la formation tout au long de la vie ?

L'école et la formation tout au long de la vie. Le principe de l'intégration de la politique et de la pratique scolaire dans une logique plus vaste de formation tout au long de la vie est aujourd'hui largement admis, dans l'intérêt des stratégies à la fois d'apprentissage scolaire et de formation tout au long de la vie. Les répercussions pratiques et l'ampleur des changements nécessaires sont en revanche moins claires. Les scénarios suggèrent des possibilités inverses telles que des parcours scolaires plus courts et plus denses ou au contraire un allongement de la formation initiale ; une diversification des organismes, des professionnels et des programmes ou au contraire des stratégies très ciblées, fondées sur les connaissances. Au-delà de ces choix se posent d'autres questions. La nécessité d'asseoir solidement les fondements de la formation pour toute la vie impose-t-elle que les écoles optent pour des approches fondamentalement différentes ? Ou cette tâche équivaut-elle à reformuler un objectif de qualité exigeant – qui est de garantir l'accès de *tous* les élèves aux ressources et possibilités de qualité dont ne bénéficient aujourd'hui que les mieux servis ?

Références de la partie I

- ABRAMOWITZ, M. et DAVID, P. (1996),
« Technological Change and the Rise of Intangible Investments : The US Economy's Growth Path in the Twentieth Century », dans D. Foray et B-A. Lundvall (dir. pub.).
- ARIES, P. (1973),
Centuries of Childhood, Penguin, Londres.
- BANQUE MONDIALE (2000),
Rapport sur le développement dans le monde 2000/2001 : Lutter contre la pauvreté, Oxford University Press, Oxford.
- BLOSSFELD, H.P. et SHAVIT, Y. (1993),
Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Westview Press Inc., Colorado.
- CARTER, A.P. (1994),
« Production Workers, Meta-investment, and the Pace of Change », document établi pour l'International J.A. Schumpeter Society, Munster, août.
- CASTELLS, M. (1996),
The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture, vol. 1, Cambridge, MA.
- COGAN, J. (1997),
Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21st Century, Minneapolis, États-Unis.
- COLEMAN, J.S. (1988),
« Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94, 95-120.
- CROS, F. (1999),
« L'innovation en éducation : une possible gestion du futur ? », in OCDE (1999g), chapitre 4.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997),
The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools that Work, Jossey Bass, San Francisco.
- DRUCKER, P. (1993),
The Post-capitalist Society, Butter worth, Heinemann, Oxford.
- ERAUT, M., ALDERTON, J., COLE, G. et SENKER, P. (1998),
« Developments of Knowledge and Skills in Employment », *Research Report n° 5*, University of Sussex Institute of Education, Brighton.
- ERIKSON, R. et GOLDTHORPE, J.H. (1992),
The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies, Clarendon Press, Oxford.

- FORAY, D. et LUNDVALL, B-A. (1996),
Employment and Growth in the Knowledge-based Economy, OCDE, Paris.
- HAHN, C. (1998),
Becoming Political, State University of New York Press, New York.
- HARGREAVES, D.H. (1999),
« Les écoles et l'avenir : le rôle fondamental de l'innovation », in OCDE (1999g),
chapitre 3.
- HIRSCH, F. (1977),
Social Limits to Growth, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- HUTMACHER, W. (1999),
« Constantes et changements dans les écoles et les systèmes éducatifs », OCDE
(1999g), chapitre 2.
- INGLEHART, R. (1997),
Modernisation and Post-modernisation: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies,
Princeton University Press, Princeton.
- JOLLY, R. (2000),
« Global Inequality, Human Rights and the Challenge for the 21st Century », in OCDE
(2000g).
- KENNEDY, K.J. et MILLS, G. (1996),
« Curriculum Policy Developments in the Asian-Pacific Region : A Cross-country
Analysis », document présenté à la 20^e conférence annuelle du Pacific Circle
Consortium, Sydney, du 12 au 15 mai.
- LUNDVALL, B-A. (2000),
« L'économie apprenante et certaines de ses conséquences pour la base de savoir du
système de santé et du système éducatif », in OCDE (2000a).
- LUNDVALL, B-A. et JOHNSON, B. (1994),
« The Learning Economy », *Journal of Industry Studies*, vol. 1, n^o 2.
- MELLOR, S. (1998),
« What's the Point? »: *Political Attitudes of Victorian Year 11 Students*, Research Monograph
n^o 53, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne.
- MULGAN, G. (2000),
« Les perspectives d'une rénovation sociale », dans OCDE (2000g).
- OCDE (1986),
L'enseignement au féminin, Paris.
- OCDE (1991),
Les migrations : aspects démographiques, Paris.
- OCDE (1993),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1994),
Études de l'OCDE sur l'emploi : Données et explications, Paris.
- OCDE (1996a),
Apprendre à tout âge, Paris.
- OCDE (1996b),
Écoles d'aujourd'hui et de demain, Paris.

- OCDE (1997a),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1997b),
Analyse des politiques éducatives, Paris.
- OCDE (1997c),
Les parents partenaires de l'école, Paris.
- OCDE (1998a),
Technologie, productivité et création d'emplois : Politiques exemplaires, Paris.
- OCDE (1998b),
L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale, Paris.
- OCDE (1998c),
L'école à la page : Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants, Paris.
- OCDE (1998d),
Venir à bout de l'échec scolaire, Paris.
- OCDE (1998e),
Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque : Une perspective mondiale, Paris.
- OCDE (1999a),
Pour un monde solidaire : Le nouvel agenda social, Paris.
- OCDE (1999b),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1999c),
Tendances des migrations internationales, SOPEMI, Paris.
- OCDE (1999d),
« L'enseignement et l'apprentissage pour une consommation durable », Rapport d'un atelier conjoint de la direction de l'environnement et du CERI, 14-15 septembre 1998.
- OCDE (1999e),
« Tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté dans la zone OCDE », Document de travail de l'OCDE DEELSA/ELSA/WP1(99)15.
- OCDE (1999f),
Analyse des politiques d'éducation, Paris.
- OCDE (1999g),
Les écoles innovantes, Paris.
- OCDE (2000a),
Société du savoir et gestion des connaissances, Paris.
- OCDE (2000b),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (2000c),
Learning to Bridge the Digital Divide (en anglais uniquement), Paris.
- OCDE (2000d),
De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions, Paris.
- OCDE (2000e),
« La nouvelle économie est-elle une réalité ? Premier rapport sur le projet de l'OCDE consacré à la croissance » (Réunion du Conseil de l'OCDE au niveau ministériel, 2000), Paris.

- OCDE (2000f),
La société créative du XXI^e siècle, Paris.
- OCDE (2000g),
Besoins éducatifs particuliers : Statistiques et indicateurs, Paris.
- OCDE (2001a),
Analyse des politiques d'éducation, Paris.
- OCDE (2001b),
OCDE en chiffres, Paris.
- OCDE (2001c),
Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2001d),
Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social, Paris.
- OCDE (2001e),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (2001f),
Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante, Paris.
- OCDE (2001g),
Governance in the 21st Century (uniquement en anglais et allemand), Paris.
- OCDE (2001h),
Petite enfance, grands défis : Éducation et structures d'accueil, Paris.
- OCDE (2001i),
Perspectives de l'environnement de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2001j),
Cyberformation : les enjeux du partenariat, Paris.
- OCDE (2001k),
La nouvelle économie : Mythe ou réalité, Paris.
- OCDE (2001l),
TIC : Innovation à l'école et qualité de l'apprentissage – Développements et problèmes clés, Paris
(brochure produite pour le Forum sur les TIC organisé dans le cadre de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE, avril 2001).
- OCDE (2001m),
Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires, Paris.
- OCDE (2001n),
Gestion des établissements : De nouvelles approches, Paris.
- OCDE (2001o),
Panorama de la société – Les indicateurs sociaux de l'OCDE, Paris.
- OCDE et STATISTIQUE CANADA (2000),
La littératie à l'ère de l'information, Paris et Ottawa.
- OIT/UNESCO (1997),
« Comité d'experts OIT/UNESCO sur l'application de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant », Quatrième session spéciale, Paris, septembre.

- OMS [CURRIE, C., HURRELMANN, K., SETTERBOBULTE, W., SMITH, R. et TODD, J. (dir. pub.) (2000),
Health and Health Behaviour among Young People, WHO Policy Series: Health Policy for Children and Adolescents Issue 1, Rapport international, Bielefeld et Copenhague.
- PELGRUM, W.J. et ANDERSON, R.E. (1999),
ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: A Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices, SITES IEA et l'Université de Twente, Pays-Bas.
- PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) (1998),
Rapport mondial sur le développement humain 1998, Oxford University Press, New York.
- PROUT, A. (2000),
« Children's Participation: Control and Self-realisation in British Late Modernity », *Children and Society*, vol. 14:4, septembre.
- PUTNAM, R. (2000),
Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community, Simon Schuster, New York.
- RUBENSON, K. et SCHUETZE, H.G. (1995),
« Learning through the Workplace: A Review of Participation and Adults Learning Theory », dans D. Wagner et D. Hirsch (dir. pub.), *What Makes Workers Learn?*, Cresskill, N.J. Hampton Press.
- STEVENS, B., MILLER, R. et MICHALSKI, W. (2000),
La diversité sociale et la société créative au XXI^e siècle, in OCDE (2000g).
- UNICEF (2000),
A League Table of Child Poverty in Rich Nations, Innocenti Report Card Issue n° 1, Florence, juin.
- VISCO, I. (2001),
« Faire face aux conséquences économiques du vieillissement », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 226/7, été.
- WOLFF, E.N. (1987),
International Comparisons in the Distribution of Household Wealth, Clarendon Press, Oxford.

Partie II
DOCUMENTS D'EXPERTS

Chapitre 5

Le travail, la société, la famille et l'apprentissage pour l'avenir¹

par

Martin Carnoy
Stanford University, États-Unis

Introduction

L'évolution de l'histoire transforme nos vies de tous les jours et changera sans doute l'enseignement à l'avenir. La transformation du travail et de l'emploi sous l'effet de la révolution informatique et de la mondialisation se traduit par une forte tension des rapports entre le travail et la société. Bien qu'elle tire son origine d'une configuration commune, faite de changement technologique et de rigidité institutionnelle, cette tension a pris des formes sensiblement différentes en Europe, aux États-Unis et au Japon, sous l'effet des contextes culturels, des stratégies commerciales et des politiques gouvernementales. Au cœur des problèmes, on trouve l'incapacité des institutions économiques et sociales à s'adapter aux nouvelles structures informationnelles du travail dans les sociétés contemporaines.

Les changements du travail et de l'emploi modifient profondément le réseau des institutions sur lesquelles repose la société : la famille, la collectivité et l'État. Les difficultés éprouvées par ces institutions amplifient le problème et aggravent son retentissement social. Il devient nécessaire de procéder à une révision générale des rapports entre le travail et la société qui aille plus loin que les remèdes parcellaires et les politiques à court terme. A l'intérieur de ces changements, on voit se profiler la réintégration de l'individu à des structures sociales productives et plus égalitaires : le savoir et l'information. Le savoir et l'information ont toujours été importants, mais ils font désormais partie des principaux moyens d'échange du nouvel environnement mondial, et se situent au cœur de la société du ^{xxi}^e siècle.

Étant donné leur position centrale, il ne fait aucun doute que l'apprentissage, l'enseignement et l'école sont appelés à jouer un rôle de première importance. Il existe pour les écoles un rôle supplémentaire essentiel à jouer dans des sociétés

qui ont perdu tant de leurs sources traditionnelles d'interaction sociale. On décrit dans ce chapitre la crise des rapports entre le travail et la société et on présente ensuite les problèmes actuels et les solutions futures en les situant dans les trois principaux cadres institutionnels : le travail, la famille et la collectivité. Dans chaque cas, les incidences pour l'apprentissage et l'enseignement sont abordées. Le chapitre se termine par une discussion du rôle particulier que les pouvoirs publics peuvent jouer dans la résolution de ces problèmes.

La crise des rapports entre le travail et la société

Nous assistons au renversement de la tendance vers l'emploi salarié et la socialisation de la production qui caractérisait l'ère industrielle. Il s'agit d'une transformation radicale des modalités du travail dans les pays industrialisés. L'intensification de la concurrence à l'échelle mondiale amène les entreprises à prendre plus clairement conscience des coûts et de la productivité. Leur « solution » consiste à réorganiser le travail autour d'une gestion décentralisée, d'une différenciation du travail et de l'adaptation des produits aux exigences du client, par la personnalisation des tâches et la différenciation de chaque travailleur dans ses rapports avec ses supérieurs et ses employeurs. Tout cela facilite grandement la sous-traitance, le travail à temps partiel et le recrutement d'intérimaires. En effet, une grande partie du travail peut être décomposée en tâches spécifiques, tandis que d'autres activités « essentielles » se composent de tâches multiples et sont effectuées en équipe. L'évolution des revenus au cours de la vie active se nivelle, même chez les travailleurs dont le niveau d'instruction est très élevé. En outre, le travail salarié se féminise rapidement, ce qui a d'énormes répercussions sur les modalités d'organisation du travail et de la famille.

La crise ne prend pas les mêmes formes dans toutes les composantes du monde industrialisé. L'Europe dans son ensemble continue d'être confrontée à un chômage grave² et il est tentant d'instaurer une déréglementation à l'américaine pour y remédier. Mais la déréglementation a de graves inconvénients, et les États-Unis se caractérisent par des inégalités particulièrement sensibles et une intense pression en faveur du travail. On pourrait même faire valoir que la « machine de création d'emplois » créée, du fait de son efficacité, un nombre croissant de familles dysfonctionnelles, de tensions personnelles et de collectivités en déshérence. Le Japon a fort bien réussi dans le passé à réaliser une croissance économique rapide, assortie de plein emploi et d'une inflation faible, en appliquant une politique macroéconomique « néo-corporatiste » qui rapproche la main-d'œuvre et les grandes entreprises afin de parvenir à un accord sur les augmentations de salaires et de prix. Mais le Japon lui-même est en proie à la récession, à la montée du chômage et aux augmentations de prix ; la société et le système y souffrent d'un malaise dont il n'a pas encore réussi à se dégager.

Dans le monde entier, ces changements modifient profondément notre façon de vivre et les rapports qui nous relient, ainsi que le rôle joué par le savoir et l'information dans le travail et les interactions personnelles. La mondialisation économique et l'intensification de la concurrence qu'elle induit font partie des grandes forces qui suscitent ces changements. Les investissements d'un pays, sa production et son innovation ne sont plus limités par ses frontières. Nos cultures mêmes se mondialisent. Il s'ensuit, entre autres, que les activités, y compris nos rapports avec notre famille et nos amis, s'organisent rapidement autour d'une conception bien plus restrictive de l'espace et du temps. Il en va de même des enfants qui sont à l'école ou regardent la télévision ; ils procèdent à une nouvelle conceptualisation de leur « univers » en fonction du sens qu'ils donnent à la musique, à l'environnement, aux sports, à la race et à l'ethnicité. Nos vies se transforment au gré d'une diffusion massive des technologies nouvelles de l'information et de la communication.

La deuxième grande force qui sous-tend l'évolution mondiale de la société est la transformation rapide de la vie de famille, elle-même déterminée par une révolution profonde du rôle social des femmes. Elles ont peu à peu renoncé à assurer à elles seules la cohésion sociale. La réduction du nombre des enfants au début du xx^e siècle a donné plus de temps à la constitution des collectivités et a permis aux femmes d'instaurer leur propre vie sociale en dehors de la famille. Mais depuis la fin des années 60, on assiste à un profond changement des rapports entre hommes et femmes dans la famille et au travail. Le taux des divorces s'est envolé, d'abord aux États-Unis et ensuite dans la quasi-totalité des pays industrialisés. Les femmes mariées sont très nombreuses à travailler, à temps partiel puis à plein-temps. On ne peut plus compter comme autrefois sur la famille pour reproduire le travail et le savoir. Nous ne pouvons même pas partir du principe que les nouveaux arrangements familiaux produiront une main-d'œuvre en nombre suffisant.

Si la personnalisation du travail sape l'importance de l'une des principales entités sociales de nos vies, *le lieu de travail*, les aspects du changement ne sont pas tous perçus sur un mode négatif. La résurgence de l'individu qui jouit d'une liberté plus grande et prend lui-même des initiatives le libère de la bureaucratie et des contraintes souvent excessives des relations de travail. Mais ces nouvelles conditions ne peuvent être appréciées que si d'autres formes d'organisation sociale offrent un réseau de relations sociales qui sert de soutien psychologique et de base à l'interaction. La révolution industrielle avait dissocié les collectivités résidentielles, les lieux de travail et la vie sociale, par un mouvement historique dont les sociologues classiques tels que Durckheim disent qu'il s'agit du remplacement de la solidarité « mécaniste » par une solidarité « organique ». Alors que le lieu de travail perd sa pertinence sociale et que disparaissent les formes professionnelles de l'organisation sociale, on attend davantage des autres formes de sociabilité.

Les communautés locales et les associations volontaires figurent au premier rang de ces formes. Cependant, dans les pays industrialisés, il semble bien que l'appartenance aux associations volontaires soit victime d'une érosion grave par suite de la poussée des valeurs individuelles, des contraintes de temps et de l'existence de familles où mari et femme travaillent (Putnam, 1995). Quant aux communautés locales, dont la résurgence en tant que réseaux sociaux pourrait offrir un mécanisme utile pour compenser les effets de l'individualisme, la recherche urbaine a aussi mis en évidence leurs limites et leurs contradictions. Dans l'ensemble, les communautés fondées sur le lieu de résidence tendent à perdre leur place en tant que formes d'interaction sociale et d'engagement collectif dans les pays industrialisés. Pourraient-elles, comme certains l'envisagent, être remplacées par des « communautés virtuelles » organisées autour de réseaux électroniques interactifs (voir par exemple Rheingold, 1993) ? Il ressort de quelques observations venues de France et des États-Unis, que ces « communautés virtuelles » peuvent n'être que des formes éphémères de rapports sociaux, sauf quand elles sont enracinées dans l'activité professionnelle ou deviennent le prolongement des réseaux familiaux ou amicaux. Bien qu'il soit encore trop tôt pour évaluer l'importance à long terme des nouvelles formes de communication électronique interactive, il est probable qu'elles renforceront plutôt qu'elles ne remplaceront, les réseaux sociaux actuels (Benson, 1994).

Il se pourrait que la *famille* soit l'institution sociale qui atténuera les tensions induites par les processus de déségrégation de la main-d'œuvre et d'individualisation de la vie économique et sociale. A une époque marquée par les transitions historiques, les effets enrichissants de la vie familiale peuvent être de première importance en termes de soutien psychologique, de stabilité sociale, de sécurité économique et de socialisation créative. La désagrégation sociale et la détresse économique qui résultent du chômage et de l'étiollement de l'État-providence ont été atténuées dans plusieurs pays par la vigueur des structures familiales³. Si l'on veut que la famille fournisse le principal mécanisme permettant d'assurer le passage aux nouvelles formes de travail et à la désinstitutionnalisation de la protection sociale, elle doit être redéfinie et renforcée en tenant compte de la nouvelle situation culturelle et technologique. Les pays n'ont pas tous des structures familiales solides, et il n'est pas certains que ceux où elles existent les conservent, compte tenu de l'évolution actuelle de la société. Il faudra que les pouvoirs publics fassent plus qu'évoquer simplement les valeurs de la famille pour qu'elles survivent aux chocs que constituent la dégradation des conditions de vie, la pénurie de garde des enfants, la fatigue des doubles journées de travail, les longs trajets entre la maison et lieu de travail et la baisse de qualité des écoles.

Le travail, les réseaux et l'apprentissage

Si la transformation du travail et de l'emploi a suscité une crise de leurs rapports avec la société, elle a aussi jeté les bases d'une réintégration de l'individu à des

structures sociales très productives et plus égalitaires. Ces bases sont le *savoir* et l'*information*⁴. A l'ère de l'information, le travail se distingue par le caractère central du savoir, et notamment du savoir général et « transportable », qui ne concerne pas spécifiquement un emploi ou une entreprise unique. Les meilleurs emplois sont ceux qui exigent un haut niveau d'instruction, de grandes connaissances de caractère général, et qui donnent la possibilité d'accumuler plus encore de savoir. Les meilleures entreprises sont celles qui créent des environnements propices à l'enseignement, à l'apprentissage et aux échanges d'information. Ce sont le savoir et l'information qui créent la flexibilité au travail – la capacité des entreprises à améliorer les séries de produits, les processus de production et les stratégies commerciales, toujours avec la même main-d'œuvre. C'est aussi ce qui rend les travailleurs mieux à même d'apprendre de nouveaux processus, de changer d'emploi, voire de métier, au cours d'une vie professionnelle, ou de se délocaliser.

Dans la nouvelle économie du savoir, caractérisée par la flexibilité et la création de réseaux, on apprécie les travailleurs qui sont capables de passer d'un emploi à un autre au sein de l'entreprise, d'apprendre de nouvelles tâches dans une même entreprise, d'exécuter des tâches différentes au cours d'une journée ou d'une semaine, et de s'adapter rapidement à des cultures de l'emploi et des situations de groupe différentes (Capelli, 1993). Les entreprises qui encouragent et récompensent ce genre de souplesse sont en général celles qui réussissent le mieux (Derber, 1994, pp. 15-18, 107-108), créant ainsi une demande plus grande encore de travailleurs dotés de ces capacités. A l'ère de l'information, on trouve au cœur du travail très productif l'interaction complexe entre des travailleurs plus instruits et plus souples et les entreprises qui appliquent les « meilleures pratiques ».

Les lieux de travail où l'on trouve les meilleures pratiques sont des organisations apprenantes. C'est quand elles se fondent sur l'enseignement et l'apprentissage et les intègrent au mode de travail que les nouvelles technologies, y compris l'art de l'organisation flexible, contribuent le plus à la productivité. Le nouveau contrat entre l'entreprise et le travailleur met de côté les rapports paternalistes au profit de la confiance en soi et de la coopération. La direction doit renoncer à une partie de son pouvoir de décision afin que les travailleurs en aient davantage ; les entreprises en réseau doivent aussi renoncer à une partie de leur maîtrise de l'information et partager le savoir avec d'autres entreprises. Ces arrangements accumulent les connaissances acquises, ce qui autorise l'innovation, une utilisation plus productive des ressources et abaisse les coûts de production. Une partie importante de la nouvelle technologie mise au point dans les entreprises, au fur et à mesure qu'elles créent ou améliorent les processus ou les produits, résulte d'ailleurs des connaissances accumulées (Dosi, 1988 ; Rosenberg, 1982).

Ce n'est pas parce qu'il y a plus de savoir et d'information qu'il y a plus d'emplois. Il n'en reste pas moins qu'une société organisée autour des réseaux d'apprentissage est à la base d'une productivité sensiblement supérieure, d'une

plus grande égalité et de la réintégration des citoyens-travailleurs. A plus long terme, cet itinéraire génère plus de richesse et de revenus, des emplois plus nombreux ou de meilleure qualité, transforme la nature des loisirs et développe les activités de réintégration qui rendent la vie intéressante et gratifiante. Les futures politiques du travail et de l'emploi devront s'organiser autour de l'aptitude à l'emploi des individus et des familles, et non des emplois permanents. Le bien-être social que tous les gouvernements démocratiquement élus cherchent à faire régner dépendra autant de l'intégration à ces réseaux d'apprentissage des travailleurs, personnalisés par des formes flexibles d'organisation du travail, que de l'augmentation annuelle du nombre des emplois.

Incidences pour l'éducation et l'organisation de l'apprentissage

Tandis que l'acquisition des connaissances devient le nouveau point de convergence du travail à l'ère de l'information, les concepts traditionnels de l'éducation devront évoluer. Les travailleurs qui réussissent le mieux dans les organisations apprenantes flexibles savent aussi bien résoudre les problèmes – ils possèdent les compétences de haut niveau normalement acquises par les étudiants qui fréquentent l'enseignement postsecondaire – que travailler en groupe pour innover et motiver, ce qui est tout aussi important. Cette dernière compétence est à peine abordée dans notre système d'enseignement actuel. Les cours de préparation aux activités de direction et de gestion constituent l'un des rares exemples d'un enseignement qui favorise les compétences de travail en coopération. En fait, les réseaux apprenants ont besoin de travailleurs ayant une « mentalité de direction », qui sachent, entre autres, motiver chaque collègue à appliquer son savoir pour parvenir au maximum d'efficacité et de qualité, et apprendre, et enseigner aux autres, comment faire mieux (on peut aussi parler de compétences interpersonnelles).

Pour que l'enseignement développe chez les élèves des compétences de haut niveau en vue de la résolution des problèmes et la capacité nécessaire à l'organisation des nouvelles connaissances acquises, il semble indispensable de modifier profondément les programmes d'études des écoles et de la formation professionnelle. Les formes habituelles de l'enseignement professionnel – des qualifications spécifiques correspondant à des emplois spécifiques – perdent rapidement de leur actualité, sauf dans la mesure où elles réussissent à conférer à ceux qui sont tenus à l'écart des programmes plus théoriques des compétences en matière de résolution des problèmes et d'organisation (Stern *et al.*, 1995). L'apprentissage à l'école doit lui-même prendre la forme de la coopération – étudier, apprendre et être évalués en groupes. Le programme d'études doit comprendre la mise en place de réseaux et de compétences en matière de motivations et de pédagogie. Dans l'environnement propre à l'ère de l'information,

les processus et les motivations de l'apprentissage doivent devenir endogènes au programme proprement dit.

L'enseignement général suivi pendant la jeunesse ne doit être considéré que comme le début du processus d'apprentissage. Autrefois, les jeunes allaient à l'école et trouvaient un emploi qu'ils continuaient souvent d'exercer pendant une bonne partie de leur vie. A l'ère de l'information, on ne définit plus le travailleur en fonction d'un emploi donné, mais bien plutôt d'après les connaissances accumulées et l'aptitude à les appliquer à des situations différentes, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du lieu de travail traditionnel.

Un problème reste posé : comment assurer à tous ceux qui le souhaitent des emplois convenablement rémunérés ? Qui plus est, un surcroît d'éducation ne crée pas nécessairement de nouveaux emplois, comme on l'a vu en Europe. Faute d'action spécifiquement destinée à incorporer les jeunes dans des emplois, on risque de n'assister qu'à une élévation du niveau d'instruction chez les chômeurs. Il y a cependant certains avantages à garder les jeunes plus longtemps à l'école. Leur entrée sur le marché du travail est retardée tandis que les employeurs bénéficient d'une main-d'œuvre plus instruite, plus souple, se prêtant à la formation et à l'emploi, et potentiellement productive. Cette main-d'œuvre est plus à même de considérer la formation continue comme un aspect naturel de la vie de travail et d'apprentissage si sa formation initiale a duré plus longtemps. De même que les entreprises appliquent les meilleures pratiques qui s'articulent autour de la formation et de l'apprentissage, cette attitude positive prépare à long terme un accroissement de la productivité et une baisse du chômage. Elle peut servir de base aux programmes d'apprentissage couronnés de succès, à d'autres programmes de préparation au passage de l'école à la vie active comprenant la formation en entreprise et au service national lié aux stages d'initiation au travail.

Il se peut que la transformation la plus difficile, mais indispensable, consiste pour les pays de l'OCDE à organiser l'éducation autour d'un enseignement postsecondaire universel qui confère aux élèves des qualités d'indépendance, d'adaptation rapide au changement et de mobilité. Jusqu'à présent, les systèmes éducatifs ont non seulement pour rôle manifeste d'enseigner les connaissances et les compétences cognitives, mais aussi un rôle latent de sélection sociale (Bourdieu et Passeron, 1977 ; Carnoy et Levin, 1985). Ce système a sans doute assez bien fonctionné dans les systèmes industriels hiérarchisés, quelle que soit l'injustice de ses résultats. Ils étaient stratifiés mais pouvaient assurer une certaine sécurité et des salaires croissants, même pour ceux qui n'avaient qu'une éducation de base. Aujourd'hui, cette stratification est contraire aux objectifs sociaux recherchés, mais les systèmes qui la pratiquent sont en grande partie inchangés. Les jeunes qui n'ont à leur actif qu'une éducation secondaire sont de plus en plus exposés au risque sur le marché du travail, car le système éducatif et les employeurs estiment qu'ils sont insuffisamment préparés à l'accès aux emplois

plus hautement qualifiés et flexibles. Changer cet état de choses revient à élever le niveau des attentes tout en resserrant la distribution de l'instruction en rehaussant le minimum social.

L'enseignement et l'apprentissage ne sont pas seulement essentiels pour l'emploi à l'ère de l'information, mais aussi pour la famille et la collectivité dont il est question dans les deux sections suivantes.

La famille et le ménage

Loin de perdre la valeur fondamentale qu'elle représente pour le travail, la famille est appelée à être plus essentielle encore alors que l'économie s'oriente vers une production flexible, fondée sur le savoir. Son rôle se modifie d'ores et déjà, passant d'un « partenariat famille-consommation » à un « partenariat-investissement du ménage et production », étant donné le rapport étroit entre la famille, le travail et l'évolution du rôle social des femmes. Un aspect nouveau – et rarement étudié dans les analyses d'un système de travail en mutation – concerne les incidences potentiellement néfastes pour l'émergence de sociétés hautement concurrentielles mais socialement stables d'une situation où les familles ne sortiraient pas reconstruites et saines de la transition actuelle. L'apprentissage, et l'investissement consenti pour qu'il ait lieu, sont au cœur de la revitalisation des structures familiales.

Dans une étude originale, Young et Willmott (1973) font valoir que la famille a connu trois phases historiques. La première est celle de « la famille comme outil de production » dont tous les membres assurent le travail de la maison, de la ferme ou d'une petite production familiale. La deuxième phase voit cette famille centrée sur le foyer se disperser, avec des conséquences désastreuses, notamment pour les femmes. Les hommes comme les femmes (et les enfants) travaillent en dehors du foyer, mais quand la famille comporte de jeunes enfants, les femmes ne peuvent pas travailler et ce sont les hommes qui maîtrisent les revenus. La troisième phase, celle des familles moins nombreuses à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, amène lentement les femmes mariées à revenir sur le marché du travail après les années requises pour que tous les enfants parviennent peu ou prou à l'âge actif. De plus en plus, la famille est un centre d'activité, tant pour les hommes que pour les femmes, et constitue un partenariat de la consommation qui s'articule autour du foyer et de la famille. Cette phase atteint son point culminant pendant les années 50 et 60 et nous donne le modèle de la « famille traditionnelle » que les plus conservateurs regrettent si souvent.

Young et Willmott ont toutefois omis certains aspects essentiels de la famille qui correspondent à la troisième phase. Elle n'est pas seulement unité de consommation, mais aussi unité d'investissement, notamment d'investissement dans les enfants, afin qu'ils puissent gagner leur vie mieux que leurs parents et

s'élever dans l'échelle de la consommation. Cette fonction d'investissement prend de plus en plus d'importance au cours de la période qui suit la Seconde Guerre mondiale. L'aide de l'État-providence avait, entre autres, pour priorité de maintenir et d'accroître le rôle d'investissement de la famille afin de fournir à l'économie flexible et concurrentielle une main-d'œuvre sans cesse plus productive. Pendant les années 80, à l'époque des modalités de production souples et de l'importance croissante donnée à l'éducation pour déterminer l'accès aux emplois bien rémunérés, cet investissement est devenu plus important encore. A mesure qu'il devenait habituel que les deux parents travaillent, même quand les enfants étaient jeunes, ils ont commencé de consommer toutes sortes de services qui autrefois n'étaient accessibles qu'aux familles aisées. Dans le meilleur des cas, ces services comportaient d'importants éléments d'investissement. En Europe et au Japon, la garde des enfants, l'éducation préscolaire, et surtout les soins, sont fournis par l'État et subventionnés précisément parce qu'il s'agit d'aider la famille à jouer son rôle d'investisseur.

La vie des familles et leurs conditions de vie varient considérablement entre l'Amérique, l'Europe occidentale et le Japon. Au Japon, la famille traditionnelle reste la norme. Les femmes acceptent souvent d'occuper une place subalterne de gardiennage et fournissent au marché une main-d'œuvre d'appoint car elles sont nombreuses à travailler à temps partiel, sans véritables perspectives professionnelles, et à aider les hommes à vivre le passage à de nouvelles formes d'emploi (Kamo, 1990 ; Nomura *et al.*, 1995). En Europe occidentale, le taux d'activité des femmes a sensiblement augmenté depuis quelques années, mais le réseau des institutions publiques de soutien (facilité d'accès aux prestations de garde d'enfants, écoles publiques et transports publics de bonne qualité) et la persistance des liens familiaux permettent encore à la famille d'assumer ses fonctions de soutien. Au contraire, la famille américaine est en crise malgré la valeur que lui attribue l'opinion publique. Aux États-Unis, un quart des ménages sont monoparentaux. Un autre quart correspond au modèle classique du couple marié avec enfants. Les familles monoparentales, notamment celles dont le chef est une femme, forment la catégorie de ménages dont l'augmentation est la plus rapide. En même temps, les modalités de garde d'enfants sont si souvent de mauvaise qualité qu'elle mettent en danger le développement des enfants. Dans certaines minorités ethniques, la crise est encore plus profonde, et contribue grandement à enfermer une partie importante de la population minoritaire dans son statut de classe subalterne (Wilson, 1987).

La crise de la famille américaine peut sembler particulièrement grave si on la compare à d'autres pays, mais il se pourrait aussi qu'elle annonce une évolution. Malgré ses effets positifs sur la condition humaine dans son ensemble, le passage à des formes plus égalitaires que la famille nucléaire patriarcale contribue aussi à intensifier la crise du travail. Si nous ajoutons à cela la tendance culturelle de plus

en plus marquée en faveur de l'adoption des valeurs individualistes dans toutes les sociétés, la crise déjà visible de l'Amérique pourrait bien se reproduire ailleurs dans un avenir qui n'est peut-être pas si lointain. Cependant, les effets combinés d'une production flexible, de la volonté des femmes de faire régner plus d'égalité dans la famille et sur le marché du travail et de l'importance accrue de la famille en tant qu'unité d'investissement, n'ont pas seulement usé la famille correspondant à la troisième phase. Ils façonnent à présent l'émergence de ce qui pourrait bien être la phase suivante de la vie familiale, une phase dont le cœur même est l'apprentissage.

Les décisions prises dans les familles et les ménages en matière d'apprentissage et d'éducation

Dans l'idéal, nous envisageons la famille sous la forme d'un « partenariat entre investissement et production ». Sachant que la qualité de l'éducation reçue a un retentissement accru sur la productivité et l'aptitude à l'emploi de la population active, les investissements choisis et l'orientation donnée par la famille sont déterminants pour l'avenir de la société. Sachant que les parents sont appelés à passer une grande partie de leur temps à travailler en dehors du foyer, la réussite de la famille dans sa fonction éducative dépendra des services mis à sa disposition pour qu'elle puisse investir dans ses enfants.

Il existe dans ce partenariat une deuxième partie qui le distingue de la « famille consommatrice » de la troisième phase. Quand deux membres de la famille apportent des revenus, il peut y avoir des périodes où l'un des deux suit des études ou une formation complémentaire tandis que l'autre travaille ; il se peut aussi qu'un membre soit le principal apporteur de revenu tandis que l'autre crée son entreprise au foyer. Dans des structures sociales toujours plus isolantes, les familles continuent d'être sources de récompenses psychiques, mais aussi lieux de tensions accrues. Que ce soit les récompenses psychiques ou les tensions qui l'emportent, tout dépend de la disponibilité des réseaux de soutien, qu'ils relèvent de la collectivité ou de l'État. C'est de cette question que traite la section suivante.

Dans un système de travail flexible, la famille est donc un noyau central d'activité productrice et reproductrice. Quand elle est forte, elle contribue à protéger des risques de chômage. Elle peut être pour ses enfants une source d'épanouissement, offrir un capital à investir dans l'éducation des enfants et des adultes et la formation professionnelle, et nourrir la sécurité et la croissance personnelles. Insérée dans le réseau plus vaste des systèmes d'information et de communication, elle peut aussi devenir unité de production. Plutôt que se limiter au revenu, le principal bien d'échange servant à établir et maintenir les variables de cette relation familiale – la durée et la qualité du mariage, le divorce, le nombre et l'espacement des enfants – devra de plus en plus s'exprimer en termes de

connaissances acquises. Cette denrée d'échange doit comprendre les possibilités offertes aux adultes et la capacité de la famille à offrir de l'instruction à ses enfants.

La forte probabilité de voir les femmes élever seules leurs enfants assombrit les décisions prises en matière d'investissement dans l'éducation, qu'il s'agisse d'adultes ou d'enfants. Les jeunes se marient plus tard que leurs parents, ce qui tient essentiellement aux incertitudes du marché du travail. La plus grande fréquence des divorces et, pour les femmes, de la vie en qualité de parent seul, influence aussi ce choix ; elles se sentent obligées de faire plus d'études et d'entreprendre une carrière, précisément parce qu'elles auront, une fois mariées, moins de possibilités que les hommes de s'instruire ou de se former. Le divorce et l'éventualité d'être femme chef de famille jouent aussi un rôle important dans l'investissement consacré à l'enfant. Non seulement la famille monoparentale perçoit moins de revenus, notamment si l'autre parent ne verse pas de pension alimentaire, mais le parent isolé a plus de mal à donner autant de temps et à bénéficier de la même souplesse en matière de travail et d'éducation des adultes que ne l'aurait une famille comprenant deux adultes.

La très grande place faite à l'apprentissage en tant que bien d'échange existe d'ores et déjà dans les familles très instruites qui bénéficient de revenus moyens à supérieurs, où les femmes choisissent de travailler (en parvenant à des niveaux d'instruction plus élevés et en prenant des emplois qui comportent de nombreuses possibilités de formation) avant d'avoir des enfants. Ce comportement axé sur l'acquisition des connaissances qui façonne la constitution de la famille, s'il se limite actuellement aux jeunes instruits, sensibilisés aux incidences des marchés flexibles de l'emploi, touche désormais le reste de la population et pourrait continuer à s'étendre.

La rétablissement de la collectivité à l'ère de l'information

Au moment où le lieu de travail perd sa position centrale, il devient indispensable que d'autres facettes de la vie en société contribuent à l'intégration, à l'interaction et au développement humain. Dans le passé, ce rôle était joué par les collectivités organisées autour du lieu de résidence. La situation actuelle de l'urbanisation et la transformation des relations sociales ont toutefois réduit considérablement le potentiel d'intégration des quartiers. Le développement spatial qui s'est produit au cours du dernier quart de siècle se caractérise par l'envahissement tentaculaire de la ville (Garreau, 1992 ; Dogan et Kasarda, 1987). La séparation fonctionnelle du lieu de résidence, du travail et des services urbains, la densité de plus en plus faible des nouvelles structures urbaines et la mobilité géographique en augmentation rendent de plus en plus difficile de construire des collectivités sociales en fonction du voisinage (Fischer, 1984).

Il existe, bien entendu, des organisations communautaires dans tous les pays de l'OCDE. Mais il ressort de la recherche (Castells, 1983 ; Borja, 1988) qu'elles revêtent souvent un caractère défensif et chauvin. Elles pourraient être décrites comme des agents d'un « individualisme collectif », orienté vers la préservation du statu quo dans leur voisinage, et comme des organisations ne cherchant guère à mettre en place un tissu social fait de relations d'aide.

Il est possible, et même nécessaire, de rétablir des collectivités et de les relier aux processus d'une production flexible, ce qui constitue un important moyen de renouer les liens entre le travail et la société. Il faut pour cela partir de l'état actuel des collectivités et de l'extrême individualisation de l'utilisation de l'espace pour élaborer des stratégies adaptées aux caractéristiques technologiques et spatiales actuelles. Ce n'est pas chose facile que de préserver la vie de la rue et d'encourager l'utilisation publique de l'espace, bien qu'il s'agisse des objectifs déclarés de bien des villes. Les mesures prises en France ont cependant démontré qu'il est possible de rendre vie à la cité : les fêtes de quartier et les célébrations culturelles publiques organisées récemment par la municipalité parisienne ont beaucoup contribué à inciter les Parisiens à profiter de la ville qu'ils aiment. Par ailleurs, le programme romain de lutte contre la délinquance repose sur l'idée simple que des rues pleines de monde et d'activités, notamment le soir, sont relativement sûres, alors que les rues vides encouragent la criminalité et induisent le cercle vicieux de la dégradation de la sociabilité urbaine. Il se peut donc que le théâtre, la musique et les festivals de la jeunesse constituent des modalités plus efficaces de prévention de la délinquance que le recours à une police surmenée et débordée.

Il ne suffit pas de reconquérir l'espace public. Il faut que les quartiers créent des institutions propices à la sociabilité et à l'indépendance. Les expériences récentes en matière de services sociaux et de centres communautaires ne sont pas encourageantes. On peut y voir des instruments d'action sociale et d'orientation, mais pas les lieux où s'instaureront des réseaux sociaux stables. Le rétablissement de la collectivité appelle aussi des administrations locales actives et innovantes, fondées sur la décentralisation des ressources et du pouvoir. Dans le centre de l'Italie du Nord, en Allemagne ou en Catalogne, par exemple, les administrations locales ont fait de grands efforts pour rapprocher la vie locale et les conditions collectives d'un nouveau développement économique. Les centres locaux de formation, d'information, de développement de la productivité et d'orientation en matière de gestion ont grandement contribué à redonner vie à un réseau flexible de petites et moyennes entreprises. Ce faisant, elles ont aussi revivifié la société locale.

Le rôle central de l'école dans la revitalisation des quartiers

Sans exclure le rôle positif joué par les centres communautaires dans certains cas, le point central de l'organisation dans nos quartiers est l'école – élémentaire

et secondaire, ainsi que les centres d'éveil. Parce que les écoles sont implantées partout et tiennent compte des lieux de résidence, et parce qu'il est plus facile d'entrer en rapport grâce aux enfants, les écoles pourraient devenir le lieu des débats concernant diverses questions qui se posent au voisinage. Elles apporteraient l'aide matérielle nécessaire à la formation de réseaux de solidarité entre des familles de types divers, toutes préoccupées de l'avenir de leurs enfants. L'enfant serait alors le pivot autour duquel la famille, la collectivité et le futur travailleur (l'enfant) se rassemblent dans un jeu d'interactions qui associe les objectifs utilitaires (la garde et le développement, l'éducation des enfants) et l'interaction née de l'expression de l'affectivité et des échanges sociaux. Il faut pour cela un effort, tant de l'administration que de la société, pour transformer l'école, l'ouvrir davantage sur la collectivité et, par conséquent, doter le système d'enseignement public d'un personnel mieux formé, de plus de ressources, d'installations plus adaptées et d'une direction plus innovante.

Par le biais de l'école, d'autres réseaux sociaux organisés au niveau municipal pourraient se rencontrer. Par exemple, la municipalité de Bologne a tenté une intéressante expérience d'échanges sociaux entre les classes et les associations de personnes âgées. Des groupes d'enfants et de personnes du troisième âge s'adoptent réciproquement. Les personnes âgées visitent l'école et racontent leurs histoires, assurant ainsi la transmission orale, tout en se chargeant de la garde des enfants quand les parents en ont besoin. La personnalisation de la société, qui efface peu à peu le rôle traditionnel joué par les grands-parents dans la socialisation des enfants, pourrait ainsi être déjouée par l'organisation locale de réseaux entre générations. L'éducation de la génération nouvelle serait plus fermement enracinée dans une optique historique, ce qui revêt une grande importance pour ceux qui sont appelés à travailler dans le domaine de l'information.

Le développement des communications électroniques offre aussi la possibilité de créer des collectivités virtuelles dans une nouvelle forme d'organisation de l'espace que Castells (1993) appelle « l'espace des flux ». Au début historique de ce processus au cours des années 90, ces collectivités sont très élitistes et se limitent aux fractions les plus instruites de la population et aux tranches d'âge dont la culture les pousse à naviguer tous les jours sur la « toile ». Sans qu'il soit nécessaire d'invoquer la science-fiction, il est concevable qu'au début du ^{xxi}^e siècle, cette forme de communication permette une plus grande participation à la vie politique et une interaction sociale plus étroite. Il ressort notamment de l'expérience des États-Unis que les gens ne souhaitent pas payer davantage pour faire un choix parmi les centaines de films et de spectacles mis à leur disposition en ligne, mais qu'ils sont vivement intéressés par la possibilité d'améliorer leurs connaissances, leur instruction et leur participation aux affaires publiques (Tiller, 1994). L'utilisation de la communication électronique et interactive pour rétablir les réseaux sociaux sans dépendre de la proximité

matérielle représente bien une nouvelle frontière de l'action publique et de l'initiative privée qui mérite d'être explorée et exploitée à fond.

Le rôle essentiel de l'État

L'État et son rôle d'intermédiaire en matière de savoir et d'information

D'une façon générale, l'État-providence est en proie à des difficultés financières et ne semble pas réagir aux grands changements économiques et sociaux qui se produisent. Or l'État joue un rôle crucial dans la construction de nouveaux réseaux et devra, pour ce faire, se réorganiser et fixer de nouvelles priorités. Les divers pays n'ont pas tous la même tolérance vis-à-vis des activités et des règlements de l'État ; c'est pourquoi sa manière d'agir variera d'un pays à l'autre. Malgré ces variations, on trouvera sans doute dans l'action de l'État « du savoir et de l'information » nouvellement réorganisé plusieurs points communs de première importance :

- Une grande partie de ses activités s'orientera vers l'infrastructure du pays en matière d'éducation, de formation et d'information.
- Il consacrera davantage de fonds à l'aide donnée aux familles pour en faire des centres d'apprentissage et de production plutôt que des unités de consommation.
- Les dépenses de l'État et le contrôle des programmes seront fortement centralisés, tandis que de nombreux services seront assurés par les États, les provinces, les départements et les municipalités.
- Compte tenu des traditions de chaque pays, l'État mettra en place des politiques « de solidarité » économique et sociale, axées sur l'égalisation des possibilités d'apprentissage, d'emploi et de travail indépendant pour toutes les catégories de population et toutes les régions. Ces mesures comprendraient les transferts de revenu et la définition des sources de paiements des divers programmes d'enseignement et d'emploi.

Les pays de l'OCDE doivent faire face à d'importantes contraintes qui concernent leur aptitude à réorganiser leur façon de collecter des fonds et la marge de manœuvre qui leur permettrait de déplacer les dépenses consacrées à leurs activités actuelles au profit du développement des réseaux de la connaissance et de l'information et d'une société du savoir. L'itinéraire politique qui mène à ce changement est plus facile à suivre quand l'État bénéficie d'ores et déjà de la légitimité en matière de direction sociale et de changement – comparez par exemple l'Europe du Nord et le Japon d'une part, l'Italie et les États-Unis de l'autre. Mais la transformation ne peut réussir dans tous les pays que s'ils font des choix cohérents qui les font passer de la prédominance des

services à une société organisée autour de l'apprentissage et à une plus grande égalité d'accès au savoir et à l'information.

Dans tous les pays industrialisés, l'État est le principal fournisseur d'enseignement formel. Même aux États-Unis, les étudiants de l'enseignement postsecondaire dans leur grande majorité fréquentent des établissements publics. Dans l'économie de l'information, l'État devra encore étendre ce rôle en donnant à une plus forte proportion de jeunes adultes la possibilité d'acquérir des diplômes professionnels et semi-professionnels et aux individus plus âgés, la chance de fréquenter l'université et de se voir délivrer des diplômes au cours de leur vie active. Si l'amélioration et le développement de l'enseignement sont sans doute les mesures les plus utiles que puissent prendre les pouvoirs publics pour parvenir à une production plus flexible, une stratégie de mise en valeur des ressources humaines donne les meilleurs résultats lorsque l'État prend une part active à la formation dispensée au niveau local pour faire de l'éducation permanente l'effort de tous et intégrer les individus aux réseaux communautaires, nationaux et mondiaux.

Les pouvoirs publics continueront de jouer un rôle clé en préparant les jeunes à l'entrée dans la vie active et en faisant en sorte qu'une information assortie d'avantages sociaux importants soit accessible à tous. Ils devront aussi se charger de promouvoir la formation professionnelle dans les entreprises privées et veiller à ce que les jeunes soient plus nombreux à en bénéficier. Les programmes de service public destinés aux jeunes comme aux moins jeunes (y compris le service national) peuvent dans certains pays contribuer grandement à les former à l'exercice d'un grand nombre de métiers, notamment pour les jeunes dont le niveau d'instruction est faible. Les administrations municipales devront fournir des services de formation et de commercialisation, éventuellement en liaison avec les établissements d'enseignement locaux, à l'intention des petits entrepreneurs qui souhaitent créer leur propre entreprise et ont besoin d'information financière et de renseignements sur le marché. De plus, les administrations municipales et provinciales seraient particulièrement bien placées pour établir des réseaux entre les établissements d'enseignement public et les organisations de service publiques et privées, afin de mettre en place des systèmes de travail intégrés et d'accroître la productivité.

L'aide de l'État au partenariat des ménages

L'intégration des ménages aux réseaux apprenants est la pierre angulaire d'un système de travail souple et fondé sur le savoir. Les politiques de la famille sont essentielles à cette intégration dans la mesure où elles fournissent des ressources matérielles suffisantes pour permettre aux ménages d'investir dans la formation de leurs membres tout en assurant la transparence nécessaire. Les mesures prises doivent rendre les ménages plus capables d'investir dans

l'apprentissage sans pour autant intervenir dans le caractère personnel de leurs décisions. Les moyens à mettre en œuvre sont divers : aider la famille à acquérir l'instruction dont ses enfants ont besoin tandis que les parents bénéficient dans leur travail d'emplois du temps souples ; donner aux parents la possibilité nouvelle de suivre des études ou une formation complémentaire ; garantir l'accès aux soins quand les membres de la famille sont en chômage ou font des études ; donner aux jeunes, aux parents et aux futurs parents une formation relative à la garde et à l'épanouissement des enfants ; donner aux familles qui investissent dans l'éducation des avantages fiscaux ; veiller à la stricte application des lois afin que les parents, quelles que soient leurs modalités de vie et de résidence, contribuent financièrement à l'entretien de leurs enfants.

L'acquisition des connaissances dépend en grande partie de l'éducation donnée durant la prime enfance et celle-ci a lieu dans les familles. Les pays de l'OCDE qui sont particulièrement soucieux du bien-être des enfants dont les parents travaillent offrent d'importantes possibilités de gardes d'enfants subventionnées et de bonne qualité. Dans les pays nordiques, en France et de plus en plus au Japon, la politique familiale occupe un rang prioritaire élevé et les « crèches et maternelles » sont organisées par l'État avec le concours d'enseignants bien formés et qualifiés, spécialisés dans la formation des plus petits. Si l'on va plus loin, les centres d'accueil de la prime enfance offrent la réponse aux besoins des ménages en matière de souplesse de l'emploi tout en enrichissant les connaissances des enfants. Il s'agit d'un choix onéreux et, comme dans le cas de l'enseignement supérieur, il appartient aux parents qui sont en mesure de payer d'en acquitter le prix. Mais l'accès doit se faire sur un pied d'égalité, faute de quoi, comme cela se passe trop souvent aujourd'hui, les résultats du modèle « commercial » seront très inégalitaires, ce qui est le contraire de ce dont une société souple, fondée sur le savoir, a besoin pour assurer son développement durable. Des soins médicaux de qualité doivent être garantis pour tous les enfants dès leur naissance ; ici encore, le rôle de l'État est primordial. En outre, des investissements devront être consacrés à l'éducation, pour que soient enseignées les responsabilités et les compétences nécessaires aux parents.

Au-delà de l'éducation préscolaire, les pouvoirs publics doivent faire des communautés scolaires des centres apprenants où les parents peuvent laisser leurs enfants pendant qu'ils travaillent ou suivent des études, notamment au cours des vacances scolaires. Le centre communautaire d'apprentissage devra aussi être le lieu où les parents et les personnes du troisième âge peuvent entreprendre des activités, qu'elles soient liées à l'éducation de leurs enfants ou à d'autres activités pour adultes, y compris l'enseignement de l'administration des affaires pour les travailleurs indépendants.

A l'heure actuelle, les parents reçoivent une aide financière en Europe et aux États-Unis grâce aux allocations familiales, aux dégrèvements fiscaux pour personnes

à charge et aux prestations versées aux mères de familles. Dans l'économie du savoir, les incitations budgétaires seront davantage liées à l'investissement dans l'éducation et la formation qu'au simple fait d'avoir des enfants. Les déductions fiscales destinées à couvrir les coûts des études des jeunes et de la formation des adultes représentent un pas dans ce sens ; il faudrait aussi prévoir des déductions correspondant à l'éducation préscolaire des enfants et aux études suivies par les parents en vue d'un diplôme.

L'importance accordée à l'aide de l'État aux familles par le biais des crédits d'impôts correspondant à l'éducation et à la formation et à la mise à disposition de prestations de garde et d'éducation préscolaire de qualité amène à penser que les pouvoirs publics doivent reconsidérer leur conception de l'éducation et de son organisation. Les établissements locaux d'enseignement – des écoles primaires et secondaires aux collèges communautaires et aux universités – sont de toute évidence les lieux autour desquels l'État peut mettre en place, à l'intention des ménages, les réseaux d'un apprentissage qui a lieu tout au long de la journée et de l'année, de la naissance jusqu'à la mort. Ces établissements devront évoluer pour répondre aux besoins des diverses collectivités. Il se peut par exemple que la fréquentation par les enfants de l'école toute la journée et les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes soient bien plus nécessaires dans les milieux pauvres que chez les plus aisés. L'allocation des ressources devra tenir compte de ces différences. Il faudra sans doute que les systèmes éducatifs pratiquent un accueil plus global pour servir de « famille publique » et de « communauté » et jouer leur rôle élargi qui consiste à mieux intégrer les travailleurs et les enfants des familles moins instruites à la société et à une vie professionnelle souple, à forte intensité de savoir.

La place faite aux administrations locales doit être assortie de mécanismes de redistribution des recettes publiques, afin d'éviter la reproduction d'une inégalité sociale fondée sur la ségrégation de l'habitat. Dans les limites de la prudence, les pays bénéficieraient grandement d'un déplacement du pouvoir, des ressources et des responsabilités en direction du niveau local. Des administrations locales fortes, une participation active des citoyens et la formation de réseaux de solidarité et de réciprocité autour de l'école du quartier ou du village sont les moyens qui peuvent permettre de reconstruire la communauté, de renforcer la famille nouvelle et de contribuer à l'éducation d'une population active de qualité.

Les politiques de solidarité

Les marchés non réglementés se traduisent par une forte inégalité de revenu et par la discrimination tant ethnique qu'entre hommes et femmes (Danziger et Gottschalk, 1993 ; Levy et Murnane, 1992 ; Carnoy, 1994). Cet état de choses est

imputable, partiellement au moins, à l'inégalité d'accès à l'apprentissage qui résulte des différences de revenu et d'instruction et de l'inégalité des enfants face à l'école.

La discrimination des marchés s'exerce aussi entre catégories ethniques et membres de l'un et l'autre sexe sur le plan de l'embauche et de l'avancement. Même si les pouvoirs publics réussissaient à rassembler les ménages en réseaux pour leur offrir la possibilité de s'instruire, à égaliser l'accès aux ressources de l'enseignement et à encourager les employeurs à répartir plus équitablement la formation et la rémunération des différentes catégories ayant des qualifications comparables, il existerait toujours une certaine proportion de la population d'âge actif qui, faute de protection, resterait pauvre. La persistance de la pauvreté risque de produire une sous-classe permanente en proie à de forts taux de chômage, de délinquance et de difficultés sociales, dont les enfants vivent des expériences éducatives dysfonctionnelles. Seul l'État est réellement en mesure de faire face à l'existence de cette catégorie.

L'égalisation de l'apprentissage et la réduction de la pauvreté représentent pour les sociétés fondées sur le savoir des investissements très rentables. Les ménages et les collectivités qui vivent dans la pauvreté chronique ne peuvent s'engager dans l'acquisition des connaissances et des compétences dont doivent disposer les travailleurs dans un système de production flexible ; faute d'intervention, ils seront donc toujours exposés au risque de dépendance et d'aliénation. Les politiques de solidarité doivent s'organiser autour du citoyen/apprenant et du travailleur/enseignant et non autour de l'emploi. Plutôt que de distribuer à tous les mêmes droits, elles doivent reposer sur l'amélioration universelle des capacités individuelles. La plupart des pays de l'OCDE assurent, sous une forme ou une autre, la couverture sanitaire universelle et l'enseignement public. Il en est cependant beaucoup qui ne réussissent pas à égaliser l'accès à l'instruction dès le début de l'enfance, et tout au long du cycle de vie.

Notes

1. Ce chapitre s'inspire à la fois d'une communication présentée par M. Carnoy au séminaire OCDE/Pays-Bas sur l'enseignement de demain, tenu à Scheveningen, Pays-Bas (avril 1998) et d'une analyse antérieure établie en 1997 par Carnoy et Castells pour l'OCDE (*Une flexibilité durable. Étude prospective sur le travail, la famille et la société à l'ère de l'information*). On trouvera une analyse plus détaillée des questions abordées dans ce chapitre dans Carnoy (1999).
2. Compte tenu du taux de natalité extrêmement faible de l'Europe, les taux d'accroissement actuels, s'ils doivent perdurer, pourraient facilement éliminer le problème actuel du chômage et le remplacer par une pénurie de main-d'œuvre, compensée de plus en plus souvent par l'immigration venue d'Europe orientale, d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, qui est d'ores et déjà bien amorcée. On peut en déduire que la distribution des revenus, l'intensité du travail et les problèmes sociaux de l'Europe du Nord-Ouest pourraient être plus semblables à ceux des États-Unis pour la génération suivante.
3. Par exemple, le mystère du calme et du bien-être de la société espagnole malgré les taux de chômage élevés des années 60 (où près de 60 % seulement des chômeurs percevaient des prestations de chômage) peut s'expliquer dès lors que l'on regarde le rôle joué par la famille en Espagne (Leal *et al.*, 1993). Dans leur grande majorité, les chômeurs sont des femmes et des jeunes qui continuent de vivre avec leur conjoint ou leurs parents qui les entretiennent. Tous bénéficient des prestations du système de sécurité sociale auxquelles les membres de la famille ont droit du seul fait de leur parenté avec l'unique travailleur salarié de la famille. En moyenne, les jeunes habitent chez leurs parents jusqu'à l'âge de près de 30 ans, en bénéficiant souvent d'une liberté individuelle totale (Zaldivar et Castells, 1992).
4. On peut dire que le *savoir* est le stock cumulé des compétences cognitives et de l'information détenues par chaque individu, chaque famille et chaque collectivité (y compris les entreprises), qui peuvent s'appliquer au travail, et aux situations personnelles et sociales. On entend par *information*, le flux du savoir utilisable par les individus, les familles et les communautés, y compris les lieux de travail.

Chapitre 6

Un nouveau défi pour la cohésion sociale ? Le profil des risques dans les pays de l'OCDE

par

Gosta Esping-Andersen
Université de Pompeu Fabra, Espagne

Introduction

En assistant à l'avènement du capitalisme social au milieu du xx^e siècle en Europe, on s'est souvent dit que le début de la fin avait sonné pour la vieille *Arbeiterfrage*, pour la polarisation des classes. Les spécialistes de sciences sociales avaient créé une terminologie spécifique pour décrire cette nouvelle ère de cohésion sociale : la « prospérité ouvrière », la « fin des antagonismes », la « fin de l'idéologie ». Aujourd'hui, de nouvelles segmentations se mettent en place et ces belles formules paraissent déjà anachroniques. Les États-Unis et l'Angleterre sont très préoccupés par leur classe défavorisée, et la Communauté européenne par l'exclusion sociale. On en voit le reflet dans les métaphores utilisées par les médias : on parle en France de « société à deux vitesses », en Allemagne de « société des deux tiers », alors qu'au Danemark on oppose « l'équipe A » et « l'équipe B ». Or, deux groupes de pays échappent largement à cet étiquetage : les pays nordiques et l'Europe méditerranéenne. Dans le premier cas, l'explication se trouve peut-être tout simplement dans le fait que le phénomène de marginalisation aiguë ne s'y est pas encore manifesté, mais cette explication ne vaut pas pour l'Europe méridionale, confrontée à long terme à un taux de chômage très élevé qui manifestement frappe surtout les jeunes et les femmes.

La polarisation et la marginalisation traduisent un certain nombre de tendances lourdes. L'une des plus importantes est le changement technologique qui érode le statut des travailleurs peu qualifiés et plus généralement de tous ceux dont le niveau de compétence, le niveau social/culturel ou le capital social sont faibles. Mais il y a aussi l'instabilité croissante de la famille, qui confronte les enfants et les jeunes à la détresse matérielle ou à l'insécurité. La mondialisation et la tertiarisation de l'économie créent de nouvelles formes de risque, et donc

éventuellement des gagnants et des perdants. Même omniprésentes, ces « forces motrices » ne semblent pas aboutir à des résultats sociaux et économiques convergents. Certains pays paraissent ne pas avoir « d'équipes B », même si elles connaissent un taux de chômage élevé ; lorsque ces catégories existent, elles n'ont pas toujours le même profil. En Amérique du Nord, il s'agit généralement de mères célibataires ou de travailleurs faiblement rémunérés ; dans l'Europe continentale, ce sont les jeunes qui prédominent dans les catégories « à risque ».

Lorsqu'on évalue la tendance en matière d'inégalité, il convient de faire une distinction très nette entre mesures statiques (comme le décompte des pauvres) et mesures dynamiques (piège de la pauvreté ou transmission du statut défavorisé d'une génération à l'autre). Les données existantes nous montrent que les problèmes de faiblesse des rémunérations, de pauvreté de l'enfance et d'inégalité s'aggravent dans de nombreux pays, mais comment les interpréter ? Une période d'activité dans un emploi faiblement rémunéré n'est pas obligatoirement synonyme de remise en cause des perspectives individuelles, si du moins il existe une possibilité de mobilité. Les mesures dynamiques nous renseignent mieux sur les perspectives de vie que les mesures statiques ; mais on manque malheureusement de données concluantes.

On s'intéresse dans le présent chapitre à trois types de questions. La première concerne la « force motrice » des économies fondées sur les services : quels sont les problèmes posés par les nouveaux métiers ? A quoi ressemblera le marché s'il retrouve le plein emploi ou le quasi plein-emploi ? La seconde a trait au rapport entre les inégalités et la dynamique de l'exclusion sociale. La troisième, qui est la plus pauvre en données, a trait à la réalité institutionnelle de la cohésion sociale : que signifient concrètement le chômage ou bien les autres formes d'exclusion ? Comment s'expriment-ils et comment sont-ils gérés ?

Services et emploi

La discussion des effets de la technologie sur les métiers tend à se centrer trop exclusivement sur le secteur manufacturier et le haut de gamme des services aux entreprises. Il s'agit là de deux secteurs exposés à la concurrence internationale, où les qualifications sont valorisées et où la demande de travailleurs peu qualifiés régresse. Du fait de la distorsion qu'entraîne une telle perspective, on est sans doute amené à privilégier à l'excès le rôle central de l'éducation et des qualifications dans le devenir de l'emploi. Aujourd'hui, la création nette d'emploi provient des services. Autrefois, la *distribution* et les métiers de la vente occupaient l'avant-garde du processus de « tertiarisation » : mais ils ne progressent plus. Aujourd'hui, la croissance provient pour l'essentiel des services aux *entreprises*, des services à la *collectivité* et, dans une moindre mesure, des services aux *personnes*. Leurs dynamiques respectives obéissent à des logiques distinctes.

Les services aux entreprises sont généralement qualifiés et professionnalisés. Ils ont connu ces dernières décennies une forte croissance, liée aux nouvelles technologies, à la mondialisation et à la restructuration de la demande des entreprises. Le secteur manufacturier a exporté de nombreux emplois – comptabilité, ingénierie et marketing par exemple.

Les services à la collectivité constituent également une source importante de croissance pour l'emploi. Leur profil de qualification et d'activité est plus contrasté : on a à l'extrémité supérieure des professionnels ou des semi-professionnels, et à l'autre extrémité des activités répétitives faiblement qualifiées (auxiliaires ménagers, personnel de salle dans un hôpital, etc.). Les services à la collectivité sont probablement appelés à garder leur dynamisme compte tenu de l'intervention de facteurs comme le vieillissement de la population et l'intégration des femmes dans le marché de l'emploi. Et pourtant, de nombreuses familles n'ont guère les moyens d'accéder à ces services, sauf à bénéficier d'aides publiques ou d'une création directe d'emploi par « l'État-providence », comme dans l'exemple classique des pays nordiques. (Dans la plupart des pays, le prix d'une place dans une crèche privée de haut niveau oscille autour de US\$750-1 000 par mois.) Le ratio métiers qualifiés/métiers non qualifiés est appelé à progresser au rythme de l'expansion de ces métiers de services à la collectivité. Dans ce secteur, la source la plus importante d'emplois potentiels se situe au niveau des soins intensifs aux personnes âgées et aux enfants. Les exigences en matière de qualifications certifiées et de formation y sont certes modestes, mais c'est un secteur dans lequel un travailleur de la métallurgie menacé par une compression d'effectifs, par exemple, ne peut guère espérer trouver sa chance.

Les services aux personnes n'ont proportionnellement guère progressé. La déréglementation intervenue dans un pays comme les États-Unis leur a certes donné un coup de fouet en raison de la faiblesse de la rémunération et des forts contingents de travailleurs migrants, mais le coût de la main-d'œuvre est élevé en Europe et ce secteur y stagne donc ou régresse – du moins dans l'économie régulière. Aux États-Unis, les services aux personnes représentent entre 10 et 12 % de l'emploi ; en Europe, 5 % ou au maximum 7 %. Il s'agit généralement d'emplois à forte intensité de main-d'œuvre et à faible qualification – travaux de nettoyage, de blanchissage ou emplois de serveur/serveuse par exemple. Comme les services à la collectivité, ils correspondent à une prestation que les intéressés pourraient assurer eux-mêmes et ils sont donc très exposés au « syndrome de Baumol », donc à l'exclusion du marché par les prix.

C'est dans le secteur exposé de l'économie que l'érosion du statut des travailleurs peu qualifiés est la plus sensible. Plusieurs spécialistes de l'économie du travail estiment que l'impact de la mondialisation sur l'emploi peu qualifié est périphérique du fait que les créations d'emploi interviennent surtout dans le secteur protégé des services. Cela est vrai dans la mesure où la concurrence des

pays en développement – migration d'employés de maison ou prestations informatiques en provenance de l'Inde – reste marginale. Mais les services à la collectivité et aux personnes, qui sont sans nul doute une source importante d'emplois de masse, se trouvent confrontés à la formidable concurrence de *l'économie domestique*. Les familles peuvent décider soit d'assurer elles-mêmes la garde des enfants, la lessive, le repassage ou la cuisine, soit d'acheter la prestation correspondante et ce choix dépend du prix relatif. On a là de toute évidence un arbitrage entre l'égalité et l'emploi (tableau 6.1).

Tableau 6.1. **Tendances à long terme des emplois de services : évolution annuelle moyenne, 1970-1993**

	Total de l'emploi	Ensemble des services	Services aux personnes	Services à la collectivité	Services aux entreprises
Groupe anglophone	1.5	3.0	3.7	7.3	7.3
Groupe nordique	0.6	1.9	0.9	3.3	5.5
Europe continentale	0.5	2.4	n.d.	n.d.	4.3
Japon	1.2	1.6	n.d.	n.d.	3.5

Source : Données statistiques de l'OCDE sur les services.

En résumé, on est sans doute en droit de dire que les facteurs technologiques forcent les travailleurs non qualifiés à quitter les emplois manufacturiers et certains emplois de services, mais il n'en va pas obligatoirement de même pour les prestations intéressant la consommation des ménages. La plupart des recherches sur les nouveaux profils de qualification s'intéressent de manière trop exclusive au premier de ces deux secteurs et n'apportent guère d'éléments convaincants sur les qualifications et les capacités humaines qu'implique une activité de service située au bas de la gamme. En dépit de cette lacune, on sait que les services aux personnes et à la collectivité, qui impliquent un rapport direct entre le producteur et le client, exigent des compétences sociales et une compétence de communication très particulières. La possession de ces qualifications dépend probablement davantage de la socialisation pendant l'enfance (« capital culturel ») que de la formation institutionnalisée (tableau 6.2).

Les travailleurs non qualifiés ne bénéficient nulle part d'un marché dominé par l'offre, mais le contraste entre les pays anglophones à bas salaires et les autres est remarquable. Il n'est pas exclu que le secteur à forte intensité de main-d'œuvre des services à la collectivité et aux personnes stimule un jour l'emploi et cette perspective est susceptible d'intéresser aussi bien les travailleurs non qualifiés que les primodemandeurs dépourvus d'expérience. Si elle se concrétisait, elle battrait en brèche le pessimisme ambiant et l'idée que la

Tableau 6.2. **Évolution annuelle moyenne en pourcentage de l'emploi non qualifié, par catégorie de service, 1980-1990**

	Ensemble de l'économie	Hôtellerie, restauration	Services aux personnes	Services à la collectivité
Groupe anglophone	0.3	0.0	-0.6	4.8
Groupe nordique	-3.6	-4.5	-1.9	-1.5
Europe continentale	-1.6	1.8	-2.0	2.3
Japon	-2.6	-2.4	-3.0	-2.5

technologie et la mondialisation ont un effet d'érosion sur l'emploi non qualifié. Lorsqu'elle se concrétise effectivement, la création d'emplois dans ce secteur permet de résoudre un problème connexe. On peut certes admettre qu'à long terme la bonne stratégie consiste à miser sur l'éducation et la formation, mais il faut bien résoudre dans l'immédiat le problème du déficit de qualifications.

Il en découle une dernière question intéressant le débat sur l'emploi. Il s'agit de savoir comment absorber l'excès de l'offre de travail non qualifié, qui ne provient pas uniquement des actifs adultes. La question se pose en effet aussi à propos des primodemandeurs sans expérience professionnelle, même lorsqu'ils disposent d'une certification attestant d'une formation de haut niveau, car on est confronté là au problème délicat de la transition de l'école à la vie active et à la carrière. Dans le passé, les actifs jeunes passaient en général directement de l'école à une carrière qui se prolongeait durant toute une vie. Dans les décennies qui ont suivi immédiatement la Seconde Guerre mondiale, la très forte demande de travailleurs peu qualifiés dans le secteur de la construction et dans les industries de production de masse a permis d'absorber les cohortes massives de travailleurs libérés par le secteur agricole. Son équivalent actuel – un fort excédent de primodemandeurs s'ajoutant à un stock excessif de travailleurs licenciés dans l'industrie – pose problème dès l'instant où la demande s'oriente exclusivement vers le personnel qualifié. (Le problème de l'excès des stocks se pose de manière particulièrement aiguë dans des pays comme l'Italie et surtout l'Espagne où le dépeuplement rural et la désindustrialisation conjuguent leurs effets.) L'existence d'un fort contingent d'emplois « bas de gamme », d'accès aisé, dans le secteur des services est positive dans la mesure où elle permet de combler le hiatus entre l'école (ou le chômage) et la carrière – et où elle donne donc aux jeunes, aux femmes revenant sur le marché ou aux immigrants la possibilité de mettre un pied sur le marché de l'emploi¹.

On se trouve donc ramené au dilemme égalité/emploi, et ce à double titre. Si l'on veut créer massivement des perspectives d'emploi, il faut que les salaires baissent dans les emplois de services non qualifiés ; mais alors comment faire en sorte que la stratégie des bas salaires ne débouche pas sur le piège du séjour,

durable ou permanent, dans un emploi excessivement médiocre² ? Pour traiter cette question, il convient d'examiner l'évolution comparative de l'exclusion à la fois dans une perspective statique et dynamique.

La nouvelle structure du risque

En matière d'inégalité, la tendance dominante est relativement bien connue. Au cours des années 80, les pays anglophones, les États-Unis et le Royaume-Uni en particulier, ont enregistré une aggravation très importante des inégalités en matière de revenu salarial et de revenu des ménages et une augmentation du taux de pauvreté. En données cumulées, le chômage a certes baissé aux États-Unis et au Royaume-Uni, mais il n'est pas évident que la stratégie des bas salaires ait donné des résultats positifs. Le chômage de longue durée reste élevé en Grande-Bretagne ; le Canada et l'Australie sont confrontés à un taux élevé de chômage structurel. En tout état de cause, cette stratégie a un prix non négligeable en termes de pauvreté et d'inégalité. Les caractéristiques nouvelles de l'inégalité, de l'emploi mal rémunéré et du chômage ont ceci de préoccupant qu'elles frappent de manière disproportionnée les ménages jeunes. D'un autre côté, le Danemark et les Pays-Bas sont parvenus à réduire le chômage sans érosion visible de l'égalité. Dans la plupart des autres pays, l'inégalité a enregistré une légère progression (comme en Suède), est restée stable ou a même reculé (comme en Allemagne).

On constate une corrélation transnationale forte entre la dispersion des gains et le taux de pauvreté (OCDE, 1997a), mais elle est moins nette si l'on considère la pauvreté après transferts sociaux. Les pays anglophones enregistrent à la fois une détérioration des salaires au bas de l'échelle et une forte pauvreté des ménages. Grâce aux transferts sociaux (et à l'absorption du chômage par la famille), la plupart des pays européens parviennent à contenir la pauvreté des ménages en dépit de la détérioration de la situation sur le marché de l'emploi. Le tableau 6.3 donne à penser que l'accroissement des inégalités salariales ne réduit pas obligatoirement le handicap relatif vis-à-vis de l'emploi dont souffrent les catégories moins protégées comme les jeunes et les actifs peu qualifiés. Même si la pratique des bas salaires est très présente aux États-Unis, les jeunes et les travailleurs non qualifiés y sont en réalité pénalisés par rapport à l'emploi ; inversement, les actifs peu qualifiés s'en sortent relativement bien en Europe continentale, ce qui s'explique notamment par les mesures de protection de l'emploi.

Les données de tendance du tableau 6.4 donnent de la réalité une image un peu différente. La plupart des pays sont parvenus à endiguer le chômage des jeunes (à l'exception notable de la France et de la Suède, où globalement le chômage progresse), mais il est clair que la situation des actifs peu qualifiés y est peu enviable. Le tableau 6.4 conforte jusqu'à un certain point l'hypothèse de l'arbitrage entre l'égalité et l'emploi dans la mesure où l'on y voit que le chômage

Tableau 6.3. Indicateurs de chômage, de bas salaires et de pauvreté

	Ratio chômage jeunes/ chômage adultes	Pourcentage de bas salaires	Ratios actifs peu qualifiés/ chômeurs	Taux de pauvreté dans les familles avec enfant en bas âge
Australie	2.2	14	1.0	14
Canada	1.9	24	1.4	14
Royaume-Uni	2.1	21	1.4	25
États-Unis	2.8	26	2.1	27
Danemark	1.8	9	1.7	5
Suède	2.2	5	0.9	3
Belgique	2.4	7	1.0	2
France	2.4	14	1.2	
Allemagne (de l'Ouest)	1.0	13	1.7	7
Pays-Bas	2.0	14	1.2	10
Italie	3.7	12	1.1	

Note : Par pauvreté, on entend 50 % de l'équivalent-revenu moyen ; par bas salaire, on entend un salaire inférieur aux $\frac{2}{3}$ du gain moyen.

Sources : OCDE (1997a) et données de l'étude du Luxembourg sur les revenus.

des actifs non qualifiés progresse davantage dans les pays à hauts salaires et progresse moins dans les pays à bas salaires³. Le fait que la dégradation de la situation sur le marché de l'emploi affecte les jeunes ménages est mis en évidence par la progression du taux de pauvreté, à l'exception notable des États-providence des pays nordiques.

Les rapports entre écarts salariaux et chômage ne sont pas univoques : en données agrégées, le niveau du chômage est généralement plus faible dans les pays « déréglementés », mais au prix d'une pauvreté accrue. Les choses se

Tableau 6.4. Tendances du chômage et de la pauvreté

	Évolution en % du chômage des jeunes, 1983-1994	Évolution en % du chômage des actifs peu qualifiés, 1980-94 (hommes)	Évolution en % de la pauvreté chez les familles avec enfant
Australie	-9		+12
Canada	-16	+101	-2
Royaume-Uni	-18	+ 37	+80
États-Unis	-27	+ 24	+31
Danemark	-46	+ 90	-10
Suède	+101	+220	-42
Belgique	-9		+ 4
France	+40	+150	+30
Allemagne	-25	+100	+120
Pays-Bas	-46		+31

Source : Voir tableau 6.3.

compliquent encore si l'on se demande qui sont les « perdants ». En Europe, les actifs peu qualifiés sont généralement moins pénalisés que les jeunes. Mais, comme on l'a vu, le décompte numérique ne donne guère d'indications sur la marginalisation, l'exclusion et la cohésion sociale. Dans quelle mesure le désavantage entraîne-t-il un effet de piège ou un effet cumulatif ? Il existe deux méthodes pour aborder cette question : on peut soit s'intéresser à la concentration systématique des difficultés pour certains ménages, soit examiner les données de flux ou de durée. Les deux exercices se heurtent à une grave pénurie de données.

Si l'on s'intéresse dans un premier temps à la durée et à la transition, on peut raisonnablement penser que plus la durée du séjour dans le chômage ou dans l'emploi faiblement rémunéré se prolonge, plus la probabilité d'être pris dans une spirale descendante est forte. La recherche indique que la probabilité de pauvreté est nettement plus forte en cas de chômage de longue durée. Le taux de pauvreté des chômeurs de courte durée en France, en Allemagne et au Royaume-Uni était respectivement de 17, 28 et 29 % en 1994. Dans le cas d'une période de chômage supérieure à un an, les chiffres correspondants sont de 30, 48 et 64 % (Nolan, Hauser et Zoyem, 2000).

Le tableau 6.5 présente des données sur la probabilité de sortie du chômage, de la pauvreté et de l'emploi faiblement rémunéré pour un certain nombre de pays. On constate trois types de schéma national. Dans les pays déréglementés, à bas salaires, le piège du chômage n'existe guère (sauf au Royaume-Uni), mais la probabilité d'un séjour prolongé dans un emploi faiblement rémunéré et dans la pauvreté est beaucoup plus forte. En Europe continentale, la situation est relativement satisfaisante par rapport au piège de la pauvreté, mais il n'en va pas de même pour le séjour prolongé dans le chômage. Les pays nordiques semblent être parvenus à éviter l'arbitrage entre égalité et emploi puisque le taux de séjour prolongé dans le chômage ou dans la pauvreté y est relativement faible⁴.

Les différences de stratégie aboutissent donc à des clientèles différentes de « classe B ». En Europe continentale, le chômage débouche généralement sur l'exclusion à long terme. Il est extrêmement difficile d'échapper à la pauvreté et aux bas salaires en Amérique : le taux de sortie de la pauvreté est faible et la probabilité de séjour continu dans la pauvreté est cinq fois plus forte aux États-Unis qu'en Europe (Burkhauser *et al.*, 1995 ; Burkhauser et Poupore, 1993)⁵. Pour une forte proportion d'Américains, l'emploi faiblement rémunéré ne constitue pas un « bouche-trou », mais bien une solution permanente. Parmi les actifs faiblement rémunérés en 1986, 38 % seulement avaient réussi leur sortie en 1991 (contre 50-60 % en Europe)⁶.

L'information sur la transmission d'une génération à l'autre est encore plus rare. La recherche sur la stratification (Erikson et Goldthorpe, 1992 ; Shavit et

Tableau 6.5. Transitions et pièges

	Sortie du chômage (flux mensuels) 1993	Durée moyenne du séjour dans un emploi à bas salaire (en années) 1986-91	Sortie de la pauvreté (à t + 1)	Pauvreté permanente pendant 3 ans ou plus (en %)
Canada	28		12	12
Royaume-Uni	9	3.8		
États-Unis	37	4.1	14	14
Danemark	21	1.8		
Suède	18		37	
France	3	2.8	28	2
Allemagne	9	2.8	26	2
Italie	10	2.8		
Pays-Bas	6		44	1

Notes : La colonne 1 indique le pourcentage de chômeurs sortis du chômage un mois plus tard. La colonne 3, le pourcentage de personnes pauvres sorties de la pauvreté l'année suivante.

Sources : OCDE (1997a), Duncan *et al.* (1993), et analyse de l'auteur à partir de données de panel sur le chômage déclaré au Danemark.

Blossfeld, 1993) fait apparaître que la corrélation entre le statut social du père (niveau de formation et statut professionnel) et celui du fils n'évolue guère dans le temps. On notera également, ce qui est peut-être encore plus surprenant, que cette corrélation est en gros similaire quel que soit le pays considéré. Les études récentes consacrées à la littératie confortent ce schéma (OCDE, 1997b, tableaux 3.8a, b et c). Dans tous les pays, il existe un lien fort entre le niveau d'instruction des parents et les compétences cognitives mesurées de leur descendance.

Par ailleurs, il ressort d'études anglaises et américaines que la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre est forte. Dans son travail de suivi sur les familles de Rowntree, Atkinson (1975) estime que la probabilité de la pauvreté est 2.6 fois plus importante pour les enfants de parents pauvres que pour les autres. Corcoran (1995) montre que dans les familles américaines pauvres les enfants ont une scolarité moins longue, des gains inférieurs d'au moins un tiers et sont trois fois plus susceptibles de finir dans la pauvreté. Inversement, un certain nombre de données suédoises (Erikson et Aaberg, 1991) donnent à penser que le lien entre la pauvreté des parents et celle des enfants s'est notablement distendu. C'est le dispositif de protection sociale, où l'on trouve à la fois la promotion de l'éducation et de la formation et la garantie familiale de ressources, qui fait apparemment la différence. Même avec un taux de chômage global élevé, le Danemark et la Suède sont parvenus à réduire notablement le chômage de longue durée, l'exclusion massive des jeunes et le piège de la pauvreté.

Exclusion et intégration sociale

La marginalisation s'accroît généralement lorsqu'il y a accumulation de frustrations sociales. Dès l'instant où les situations de faible rémunération ou de chômage « se cristallisent » dans un couple, une famille ou une collectivité, la chute dans le piège de la pauvreté devient plus probable en raison de l'affaiblissement des réseaux sociaux. La concentration des frustrations est de nature à engendrer et à accentuer le sentiment de l'échec social. L'image du chômage dépend essentiellement du contexte dans lequel il est vécu.

Dans une étude destinée à la Communauté européenne, nous avons examiné les rapports entre le chômage, le revenu et la situation du ménage chez les jeunes de 20-30 ans (Bison et Esping-Andersen, 1998). Le risque de pauvreté est faible en Scandinavie, essentiellement du fait de l'intervention généreuse de l'État-providence. Mais il est également réduit dans l'Europe méditerranéenne, essentiellement du fait que la quasi-totalité (91 % en Italie) des chômeurs continuent à vivre chez leurs parents. En Europe méridionale, on ne trouve pratiquement pas de cas de chômeurs vivant au sein d'un ménage privé de revenu principal. En d'autres termes, dès qu'il y a intervention forte de l'État-providence ou de la famille, on ne constate guère de liens entre chômage et pauvreté. Il n'en va pas de même dans les pays comme la France, et surtout la Grande-Bretagne, où cette intervention n'existe pas. La probabilité logarithmique de la pauvreté est 1.6 fois plus élevée en France qu'au Danemark et elle est 2.5 fois plus élevée en Grande-Bretagne. Nous avons également constaté que le « binôme » chômage/revenu du ménage affectait considérablement la formation de la famille. Dans ce pays très axé sur la famille qu'est l'Italie, nous n'avons pratiquement pas trouvé de jeunes chômeurs qui aient fondé un foyer ; au Danemark, plus de 40 % des jeunes sans emploi avaient déjà des enfants.

La tendance à la « cristallisation » du chômage dans certains foyers varie considérablement d'un pays à l'autre. Les adultes masculins sans emploi risquent davantage de se trouver au sein d'un ménage sans autre revenu aux États-Unis (45 %) et en Autriche (54 %) qu'en Belgique (29 %) ou dans les pays nordiques (autour de 35 %). Le chômage cumulé au sein d'un ménage est synonyme à la fois d'érosion du capital humain et d'érosion du capital social. C'est peut-être là qu'il faut chercher l'origine majeure du piège lié au handicap et de sa transmission d'une génération à l'autre. On a peut-être même là le fondement du prolétariat post-industriel.

Conclusions

Les évolutions abordées dans le présent chapitre laissent présager des lendemains difficiles, avec une aggravation de l'inégalité et de la polarisation. Mais il est encore trop tôt pour dire qui seront les grands « perdants » et dans quelle mesure leur exclusion sera permanente. L'absence de formation et de

compétences constitue de plus en plus un handicap, même si elle offre parfois aussi un refuge contre le piège de la pauvreté. Mais d'autres variables interviennent, qui remettent en cause cette conclusion. Les actifs peu qualifiés ne jouent pas toujours « en équipe B » ; en Europe méridionale notamment, on peut dire qu'ils ont une position plus enviable que les jeunes ou les primodemandeurs féminins. Faut-il en conclure qu'en Italie ou en Espagne l'emploi est moins lié qu'ailleurs aux compétences ? Dans une certaine mesure peut-être.

Il est incontestable que d'autres facteurs interviennent. On a tout d'abord la forte protection de l'emploi dont bénéficient les « heureux élus » qui ont un travail, qualifié ou non. On a également les hésitations de l'entreprise vis-à-vis du recrutement d'actifs jeunes et d'actifs féminins, même lorsque ceux-ci peuvent se targuer d'un niveau de formation nettement supérieur. La scolarité secondaire, voire la formation supérieure, ne donnent pas obligatoirement les compétences requises par l'emploi. Là où la formation entraîne des coûts élevés pour l'employeur et où le système éducatif public n'assure pas vraiment la transition avec le marché de l'emploi, il peut parfaitement s'instaurer un équilibre fondé sur un faible niveau de qualification. Le phénomène est aggravé par les excédents de stock (notamment en Espagne, Toharia, 1997), la forte protection accordée aux actifs intégrés et le cas échéant par la force du lien familial. Les jeunes chômeurs qui vivent dans les zones défavorisées du sud de l'Europe comme le Mezzogiorno ou l'Estramadoure n'ont pas envie d'aller s'installer dans le nord parce que le salaire qu'ils peuvent envisager ne dépasse pas la contrevalet d'une vie relativement confortable, sans loyer à payer, au foyer familial.

Le binôme compétence-emploi peut s'exprimer en termes de prix relatifs. La surreprésentation des jeunes dans la population des sans-emploi régresse dans la plupart des pays ; ces dernières années, le coût relatif de la formation pour l'employeur a été abaissé grâce à un certain nombre de dispositifs publics de subvention (comme en Italie, où 50 à 60 % des embauches de jeunes se font dans le cadre d'un contrat de formation subventionné). On peut également envisager une formule de bas salaires : c'est la stratégie de la déréglementation. Elle entraîne une poussée de la demande de services par les ménages et stimule donc indirectement l'emploi, mais elle n'est guère susceptible d'apporter une réponse au problème du déficit de qualifications, à moins que le système éducatif public n'assure par ailleurs un niveau de formation satisfaisant à tous les paliers. On aurait tendance à en conclure que la stratégie de déréglementation n'est éventuellement bénéfique que si les « petits boulots » servent exclusivement de dépannage et ne piègent pas les intéressés. Or, le risque de piège est réel aux États-Unis.

Enfin, les prix relatifs influent également sur la tendance longue à la « tertiarisation » de l'emploi, notamment dans le secteur à forte intensité de main-d'œuvre des services à la collectivité et aux personnes. Les problèmes de

coût de type « Baumol » peuvent être résolus par le biais de subventions – subventions publiques directes à l'emploi ou à la consommation – mais au risque d'aller à l'encontre des évolutions actuelles en matière de comportement des familles. On ne saurait donc partir du principe que les travaux peu qualifiés sont condamnés, mais on peut raisonnablement admettre que ces travaux représentent un piège si du moins les actifs qui s'y consacrent successivement n'ont pas accès à la mobilité. Cela implique de toute évidence un accès aux qualifications. (Même les emplois de services peu qualifiés exigent souvent un minimum de compétences sociales, ce qui en matière de recrutement avantage probablement les femmes et la classe moyenne et pénalise les actifs masculins sans emploi.)

Du point de vue des décideurs politiques, certaines évolutions généralement jugées négatives sont donc susceptibles de comporter un très important élément positif : le vaste réservoir des « petits boulots » pourrait parfaitement permettre d'apporter à moyen terme une réponse à ceux qui se demandent que faire en attendant que leur stratégie d'éducation et de formation à long terme porte ses fruits.

Notes

1. En dépit de la réglementation, il se met en place dans les pays européens à hauts salaires des formules « bouche-trou » comme les contrats à durée déterminée, le travail au noir et le travail indépendant. On peut se demander si cet emploi « bouche-trou » ne devient pas chronique, mais c'est une autre question. Les données relatives à l'Espagne inclinent au pessimisme, puisque moins de 15 % des contrats à durée déterminée débouchent sur un emploi permanent (Bentolila et Dolado, 1994).
2. Il existe une corrélation simple entre l'évolution de la dispersion des salaires et le flux d'actifs peu qualifiés accédant à un emploi de services aux personnes, $r = 0.495$. En calculant par régression le rapport entre l'évolution de l'emploi peu qualifié dans le secteur des services aux personnes et l'évolution de la dispersion des gains, on obtient un R^2 égal à 0.245 avec une élasticité de 0.079 ($t = 2.29$). Une augmentation de 10 points de pourcentage de l'écart entre les gains fait donc progresser théoriquement de 4.5 points de pourcentage la probabilité d'insertion d'un travailleur non qualifié dans un petit emploi de services.
3. Les régressions logistiques pour les pays européens font apparaître une probabilité nettement plus forte de chômage pour les actifs masculins à faible niveau de formation. L'écart est spectaculaire. La probabilité est de 2.04 pour le Danemark, 3.44 pour les Pays-Bas, 1.8 pour la Belgique, 2.7 pour la France, 3.4 pour le Royaume-Uni et 1.8 pour l'Espagne. On observe un schéma à peu près similaire pour les femmes. Mais dans certains pays (Suède, Italie et Portugal), la probabilité de chômage est la même pour les actifs peu formés que pour les autres.
4. Les données relatives au statut des jeunes vis-à-vis de l'emploi un an après la fin de leur scolarité laissent entrevoir un schéma très similaire : ils sont entre deux tiers et trois quarts à avoir trouvé un emploi au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Danemark et en Allemagne, alors qu'en Italie ils ne sont que 30 % (53 % aux Pays-Bas, 58 % en Belgique et en France).
5. Stevens (1995) montre que les Américains de race blanche qui sont pauvres au cours d'une année donnée ont 30 % de chances de le rester sur 5 des 10 années suivantes ; pour les Noirs, la probabilité atteint 50 %.
6. Dans nos études comparatives de la mobilité professionnelle des actifs non qualifiés, nous observons que le piège de l'emploi non qualifié est très réel en Allemagne, assez présent aux États-Unis et au Royaume-Uni et moins sensible en Scandinavie. Nous privilégions pour rendre compte de ces différences internationales le système d'enseignement et de formation des adultes. La valorisation de la formation professionnelle en Allemagne se traduit par un niveau global de qualification élevé, mais les actifs dépourvus de possibilités de mobilité se trouvent exclus *de facto*. Inversement, ils se voient offrir une « seconde chance » au Danemark et en Suède où l'accent est mis sur la formation continue (Esping-Andersen, 1993 ; Esping-Andersen, Rohwer et Sorensen, 1994).

Chapitre 7

Les transitions du **xxi^e** siècle : opportunités, risques et stratégies pour les gouvernements et l'école

par

Riel Miller
Secrétariat de l'OCDE*

Introduction

Les grandes transitions socio-économiques se caractérisent par des vagues de mutations qui font que, entre une génération et la suivante, le travail, l'habitat et les attentes des individus ne sont plus les mêmes. Le monde aborde-t-il une telle période de transition ? La vie quotidienne dans la troisième décennie du **xxi^e** siècle sera-t-elle, pour une grande partie de la population mondiale, radicalement différente de ce qu'elle était pendant les dernières décennies du **xx^e** ?

A tous égards, une réponse affirmative s'impose. Selon les conclusions de la série de conférences consacrées aux transitions du **xxi^e** siècle dans le cadre du Programme international de l'OCDE sur l'avenir, les germes de la transition sont en place (OCDE, 1998, 1999*b*, 2000*c*, 2001). Cela dit, la maturation de ces germes en changements effectifs dans la réalité socio-économique du **xxi^e** siècle représente un double défi. D'abord, la mise en place de conditions propices à des transformations profondes appelle des changements dans tout un éventail de domaines différents mais interdépendants. Ensuite, comme il ressort de l'analyse du Programme international de l'OCDE sur l'avenir, un effort concerté sera nécessaire pour que la réalité qui naîtra des transitions du **xxi^e** siècle réponde aux souhaits des populations. Incontestablement, l'action des pouvoirs publics jouera là un rôle décisif.

Le présent chapitre comprend trois parties. La première donne une vision d'ensemble de certains des principaux résultats de la série de conférences en

* Le Programme international de l'OCDE sur l'avenir, entrepris directement sous les auspices du Secrétaire général, recense et évalue les problèmes naissants, favorise la réflexion stratégique, expérimente de nouvelles idées, et stimule le dialogue entre les décideurs publics, les entreprises et les chercheurs sur des thèmes en rapport avec l'action gouvernementale à long terme.

indiquant à grands traits la nature des opportunités et des risques susceptibles de survenir si les transitions du *xxi*^e siècle devaient se produire. La deuxième précise les types d'actions à mener pour nourrir une évolution de cette ampleur et pour susciter les résultats souhaités. La dernière, exemple précis de la définition des orientations stratégiques de l'actions des pouvoirs publics, examine la relation entre la scolarité obligatoire et les transitions du *xxi*^e siècle dans les pays avancés de l'OCDE.

Opportunités et risques liés aux transitions du *xxi*^e siècle

Opportunités

Technologies : Les transitions du *xxi*^e siècle peuvent donner lieu à des avancées technologiques de portée universelle, d'une importance équivalente à celle d'innovations comme la machine à vapeur, l'électricité et l'automobile. Les technologies de l'information pourraient évoluer jusqu'à permettre un partage réellement mondial de l'information, qu'elle concerne les acheteurs, les vendeurs, les communautés d'intérêt ou le domaine culturel. Pour certains, il ne fait pas de doute que des ordinateurs utilisant une gamme d'interfaces sensorielles, des réseaux à connexité universelle, des bases de données colossales et des logiciels « intelligents » verront le jour, transformant les temps, les lieux et les modes de travail, de loisirs, etc.

Les biotechnologies pourraient fournir à l'humanité de nouvelles armes pour lutter contre la maladie dans toutes les parties du monde et pour atténuer les marques infligées à l'environnement par de nombreuses activités, dont l'agriculture et l'agro-alimentaire. De nouveaux matériaux, des conceptions innovantes, utilisés dans des secteurs tels que la construction, les industries manufacturières et les transports, pourraient permettre des gains d'efficacité considérables et une amélioration notable de l'utilité d'une multitude de produits – bâtiments, véhicules, vêtements, ustensiles.

Économie : Une conjonction de facteurs économiques pourrait amener une période prolongée de croissance de la productivité supérieure à la moyenne qui permettrait d'alimenter les transitions du *xxi*^e siècle dans le monde entier. Trois grandes évolutions ouvrent d'immenses possibilités d'améliorer le bien-être global. D'abord, le passage à une économie du savoir pourrait doper la productivité en transformant l'organisation et les modes de production et de consommation. La dimension la plus importante de ce changement pour les pays de l'OCDE est la perspective que la frontière entre l'offre et la demande s'estompe, les consommateurs étant en mesure de prendre une part beaucoup plus directe et plus active dans l'amorce du processus de production, en amont de la création du produit proprement dit.

Deuxièmement, une intégration mondiale beaucoup plus poussée pourrait enclencher un cercle vertueux d'investissement et de croissance, grâce à la circulation sans entraves du savoir, du capital et des produits et services. La mise en place de réseaux planétaires joue ici un rôle crucial, en favorisant la collaboration, la concurrence, l'expérimentation et l'acquisition du savoir. Troisièmement, perspective plus exaltante encore, une transformation de la relation de l'humanité à l'environnement pourrait susciter un essor de l'investissement dans des produits et des modes de vie plus écologiques et dans des infrastructures énergétiques et des moyens de transport plus efficaces. Ce souci de l'environnement pourrait utilement se couler dans les évolutions macro- et microéconomiques inhérentes à l'instauration d'une économie et d'une société du savoir mondialement intégrées.

Société : La diversification croissante du tissu social pourrait bien être l'un des traits distinctifs des transitions du xxi^e siècle. Cette évolution sera vraisemblablement accélérée par les transformations de la structure démographique et de la répartition de la richesse, les migrations et l'érosion des points de référence culturels traditionnels. On observe déjà certaines tendances attestant d'une telle modification de la société, avec une hétérogénéité des structures sociales à l'image de la diversité existant dans les sphères économique, technologique et éducative. Une multitude de choix de consommation, de loisirs et d'activités culturelles sont maintenant accessibles, à une échelle qui aurait été inimaginable il y a seulement une cinquantaine d'années.

On peut s'attendre à ce que la transition ait des répercussions majeures – dans le monde entier et dans une variété des situations de départ – sur deux des principaux déterminants de l'identité individuelle : le statut social (revenu, âge, profession, etc.) et les structures d'autorité (nation, famille, religion, etc.). Cette plus grande différenciation pourrait à son tour faire de la diversité une force créatrice permettant de tirer le meilleur parti des nouvelles technologies, du changement économique et de la transformation sociale.

Gouvernance : Les formes anciennes de gouvernance, que ce soit dans le secteur privé ou dans le secteur public, s'avèrent de plus en plus inadaptées. Les transitions du xxi^e siècle pourraient s'accompagner de nouvelles formes de gouvernance qui rompraient résolument avec deux attributs fondamentaux des systèmes actuels : la distribution fixe et souvent permanente du pouvoir, inscrite structurellement et statutairement dans de nombreuses organisations, et la propension à faire de l'initiative l'apanage avant tout des détenteurs de positions hiérarchiques élevées. Ces nouvelles orientations dans la gouvernance devraient, à leur tour, jouer un rôle fondamental pour revitaliser la démocratie et pour concrétiser tous les avantages potentiels des évolutions technologiques, économiques et sociales.

Ces changements nécessiteront d'importants progrès au niveau des compétences pratiques et des règles utilisées au quotidien par les organisations

et les individus, qu'ils opèrent isolément ou de concert, à l'échelle locale ou mondiale. Le défi, pour le privé comme pour le public, est de donner aux individus les moyens d'exercer leur libre-arbitre et de s'accommoder des contraintes.

Risques

Technologies : L'essor soudain de la capacité et de la diffusion de nouvelles technologies s'accompagnent toujours de risques de difficultés de transition, de détournements et d'effets pervers imprévus. D'aucuns doutent que l'humanité soit en mesure – tant sur le plan technologique que sur le plan social – de continuer à progresser et à inventer de nouveaux outils, de nouveaux produits et de nouvelles structures organisationnelles pour le travail et la vie quotidienne. D'autres craignent que la transition ait un coût trop élevé, ou qu'elle fasse planer des menaces trop lourdes (isolément ou globalement) sur certaines traditions auxquelles l'être humain est attaché, comme la protection de la vie privée, ou sur l'environnement.

Les dangers sont essentiellement de trois ordres. Premièrement, on peut redouter que l'homme perde le contrôle des machines « intelligentes » de demain et des formes de vie génétiquement modifiées. Deuxièmement, il est à craindre que l'apparition d'outils et de produits radicalement nouveaux vienne accentuer la fracture entre nantis et démunis, entre ceux qui osent prendre des risques et ceux qui les évitent. Troisièmement, il n'est pas à exclure que les bienfaits escomptés des avancées technologiques ne se concrétisent pas pour la simple raison que ne se seront pas produits les changements économiques et sociaux indispensables pour favoriser l'éclosion et la diffusion des progrès techniques.

Économie : Les périodes d'expansion prolongées reposent sur la convergence d'une multitude de facteurs. Si un ou deux éléments n'étaient pas au rendez-vous (par exemple l'amplification de l'intégration mondiale, ou les progrès dans la maîtrise des incidences écologiques de l'activité humaine), l'expansion pourrait faire place à une longue période de stagnation ou de déclin. Faute de gains de productivité supérieurs à la moyenne pour stimuler la dynamique technologique, économique et sociale, il existe un risque important que les transitions du ^{xxi}^e siècle ne se produisent pas. Une telle éventualité aggraverait encore le risque que les ressources soient insuffisantes pour répondre aux besoins socio-économiques les plus impérieux, ou pour trouver aux conflits destructeurs une issue qui donne satisfaction à toutes les parties.

Certains obstacles, comme l'accessibilité insuffisante de « technologies appropriées » d'utilisation facile, ou l'application de méthodes dépassées pour créer, évaluer et valoriser le capital humain, risquent de ralentir le changement ou de l'empêcher de se faire en profondeur. Si les progrès vers des modes radicalement nouveaux, propres à l'économie intangible, d'organisation de la production, de la consommation et de l'habitat humain, restent trop limités, il

sera également plus difficile de trouver les compensations nécessaires pour aider les citoyens à surmonter leur réticence à l'égard de technologies qui ne leur sont pas familières et à supporter la perspective de voir disparaître les structures économiques et sociales qu'ils connaissent. De même, l'intégration rapide et beaucoup plus poussée des marchés indispensable à une longue période d'expansion pourrait être politiquement impossible faute de mécanismes de rééquilibrage en faveur des perdants et de garantie d'un certain niveau de vie.

Société : La diversification sociale croissante présente un certain nombre de risques non négligeables. Poussées jusqu'à un certain point, la différence et la diversité peuvent se transformer en inégalité et en ségrégation. Les disparités risquent en conséquence de devenir inacceptables, en particulier au niveau de la répartition des revenus, des richesses ou de la santé. De même, on peut craindre qu'un nombre excessif de personnes n'ait accès qu'à un niveau absolu extrêmement faible de ressources, et que la sécurité des personnes et le respect des droits de l'homme ne soient pas garantis.

On peut d'ores et déjà distinguer trois facteurs spécifiques de risque. Premièrement, les transitions du **xxi^e siècle** amèneront des changements d'une ampleur qui risque d'exacerber les anciens conflits sociaux, et d'en faire naître de nouveaux. Deuxièmement, les individus et les institutions pourraient ne pas parvenir à acquérir les capacités nécessaires pour que la diversification devienne la source de solutions créatives aux défis de l'avenir. Troisièmement, les forces de réaction suscitées par cette diversification risquent de triompher et d'imposer l'uniformité par la force, comme on le voit par exemple avec les formes intolérantes de nationalisme ou de fondamentalisme religieux. Sans cette diversité, génératrice de la créativité et de l'inventivité de chaque jour qui font les sociétés dynamiques, il y a peu de chances que l'humanité puisse profiter des fruits des transitions du **xxi^e siècle**.

Gouvernance : Les transitions du **xxi^e siècle** induisent des risques liés à la gouvernance car l'inertie institutionnelle et la résistance de certains intérêts particuliers sont source de conflits importants et réduisent à néant les efforts déployés pour transformer les anciennes méthodes et en réinventer de nouvelles. Les périodes de transition suscitent souvent de profondes divergences au niveau de la perception du risque et de l'insécurité. En règle générale, ceux qui ne participent pas activement à l'élaboration des nouvelles règles et des nouvelles structures de pouvoir tendent à percevoir les grandes évolutions comme mues par des forces exogènes pernicieuses, ce qui peut se traduire par une violente réaction prenant éventuellement pour cible la diversité et la démocratie, comme on l'a vu plus haut.

En pareil cas, il serait à craindre que les capacités de prise de décision de l'ensemble de la société – depuis les individus et les ménages jusqu'aux entreprises et aux législateurs – se révèlent ne pas être à la hauteur des défis à relever sur le plan de la gouvernance pour induire les transitions souhaitables au **xxi^e siècle**.

Mettre l'action des gouvernements au service des transitions souhaitables au XXI^e siècle

Plausible ne signifie pas inéluctable, ni souhaitable. Pour préserver les germes des transitions du XXI^e siècle, pour en récolter les fruits et en minimiser les risques, il faudra une volonté politique forte des États, à tous les niveaux et dans le monde entier. La stratégie gagnante pour faciliter ces transitions passe par l'exploitation de l'interdépendance et des synergies potentielles des changements dans tous les domaines : technologique, économique, social, gouvernance. Les mesures spécifiques à prendre à cet effet peuvent être classées en trois catégories : celles qui s'inscrivent dans la continuité des démarches existantes ; celles qui visent à induire une réforme en profondeur afin de faciliter les changements fondamentaux ; et celles qui reposent sur des bases entièrement nouvelles.

La continuité : Dans un certain nombre de domaines, l'action des gouvernements devra s'inscrire dans la continuité. Il faudra préserver les équilibres macro-économiques afin de se protéger de l'inflation et d'éviter des déficits excessifs des finances publiques ; il faudra continuer d'améliorer le fonctionnement des marchés de produits, du travail et du capital, par des politiques favorisant la transparence et la concurrence, éléments indispensables de l'ajustement structurel. Il faudra continuer de s'interroger en permanence sur les possibilités d'action des gouvernements par la réglementation, la fiscalité et les dépenses publiques, et affiner les méthodes utilisées. De même, les lignes directrices et les cadres réglementaires définis à l'échelon international continueront de mobiliser l'attention et d'appeler une action dans des domaines comme la corruption, le gouvernement d'entreprise, la protection du consommateur, la transparence financière et la surveillance des menaces mondiales en matière de santé et de sécurité. Les accords conclus en faveur d'une plus grande intégration mondiale devront être appliqués et leur portée étendue. Cela vaut notamment pour les traités multilatéraux sur les échanges et l'investissement et d'autres pierres angulaires de la mondialisation comme la Déclaration universelle des droits de l'Homme et, plus récemment, le protocole de Kyoto sur les gaz à effet de serre.

La réforme : D'autres aspects de la politique des gouvernements nécessiteront une remise à plat des méthodes et des programmes en vigueur, comme les services sociaux et éducatifs. Les programmes gouvernementaux établis ont été conçus dans le contexte de l'ère industrielle, période où la trajectoire de la majorité des individus obéissait à un même schéma : éducation, emploi fixe et retraite à un âge prédéterminé, identique pour tous. Il faudra repenser le concept de formation continue, en y incluant une gamme beaucoup plus large de sources de connaissance et en créant des dispositifs pour inciter les individus à se former tout au long de leur vie. Les systèmes de protection sociale devront encourager la prise de risque et l'expérimentation sans toutefois mener à la dépendance ou à

l'impasse. En règle générale, il faudra renoncer à la fourniture directe par le secteur public de services uniformes destinés au plus grand nombre au profit d'approches beaucoup plus diversifiées, décentralisées et à l'écoute de la demande.

L'innovation : Il faudra inventer des bases entièrement nouvelles pour améliorer notablement la capacité de tous les segments de la société (y compris les entreprises et les collectivités locales) de rompre avec les méthodes rigides et hiérarchisées héritées du passé. Les nouveaux modes d'action devront mettre l'accent sur la responsabilité personnelle, la motivation interne et l'individualité. Des politiques novatrices seront aussi nécessaires pour soulager de manière appropriée les tensions résultant de l'asymétrie entre d'une part, l'évolution relativement rapide des marchés mondiaux, et de l'autre, la lenteur du développement de l'infrastructure juridique, institutionnelle et culturelle nécessaire.

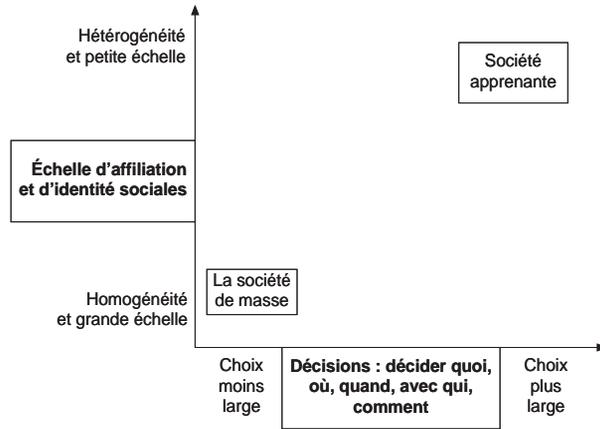
Plus spécifiquement, il faudra établir les règles et les institutions indispensables, aux niveaux national et mondial, pour assurer la protection de la vie privée, garantir la propriété des actifs incorporels, favoriser un large partage du savoir, exploiter les externalités liées aux réseaux et élaborer de nouvelles normes dans tout un éventail de domaines techniques, économiques et sociaux. Il sera capital de définir des dispositifs légitimes et efficaces de prise et de mise en œuvre des décisions pour apporter une solution à des problèmes planétaires comme le changement climatique, préserver le caractère concurrentiel des marchés, et trouver des moyens d'amener les gagnants de la transition mondiale à partager avec les perdants.

Les conséquences pour l'école des transitions du xxi^e siècle dans les pays de l'OCDE

La scolarité obligatoire universelle, qui constitue le système éducatif de base de la plupart des pays, illustre utilement ce qui pourrait découler de la mise en œuvre de politiques visant à encourager les transitions du xx^e siècle. Créés à l'ère industrielle et façonnés en fonction des exigences et des pratiques de l'époque, les établissements scolaires pourraient se situer dans un contexte très différent au xxi^e siècle. Ainsi, dès lors qu'il sera universel, le passage à une économie et à une société du savoir extrêmement intégrées à l'échelle mondiale semble devoir amener à réviser sensiblement les objectifs, le rôle et les méthodes des établissements scolaires, en tout cas dans les pays avancés de l'OCDE.

Trois figures servent à montrer comment pourrait évoluer le contexte socio-économique général de l'école. La figure 7.1 indique comment la transition à une société apprenante, que certains décèlent dans les tendances actuelles, pourrait se traduire par un abandon des moyens de se forger une identité et de prendre des décisions propres à la société de masse. Pendant une grande partie du xxi^e siècle, les personnes appartenaient en général à de grands groupes clairement définis obéissant à des codes moraux, politiques et comportementaux

Figure 7.1. **Évolution des objectifs – Un nouveau contexte de socialisation**



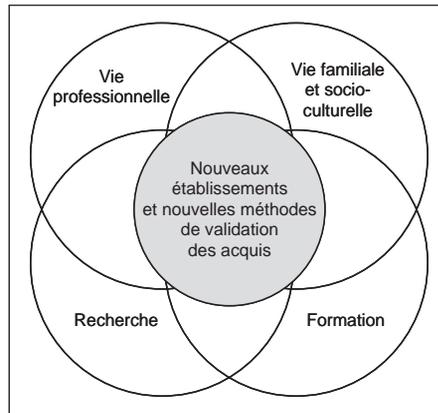
assez explicites. Les identités nationales, sociales et confessionnelles étaient bien cernées et communes à un grand nombre de personnes, en grande partie en raison de l'influence exercée par l'école.

Au ^{xxi}^e siècle, la socialisation demeurera sans doute l'une des grandes finalités de la scolarité obligatoire. Toutefois, l'avènement d'une société apprenante laisse entrevoir une évolution sensible du contexte et, par là même, du contenu de la socialisation. Le nouvel objectif est d'armer les enfants pour un monde dans lequel ils construiront leur identité en s'inspirant d'une diversité de communautés plus spécifiques que générales et dans lequel ils seront les auteurs et les acteurs de choix très divers. Cette situation est radicalement différente de celle, caractéristique de la société de masse, qui privilégie certaines normes telles que l'allégeance nationale, la culture commune et le respect de la discipline hiérarchique.

Une société apprenante implique également une rupture importante avec l'idée, propre à la société de masse, selon laquelle les établissements scolaires constituent la principale source reconnue de savoir. Dans la plupart des pays de l'OCDE au cours du ^{xxi}^e siècle, un certificat ou un diplôme sanctionnant l'achèvement de la scolarité obligatoire était un témoignage suffisamment précis des compétences de base, à la fois comportementales et cognitives, acquises par leurs titulaires. Une société apprenante exige que cette mission change en profondeur (voir figure 7.2).

Il y a deux principales raisons à cela. Premièrement, à une époque où toute les connaissances doivent être enrichies et utilisées indépendamment de leur mode d'acquisition, toutes les sources d'« éducation » doivent faire l'objet d'une reconnaissance en bonne et due forme. Cette reconnaissance doit porter aussi bien sur les acquis de l'expérience quotidienne et professionnelle ou sur les

Figure 7.2. **Évolution de la fonction – Lieu d'apprentissage et visibilité des acquis**

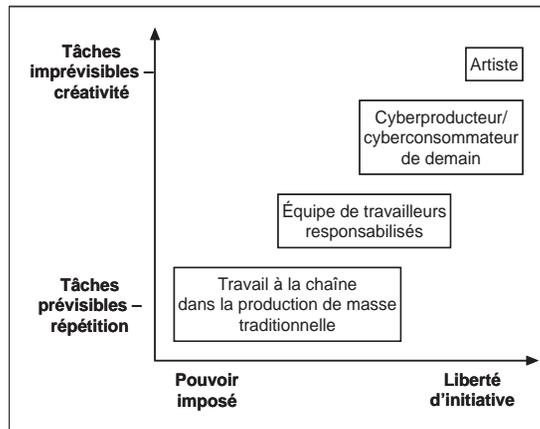


enseignements tirés des échecs essayés ou des succès remportés dans une start-up que des connaissances acquises dans le système éducatif traditionnel. Deuxièmement, il sera essentiel dans une économie apprenante de tirer parti des compétences précises des personnes afin de créer, du côté de l'offre, un réseau capable de répondre à des consommateurs actifs. Ces consommateurs veulent collaborer à la production de produits qui correspondent à leurs souhaits personnels au lieu d'avoir une attitude passive consistant à choisir parmi ce qui est offert.

Dans cette perspective, le rôle des établissements scolaires en tant que source et témoin des acquis – établissements officiellement agréés, représentés au centre de la figure 7.2 – n'est pas seulement inapproprié ; en réalité, un monopole de ce genre nuit à la reconnaissance et à l'utilisation de toutes les connaissances acquises dans la société. L'établissement d'enseignement, dans sa forme actuelle, se heurte à des conflits d'intérêt considérables lorsqu'il s'agit de valider des connaissances qui n'ont pas été acquises dans ses murs et qui ne correspondent pas non plus à la méthode de certification qu'il emploie en principe. Afin de créer la transparence, la confiance et les incitations nécessaires dans une économie et une société apprenantes, il serait plus efficace de faire valider les acquis, à l'aide de méthodes nouvelles, et par des établissements nouveaux n'ayant aucun intérêt établi dans tel ou tel type de formation ou de diplôme.

Enfin, la figure 7.3 laisse entrevoir pourquoi les méthodes d'enseignement traditionnel pourraient ne plus être compatibles avec les objectifs et les missions de l'école dans la société apprenante du **xxi^e siècle**. Sans entrer dans le détail du processus d'apprentissage – domaine de recherche qui commence tout juste maintenant à bénéficier d'un financement à la hauteur de son importance – nul ne contestera que les méthodes traditionnelles d'enseignement en classe n'ont pas

Figure 7.3. **Évolution des méthodes – Vers l’art d’apprendre et l’apprentissage par la pratique**



été conçues dans l'idée du cyberconsommateur et du cyberproducteur de demain. La culture livresque, l'apprentissage par cœur et l'apprentissage avec « démonstration au tableau noir » ont certainement un rôle à jouer, mais bien moindre lorsque l'essentiel est d'apprendre à apprendre pour permettre aux individus de prospérer dans un monde en réseau caractérisé par sa créativité, sa diversité et ses mutations. La méthode plus ancienne encore de « l'apprentissage par la pratique », si la théorie et la pratique peuvent être conjuguées de façon satisfaisante, pourrait en définitive convenir davantage au ^{xxi}^e siècle. Pour l'école, il pourrait en résulter un changement radical, les salles de classe de l'ère industrielle, efficaces mais passives, étant abandonnées au profit de méthodes nouvelles pour éveiller la réflexion d'étudiants de tous âges.

Conclusion

La poursuite de cette ligne stratégique implique une forte convergence entre les politiques suivies par les différents gouvernements pour encourager la liberté, la diversité et la responsabilité – qui pourraient être les mots d'ordre des transitions du ^{xxi}^e siècle. Une telle convergence au niveau des grands objectifs des gouvernements sera aussi nécessaire pour que la sphère publique accède au niveau requis de transparence, de responsabilité et d'intégrité. En revanche, les cadres d'action spécifiques et les méthodes choisies pour la mise en œuvre différeront certainement beaucoup dans les diverses parties du monde. Les situations de départ sont extrêmement variées et, surtout, les aspirations diffèrent. Combiner le plausible et le souhaitable, tel est probablement le plus grand défi que lancent les transitions du ^{xxi}^e siècle.

Chapitre 8

L'école de demain qui aujourd'hui se dessine : points de vue de quatre études nationales

par

Hans F. Van Aalst¹

Pays-Bas, consultant auprès de l'OCDE/CERI

Introduction

Ce chapitre rend compte de quatre études réalisées à la fin du xx^e siècle dans des pays et sur des continents différents, et portant sur les grandes tendances ou « forces dynamiques » qui, au sein de nos sociétés, sont en train de façonner l'école du xxi^e siècle. Chacune de ces enquêtes a été menée dans le cadre d'un vaste programme visant à prévoir les évolutions à long terme du monde de l'enseignement et à permettre à ses responsables de s'y préparer stratégiquement. Ces travaux ont donc pris le parti de se pencher exclusivement sur l'éducation sans s'attarder aux grandes mutations sociales et économiques. Ils donnent un éclairage précieux sur ce qui, de l'avis des analystes et des conseillers politiques, risquent de remodeler de façon déterminante, au cours des vingt prochaines années, le visage de l'école et des systèmes d'enseignement. Ils montrent également, à des degrés divers, que ces facteurs de changement n'agissent pas seulement à l'extérieur mais aussi à l'intérieur même de la sphère éducative.

Axées sur le long terme, ces quatre études envisagent les changements et les problèmes essentiels avec plus de latitude que ne le permet souvent la vie politique normale, dont les cycles sont généralement plus courts. Elles s'intéressent beaucoup, par exemple, aux valeurs et aux choix éthiques. Par ailleurs, l'analyse qu'elles font des transformations actuelles les conduit à des conclusions divergentes quant aux orientations que devrait prendre l'enseignement dans les années à venir. Elles s'accordent toutes à dire, cependant, que la prise en compte de ces évolutions faciliterait beaucoup l'élaboration des politiques éducatives – évolutions qui déterminent peut-être déjà, sans qu'on sache toutefois à quel point, les décisions que prennent aujourd'hui les responsables politiques.

Réalisées au Canada (Ontario), en Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie), au Japon et aux Pays-Bas, ces études ont été retenues parce qu'elles permettent un tour d'horizon de différents continents et de différentes cultures. Le présent document se fonde sur les rapports qui étaient déjà disponibles au moment de sa rédaction (fin 1997, début 1998). Il va sans dire que beaucoup d'eau a coulé sous le pont depuis : les études qui nous intéressent ici ont été achevées ou ont fait l'objet de travaux complémentaires ; de nouvelles recherches ont été entreprises. Nous aurions pu tenir compte également d'un certain nombre d'études réalisées concomitamment dans d'autres pays. Mais il aurait été vain de vouloir faire le bilan de toutes les études qui ont été effectuées dans la zone OCDE sur l'évolution de l'enseignement. Nous avons plutôt choisi d'examiner un certain nombre de travaux d'envergure tournés vers le long terme et entrepris avant que le CERI de l'OCDE ne lance sa propre initiative sur l'*École de demain*. Une attention particulière a été portée aux grandes forces dynamiques qui font évoluer le monde de l'enseignement, aux répercussions que celles-ci pourraient avoir sur les systèmes éducatifs, et aux problèmes méthodologiques soulevés quant à la façon dont elles pourraient éclairer les décideurs politiques. Il nous a fallu également faire un choix, on le comprendra, parmi l'ensemble des sujets abordés dans le cadre de ces études².

Canada (Ontario) : « Pour l'amour d'apprendre »

L'étude intitulée *Pour l'amour d'apprendre* est une enquête publique lancée en 1993 et 1994 sur certains des aspects importants de l'enseignement en Ontario : ses ambitions, ses objectifs pédagogiques, son organisation, sa redevabilité et son administration. Le travail fut confié à une commission composée de cinq membres (Commission royale sur l'éducation de l'Ontario, 1994). Assistée d'un personnel de soutien, l'équipe a fait de multiples sondages, procédé à des auditions publiques et commandé des documents d'information. La nécessité de donner au système éducatif de nouvelles orientations et de préparer la jeunesse ontarienne au XXI^e siècle a été à l'origine de son mandat, lequel fait écho aux engagements pris par les pouvoirs publics en matière de renouveau économique et d'égalité sociale. La Commission s'est demandée comment pourraient être réalisés les objectifs suivants : responsabiliser le système éducatif ; en assurer la transparence et en rehausser la qualité ; mettre en place des contenus pédagogiques pertinents ; réduire le taux d'abandon scolaire ; enfin, resserrer les liens avec le marché du travail et l'enseignement supérieur.

Les forces dynamiques

Une économie et un système de protection sociale en évolution : Le secteur tertiaire ontarien a connu une croissance significative, dans une large mesure grâce à l'augmentation du nombre des emplois à temps partiel. Si cet élan se maintient, ce sera

vraisemblablement du côté des professions bien rémunérées, exercées par un nombre relativement restreint de personnes jouissant d'un niveau d'instruction élevé, ou au contraire du côté des métiers mal payés, exercés ceux-là par un grand nombre de personnes ayant fait peu d'études. On a constaté une dégradation inquiétante de la situation économique des familles dont les chefs ont moins de 35 ans, de même qu'une augmentation du nombre des enfants d'âge scolaire qui se sont appauvris : « De tous les problèmes économiques pesant sur le système éducatif, aucun n'a autant d'effets négatifs que la pauvreté. »

Familles, valeurs et société : Le nombre d'enfants vivant dans des familles bénéficiant d'un double revenu est également beaucoup plus important qu'il y a seulement vingt ou trente ans. Les parents actifs sur le marché du travail éprouvent aujourd'hui des besoins qui obligent les établissements scolaires à embrasser, seuls ou en partenariat avec des associations locales, une vocation plus large. Les familles se rétrécissent, le taux de natalité diminue. En revanche, l'immigration est en hausse, et fait donc augmenter la proportion des familles d'origine étrangère. Au début des années 90, près de 40 % des personnes qui habitaient l'agglomération de Toronto étaient nées hors des frontières canadiennes. Les certitudes du passé sont désormais ébranlées par la diversité physique et ethnique de la jeune génération, de même que par les mutations profondes que connaît actuellement la structure familiale.

Le consensus qui régnait autour des valeurs morales et du rôle de l'enseignement en la matière est en train, dans la société postindustrielle, de s'éroder. Les gens ont aujourd'hui moins de certitudes qu'avant, et relativisent davantage. Plusieurs des valeurs qui faisaient soi-disant l'unanimité n'ont plus la faveur générale ; leurs assises principales, en particulier la religion et la famille, ont tendance à se fissurer. Ce malaise est renforcé par le déluge d'informations nouvelles auquel nous devons faire face quotidiennement : « Dans un monde où le volume des connaissances double toutes les vingt minutes ou tous les deux ans, quel est le seuil à partir duquel un citoyen peut être considéré comme instruit et bien informé ? »

La jeune génération : La scolarité peut être assimilée à un emploi à temps partiel : ce n'est qu'une des activités auxquelles le jeune se consacre au quotidien, et pas nécessairement celle qui a sur lui le plus d'influence. Les jeunes qui ont un emploi sont beaucoup plus nombreux qu'avant, et ils lui accordent plus de temps. Ils sont également plus nombreux à s'inquiéter de leur avenir professionnel. La culture de la jeune génération est d'une diversité et d'une complexité qui échappent à la plupart des adultes.

Les jeunes n'ont pas changé en tant que tels, mais le monde qui les entoure a lui évolué, et la vie n'est plus aussi simple qu'autrefois. Le spectre du SIDA jette aujourd'hui son ombre menaçante sur la sexualité, qui était déjà contrariée par la crainte d'une grossesse non désirée. Beaucoup de jeunes doivent faire face à des

problèmes sur lesquels ils n'ont généralement aucune prise (pauvreté, racisme, drogue, guerres, etc.). Les enfants qui ont des problèmes à la maison, souvent de graves problèmes, sont plus nombreux que jamais.

La réforme des écoles : un défi à relever

Rien ne nous permet de croire que les écoles manquent à leurs engagements envers les jeunes plus que par le passé. On estime que les établissements scolaires de l'Ontario s'acquittent assez bien, mais sans plus, de leur tâche. Cependant, pour relever les défis auxquels ils sont confrontés, il va leur falloir placer la barre plus haut et viser de meilleurs résultats. Beaucoup de gens ont le sentiment que les écoles sont devenues de petits univers clos qui rendent imparfaitement compte aux parents et au monde extérieur de ce qui se passe dans leur enceinte. Il reste encore beaucoup à faire pour tous ceux que le système éducatif néglige ou traite d'une manière injuste. Les filles doivent aujourd'hui encore franchir des obstacles que les garçons ne rencontrent souvent jamais. Les étudiants noirs, portugais ou latino-américains ont à faire face à d'énormes difficultés, tandis que les petites communautés rurales, souvent éloignées des grands centres, ne reçoivent pas la part qui devrait leur revenir des crédits affectés à l'enseignement.

S'il est aujourd'hui indispensable de refondre le système éducatif, c'est surtout parce que la société s'est en très peu de temps beaucoup transformée – et sur tous les fronts : technologique, social, économique, démographique. Dans l'état actuel des choses, les écoles sont incapables de suivre la cadence et de réaliser des objectifs trop ambitieux. Elles ne sont pas équipées pour faire face à ce que leur réserve l'avenir. Les tentatives de réforme ont beau aller bon train, on a souvent l'impression qu'il n'y a pas grand-chose qui change. On ne réorganise pas du jour au lendemain des systèmes lourds, complexes, tentaculaires et attachés à leurs acquis.

On voit évoluer, sur la grande scène de l'éducation, un certain nombre d'acteurs influents. Certains d'entre eux sont connus ; d'autres, tout aussi puissants, le sont moins. C'est avec étonnement que la Commission a constaté l'absence de consensus sur à peu près tout ce qui touche à l'éducation : on ne s'entend généralement pas sur les problèmes auxquels il faudrait s'attaquer en priorité, ni sur les solutions à apporter. Beaucoup d'intervenants considèrent que la stratégie qu'ils préconisent va régler tous les maux. Plusieurs tentatives de réforme font fi du rôle des enseignants. Le contexte social et familial dans lequel vit l'enfant, et qui souvent détermine ses chances de succès à l'école, n'est pas suffisamment pris en compte. Bref, rares sont les acteurs concernés qui démontrent assez de souplesse et d'ouverture d'esprit pour que les choses évoluent véritablement.

Toute réforme a ses limites. Cependant, la Commission croit non seulement que le système doit être amélioré, mais qu'il peut l'être avec succès. Il faudra bien sûr, pour atteindre ce but, que tous les intéressés adhèrent au processus de

changement, et que leurs idées, leurs aspirations et leurs intérêts propres, même les plus divergents, soient pris en compte.

Objectifs et recommandations

Les écoles ne peuvent pas tout prendre en charge. Au contraire, elles doivent se concentrer sur ce qu'elles savent faire mieux que quiconque, et laisser aux autres les tâches pour lesquelles ils sont préparés. La vocation première du système éducatif doit être de permettre à tous les jeunes – quel que soit le métier ou la profession qu'ils exerceront plus tard – d'atteindre des niveaux de « littératie » élevés, et cela en développant leurs aptitudes pour la lecture, l'écriture et la résolution de problèmes, et en acquérant tout au long de leur scolarité de solides connaissances dans plusieurs domaines différents. La Commission fait un certain nombre de recommandations quant aux programmes d'études, en insistant tout particulièrement sur la nécessité d'améliorer l'enseignement des sciences et des mathématiques.

Tous les composants du système éducatif devraient être réévalués plus souvent et d'une manière plus pertinente, c'est-à-dire à la fois les étudiants et les enseignants, afin que les méthodes d'apprentissage et d'enseignement, tant sur le plan individuel que pour l'ensemble de l'appareil éducatif, puissent être constamment améliorées. La Commission a ainsi recommandé que les progrès réalisés soient suivis de près et de façon systématique, en mettant toutefois en garde contre une simplification excessive et réductrice du processus d'évaluation. La Commission propose également que chaque étudiant soit guidé, pendant une période de temps relativement longue, par un professeur qui lui serve de tuteur, et que soit instauré un « dossier cumulatif de l'élève » permettant aux étudiants, jusqu'à l'âge de 18 ans, de rester en contact avec les écoles qu'ils ont fréquentées. Il est nécessaire de mieux informer les parents et le grand public sur ce qui est enseigné et appris dans les établissements scolaires.

Les écoles doivent prendre part à des efforts de socialisation renouvelés et bien coordonnés. Elles doivent aider les étudiants à devenir des citoyens responsables, à passer de l'adolescence à l'âge adulte, et à accéder au marché du travail. Il leur incombe d'inculquer aux jeunes les valeurs morales fondamentales telles que la bienveillance et la compassion, le respect de la personne humaine et l'antiracisme, le pacifisme, l'honnêteté et l'équité. La Commission ne verrait pas d'un mauvais œil des établissements scolaires de plus petite taille, voire la création de modules autonomes à l'intérieur même des écoles.

A la maison et à l'école. L'enfant commence son apprentissage dès sa naissance, auprès de ses parents. On ne soulignera jamais assez l'importance des programmes destinés à la petite enfance, en particulier ceux qui s'adressent aux enfants qui n'ont pas de parents ou de familles pour les éduquer. Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, et pendant toute la durée de ses études, ses parents doivent être

accueillis et conseillés sur la façon dont ils peuvent favoriser son apprentissage. L'information doit circuler plus librement entre l'école et la maison, et dans les deux sens. Le rôle joué par la communauté locale est également déterminant.

La nécessité de *clarifier les rôles et les responsabilités* des acteurs concernés est l'un des grands souhaits exprimés par la Commission dans son rapport. Celle-ci recommande entre autres que le pouvoir décisionnaire du ministère soit élargi ; que les étudiants et les enseignants aient un droit de regard plus important sur la façon dont les écoles sont administrées ; que les compétences des différents conseils soient mieux définies ; enfin, que les directeurs d'école, les parents et la communauté locale se voient confier plus de responsabilités. La Commission évoque la nécessité d'un financement par élève qui soit égal partout et auquel pourraient s'ajouter, pour certains conseils d'école et sur des bases équitables, des crédits supplémentaires.

Initiatives stratégiques essentielles

Il est peu probable que des réformes touchant à ces aspects de l'éducation, même des réformes importantes, réussissent à moderniser le système dans son ensemble. La Commission propose que soient lancées quatre initiatives stratégiques essentielles : des « moteurs de changement ». Le premier prendrait la forme *d'une nouvelle alliance entre l'école et la communauté locale* à laquelle elle appartient. La Commission préconise, entre autres, que l'école devienne le centre de gravité d'un réseau constitué d'un grand nombre d'organismes communautaires ; que des conseils à la fois scolaires et communautaires soient créés ; que la coordination soit améliorée entre les nombreux départements du ministère et les différents organismes d'action sociale ; que la différenciation du personnel enseignant dans les écoles soit accentuée ; enfin, que des experts locaux soient invités à des fins pédagogiques.

Deuxième moteur de changement : *l'éducation des enfants d'âge préscolaire*. Des recherches en ont démontré l'utilité dans la lutte contre les handicaps éducatifs. Un jeune enfant, si ses parents le souhaitent, devrait avoir la possibilité d'aller à l'école toute la journée à partir de l'âge de trois ans. L'enseignement de la lecture et de l'écriture devraient faire l'objet d'un suivi plus méthodique et plus efficace dans les deux premières années du primaire, et tous les élèves devraient être soumis, au terme de la troisième année, à un test de base visant à évaluer leur niveau de littératie.

Troisième moteur : *la compétence et le perfectionnement professionnel des enseignants*. On ne peut espérer que les choses s'améliorent sans la fervente participation des enseignants. Le perfectionnement professionnel continu, qu'il soit formel ou informel, doit devenir la norme pour tous les enseignants, et par conséquent être rendu obligatoire. La Commission préconise également que la compétence des

enseignants fasse l'objet d'une évaluation périodique et systématique, et que soit créé un organe professionnel chargé de superviser les programmes concernant l'entrée en fonction, le travail et le perfectionnement des enseignants.

Les ordinateurs et les technologies de l'information. Étudiants et enseignants s'acquitteraient encore plus volontiers de leurs tâches s'ils avaient un meilleur accès aux TIC. Les nouvelles technologies peuvent changer qualitativement la nature du processus d'apprentissage, permettre l'individualisation de l'enseignement et faciliter l'évaluation du travail de l'étudiant. Les TIC peuvent également être utilisées avec profit par les réseaux d'enseignants, ou encore par les parents qui désirent obtenir de l'information sur le rendement scolaire de leurs enfants. Bien entendu, les écoles devraient être équipées en conséquence : ordinateurs, logiciels. Les logiciels d'application pédagogique, notamment, devraient être bien conçus et tenir compte des réalités canadiennes.

Allemagne (Rhénanie du Nord-Westphalie) : « L'avenir de l'enseignement et les écoles de demain »

Cette étude a été réalisée à la demande du Premier ministre de la Rhénanie du Nord-Westphalie, qui souhaitait engager un débat public sur l'avenir de l'enseignement et souligner, dans une conjoncture marquée par de grands bouleversements, le caractère prioritaire de l'éducation sur le plan politique. Confiée à un comité composé de vingt-deux experts allemands et européens, la majeure partie du travail a été accomplie entre 1992 et 1995. Différents sous-groupes y ont participé et une série de rapports ont été publiés. L'équipe principale a eu toute latitude pour approfondir les sujets et les problèmes qu'elle a jugés importants. Quels changements apporter au système éducatif ? Comment le faire évoluer au chapitre de la culture et des valeurs ? Quelles répercussions vont avoir sur lui l'évolution de la situation internationale, les échanges interculturels et l'environnement ? De quoi la jeune génération a-t-elle besoin pour pouvoir construire d'une manière franche et responsable la démocratie sociale ?

Les forces dynamiques

L'évolution de la société, de la démographie et de l'univers des jeunes

L'étude s'est penchée sur les transformations observées du côté des valeurs morales, des modes de vie et des interactions sociales (celles-ci de plus en plus diversifiées) ; des médias et des nouvelles technologies ; des problèmes environnementaux ; de la migration et des mouvements démographiques.

Bien que la société soit de plus en plus pluraliste, le multiculturalisme ne s'y est pas encore implanté partout. Pour faire face aux problèmes que pose le développement à l'échelle planétaire, il faut imaginer de nouvelles formes

d'internationalisme. L'évolution du rôle joué par les sexes exige de nouvelles orientations. Les changements démographiques sont également considérables : les enfants représentent un pourcentage de plus en plus faible de la population ; les gens en âge de travailler vont être de moins en moins nombreux ; la proportion des personnes âgées ne cesse d'augmenter. Les familles, quant à elles, se rétrécissent et se métamorphosent.

Les tensions s'accroissent. L'action sociale devient de plus en plus nécessaire mais aussi plus difficile à mener. Les cellules familiales, où foisonnent souvent les témoignages d'affection, sont de plus en plus nombreuses à se fragmenter. Les comportements culturels observés au sein des familles, des groupes de jeunes et des établissements scolaires semblent se heurter à ceux qui caractérisent le monde des affaires, le marché du travail et la scène politique.

Les rapports entre les enfants et les adultes ont changé et s'articulent maintenant sur la négociation. Il semble que la famille, l'école et les autres établissements d'enseignement ont moins d'influence qu'avant sur les choix que font les jeunes. C'est auprès de ses pairs, et de plus en plus tôt dans sa vie, que l'enfant forge en grande partie son identité personnelle. S'ils favorisent la création de liens sociaux, les pairs peuvent également se faire concurrence les uns les autres, selon les groupes auxquels ils appartiennent. Les enfants se voient dépossédés petit à petit de leurs espaces de jeu et de vie, en particulier dans les villes, et contraints d'organiser leurs propres activités, souvent à l'écart des autres. Leur socialisation est fortement orientée par les médias, avec des résultats plus ou moins heureux selon les cas.

Les changements de nature économique remettent en question la « valeur marchande » des diplômes, et les parcours professionnels classiques sont de moins en moins fréquents. Ce qui n'empêche pas la jeune génération, lorsqu'elle envisage son avenir, d'attacher une grande importance à la réussite scolaire et aux diplômes. Que ce soit sur le plan professionnel, social ou personnel, le passage de l'adolescence à l'âge adulte n'est plus aussi net. L'activité sexuelle commence plus tôt ; on fonde sa famille et on amorce sa carrière plus tard. Les jeunes vivent pour ainsi dire à cheval sur deux âges pendant plus longtemps. En proie à l'incertitude quant aux choix à faire, ils doivent apprendre à gérer eux-mêmes leur quotidien. On constate de plus en plus d'inégalités entre les enfants au regard de leur capacité à faire face à ces problèmes.

Le travail et les affaires

Le passage de « l'ancienne » à la « nouvelle » économie, auquel on assiste par exemple du côté des médias, de la mode et des technologies environnementales, s'est accompagné d'une restructuration entamée il y a déjà quelque temps et courant toujours sur sa lancée. C'est dans le secteur tertiaire, en très forte croissance, que se

créent les nouveaux emplois. Les évolutions observées à l'intérieur même des entreprises et des différents secteurs sont plus importantes encore que les mouvements de main-d'œuvre entre les secteurs. On privilégie aujourd'hui la flexibilité et la spécialisation professionnelles, les produits et les services de qualité supérieure, la capacité à réagir rapidement aux fluctuations du marché, des prestations et une livraison fiables, de même que l'innovation et le marketing. Les nouvelles technologies seront présentes dans la plupart des activités professionnelles, voire dans toutes. Il sera aussi indispensable de savoir les utiliser correctement que de lire, écrire ou compter. Mais ce qui posera surtout problème dans les années à venir, ce n'est pas tant l'utilisation de ces technologies que la compréhension, la manipulation et la gestion de systèmes informatiques complexes.

Appelés à disparaître, les emplois traditionnels bien définis seront à l'avenir assumés par plusieurs personnes à la fois, toutes mobiles et diversement qualifiées. La communication avec les clients et les fournisseurs gagne peu à peu en importance. Les vieilles frontières entre le salarié et le travailleur indépendant s'estompent. Le télétravail et le travail modulable se répandent. Les emplois à temps partiel seront quant à eux de plus en plus nombreux, mais intéresseront surtout la main-d'œuvre la moins qualifiée, et donc la plus vulnérable au chapitre de la sécurité sociale et de l'emploi.

Il y aura énormément de débouchés pour la main-d'œuvre hautement qualifiée, mais un salaire élevé ne sera pas proposé à tous les candidats. Menacée en permanence par le spectre du chômage, la main-d'œuvre moins qualifiée, elle, risque de voir ses rangs s'élargir. S'il serait souhaitable que le niveau d'instruction moyen augmente, il faudrait cependant veiller, en même temps, à ce que les travailleurs peu qualifiés ne soient pas constamment rejetés hors de la vie active.

Au cours des vingt ou trente prochaines années, et dans la mesure où les femmes et les immigrants continueront d'affluer sur le marché du travail, la taille de la population active ne devrait pas beaucoup changer. Même si les taux de croissance économique les plus optimistes se réalisent, on s'attend à ce que le taux de chômage reste élevé. Une faible compétence professionnelle demeurera en corrélation très étroite avec le risque de se retrouver sans emploi.

Les gens changeront d'emplois et de vocations plusieurs fois au cours de leur vie. Pour environ 50 000 heures de travail professionnel accompli, on estime à environ 75 000 le nombre d'heures de travail non professionnel effectué (gestion ménagère, bénévolat, etc.). La tendance, relativement faible, à mieux intégrer ces deux types d'activités sur le plan de la rémunération et de la sécurité sociale se confirmera. Les gens semblent également s'identifier de plus en plus à leur travail, dans lequel ils puisent à la fois leur motivation et leur inspiration créatrice.

Objectifs et recommandations

La finalité de l'enseignement et de l'apprentissage à vie

L'un des principaux objectifs de l'éducation est d'apprendre à l'individu à porter des jugements et à se comporter en société d'une manière responsable. Les écoles devraient donc mettre l'accent, dans leurs pratiques quotidiennes, sur la responsabilisation et la participation à la prise de décision. Chacun doit pouvoir innover et prendre part aux évolutions que connaît le monde du travail et des affaires. Jusqu'ici, l'enseignement général s'est plutôt tenu à l'écart du monde du travail, et n'a accordé que peu d'importance à l'esprit d'entreprise et au développement des compétences professionnelles. Pourtant, la majorité des jeunes qui sont actuellement aux études auront plus tard dans leur vie, au moins pour un temps, un emploi rémunéré.

En fait, les compétences qu'exige aujourd'hui l'exercice d'un métier ou d'une profession coïncident en grande partie avec celles qu'il faut avoir dans la vie en général : une facilité à apprendre, de la concentration, un esprit logique et analytique, une aptitude à résoudre des problèmes et des situations complexes, le sens de l'organisation, des dispositions pour la communication et le travail d'équipe. Les étudiants doivent comprendre l'importance d'un apprentissage permanent et polyvalent, et y prendre goût. L'enseignement primaire devrait d'abord se soucier d'inculquer à l'enfant des connaissances de base solides mettant en étroite relation les unes avec les autres les différentes matières, et favoriser l'épanouissement des compétences essentielles et de la capacité à apprendre et à travailler. Les écoles devraient par ailleurs permettre à l'élève de se familiariser avec « l'apprentissage à la demande » et le « téléenseignement ».

L'apprentissage à vie n'est pas le propre du monde du travail : il est au cœur même du processus de démocratisation de l'éducation. Chaque individu devrait élaborer son programme d'apprentissage personnel et avoir la possibilité d'acquérir, à partir du niveau secondaire et dans des contextes éducatifs différents, les compétences souhaitées. Mais pour faire le bon choix parmi le large éventail des cadres d'apprentissage possibles, il faut être bien informé et bien orienté. Le rôle des « coachs » et des « médiateurs » gagnerait donc à être élargi. Les médias permettent quant à eux d'entreprendre de façon créative différents types d'apprentissage, que ce soit à des fins professionnelles, scolaires ou plus personnelles. Submergées d'informations, les écoles doivent aujourd'hui apprendre à évaluer, valoriser et utiliser l'information avec plus de discernement.

Réforme scolaire, redevabilité et autonomie

La réforme de l'éducation n'a pas encore transformé en profondeur ce qui se passe dans les écoles. Les effets de l'évolution sociale sur le système éducatif ne

sont apparus dans toute leur portée que récemment, et on constate qu'il serait vain de vouloir changer les modèles scolaires et pédagogiques classiques. Les tiraillements sont de plus en plus fréquents entre ces modèles, de même qu'entre les différents problèmes auxquels les écoles ont à faire face quotidiennement. Les principes, systèmes et programmes définis avec rigidité, auxquels nous sommes habitués, doivent céder le pas aux stratégies qui prennent en compte les besoins des communautés locales et permettent l'élaboration de politiques adaptées. La réforme, qui doit porter sur l'ensemble du système éducatif, ne pourra se faire que par étapes successives, et prendra donc du temps.

La façon dont les écoles sont organisées a une incidence importante sur le type d'éducation que les enfants y reçoivent. Toutefois, les opinions divergent quant à ce qui constitue la structure organisationnelle idéale. A chaque communauté locale ou régionale, donc, de déterminer la formule qui lui convient. S'inspirant de certains des concepts appliqués avec succès en management, telles que l'image d'entreprise, la gestion en flux tendu, les équipes de travail flexibles et les organisations apprenantes, la société donne aujourd'hui la préférence aux aménagements souples et adaptés aux communautés locales. Les pouvoirs publics devraient réduire la réglementation au minimum et ne la faire porter que sur les objectifs et les structures essentiels, les modalités de financement et d'encadrement juridique, et la qualité des résultats. Il est nécessaire de mettre en place un système efficace qui puisse garantir, grâce à des évaluations internes et externes, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'inspection académique devrait rectifier le tir et s'assigner pour but premier l'amélioration de la qualité.

Considéré comme le point de mire des politiques éducatives, l'établissement scolaire devrait jouir d'une autonomie et d'une indépendance concrètes, et encourager sa clientèle étudiante et son personnel (enseignant ou non) à développer le sens de la responsabilité sociale. C'est aux écoles que devrait être laissé le soin de planifier, d'évaluer, de mettre en œuvre et de rendre compte. Par « autonomie », on entend ici le réexamen des rapports entre l'école, le système et l'ensemble des intéressés au niveau local.

La vie dans les écoles et le programme d'enseignement

L'école devrait être, à la fois pour les enseignants et les étudiants, une organisation vouée à l'apprentissage – « un lieu où l'on apprend et où l'on vit ». Il faudrait que le transfert du savoir, le développement de l'identité personnelle et l'expérience de la vie en société soient davantage imbriqués les uns dans les autres. On devrait encourager l'apprentissage social et puiser, à des fins didactiques, dans les expériences biographiques, historiques et environnementales. Ce n'est que par des exercices concrets et bien conçus que l'individu peut acquérir cette aptitude essentielle qui consiste à savoir apprendre.

Il faudrait accorder la même importance à l'enseignement général et professionnel. Réserver également, aux différentes matières et à l'apprentissage intégré, une place de choix dans les programmes d'études. L'enseignement devrait être axé autour des quatre éléments essentiels suivants : a) « les dimensions », ou reflets des principales perspectives sous lesquelles se présente la réalité dans la vie de chacun ; b) « les problèmes fondamentaux » c'est-à-dire les questions et les conflits auxquels les étudiants sont quotidiennement confrontés ; c) « les compétences de base », incluant l'apprentissage autogéré, la flexibilité, la communication, le travail d'équipe et la pensée créatrice ; d) « les aptitudes culturelles » (*Kulturtechniken*), c'est-à-dire les différentes formes de travail, la lecture et l'écriture, l'accès à l'information, la compréhension d'un certain nombre de disciplines, et les liens complexes entre le savoir et la réalité concrète. Le temps passé à l'école ou consacré à l'étude est en général très limité. Les étudiants et les établissements scolaires doivent aménager ce temps précieux avec discernement. On ne devrait destiner aux programmes de base que 60 % du temps disponible.

L'école devrait, plus qu'elle ne le fait, aider l'enfant à fonctionner dans différents contextes sociaux. Il faudrait lier l'apprentissage à la vie concrète d'une manière plus étroite. Pour favoriser l'épanouissement de l'enfant, il est important qu'il y ait à l'intérieur même de l'établissement scolaire une certaine stabilité sociale et pédagogique. Les problèmes qui concernent l'un et l'autre sexes devraient être également pris en compte. L'école, enfin, devrait incorporer dans ses activités l'éducation sanitaire et s'impliquer dans la lutte contre la violence, le racisme et la toxicomanie, bien qu'on ne doive pas s'attendre à ce qu'elle règle seule ces problèmes.

Japon : « Un modèle éducatif pour le ^{xxi}e siècle »

Cette section rend compte d'une étude réalisée en 1995 et 1996, à la demande du ministère de l'Éducation, par le Conseil central de l'éducation japonais. Le Conseil se prononce à titre consultatif sur les stratégies touchant les réformes de l'enseignement. L'étude a donné lieu à un ensemble relativement complexe d'échanges, de consultations et de travaux effectués en sous-commissions. Les bouleversements que connaît actuellement la société japonaise ont été à l'origine de cette initiative – internationalisation, révolution informatique, progrès scientifiques et technologiques, vieillissement démographique, restructuration économique. Le Conseil s'est donc interrogé sur l'adaptabilité du système éducatif actuel à ces évolutions, et sur les objectifs que devraient se fixer les écoles de l'avenir. Il faut réfléchir tout particulièrement sur le rôle que doivent jouer la créativité et la croissance personnelle, et reconnaître ainsi l'importance cruciale du développement individuel de l'enfant. Il est également urgent de s'attaquer à certains des problèmes actuels tels que les méthodes d'évaluation (trop axées sur

la compétition), les élèves victimes de brimades et de mauvais traitements, le refus d'aller à l'école.

Les forces dynamiques et les répercussions sur le système éducatif

La vie des enfants nippons

Si les enfants grandissent dans le confort et l'abondance matériels, ils ont en revanche un quotidien très chargé et manquent d'« espace vital ». Ils consacrent une grande partie de leur temps aux activités scolaires et bien sûr à l'étude, à laquelle ils s'adonnent à la maison ou dans les *jukus* (l'équivalent des boîtes à bachot). On observe une augmentation sensible de la quantité de temps passée à des expériences virtuelles. Il ne reste plus dès lors assez de temps pour l'expérience directe ou spontanée de la réalité palpable, et presque plus de temps pour les tâches ménagères. L'âge auquel l'adolescent moyen s'émancipe est repoussé. Sur le plan physique, l'agilité des enfants s'est au fil des années nettement améliorée. D'autres facultés, en revanche, se sont émoussées : la capacité à réagir promptement, la force musculaire, l'endurance. En raison de la diminution rapide de la natalité, les jeunes Japonais vivent dans une société de plus en plus âgée.

Le Conseil s'inquiète du fait que les enfants n'ont pas assez d'expériences à caractère social et que leur capacité à nouer des liens s'affaiblit. Il note que les comportements agressifs et le refus d'aller en classe sont de plus en plus fréquents, et souligne que les cas dont s'émeut l'opinion se soldent souvent par un acte violent, un suicide, etc. Ces problèmes s'expliqueraient en partie par le fait que la société nippone, « cimentée par son homogénéité », ne tient pas suffisamment compte de l'individualité et de la spécificité de chacun de ses membres. Il va donc falloir relever le défi que posent ces grands problèmes d'éthique et de morale. Le tableau général présente néanmoins quelques points positifs : les enfants font preuve d'une conscience planétaire positive ; ils expriment sans ambiguïté leur désir de jouer un rôle actif dans la société ; un grand nombre d'entre eux, enfin, disent apprécier la vie scolaire, bien que ce sentiment ait tendance à s'atténuer chez les étudiants des niveaux avancés.

Par conséquent, il faudrait que les programmes d'études soient moins axés sur le contenu et qu'ils donnent aux jeunes l'« espace vital » dont ils ont besoin. Le programme de base ne devrait viser que l'essentiel : la langue et la culture japonaises, le respect des cultures étrangères, les langues étrangères, la pensée analytique et scientifique, le sens de la famille et de la vie en société, la sensibilité artistique, la prise en compte des besoins d'autrui. Les activités scolaires devraient être variées et laisser une place plus importante au parascolaire. On devrait desserrer l'étai des examens d'entrée, sur lesquels on insiste beaucoup trop. On devrait également instaurer la semaine scolaire de cinq jours et réserver un certain nombre d'heures aux études intégrées, auxquelles

l'élève pourrait s'adonner à l'école ou ailleurs. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les étudiants pourraient se voir attribuer des unités de valeur pour ce qu'ils accomplissent dans le cadre d'activités extrascolaires.

Famille, communauté locale et société

Si la fonction éducatrice de la cellule familiale s'est amoindrie, ce n'est pas sans rapport avec le fait que la société nippone ait dans son ensemble adopté un mode de vie centré sur le travail, et qu'elle ait de plus en plus recours aux nombreux services pratiques que lui propose le secteur privé. Les Japonais ont également tendance à négliger les loisirs. Ils éprouvent sans cesse le sentiment d'être poussé dans le dos par quelque chose, sans trop comprendre de quoi il s'agit. Dans ce contexte, beaucoup d'entre eux se mettent en quête de nouvelles valeurs, en essayant de s'épanouir autrement, de trouver plus d'espace vital et de s'aménager un quotidien plus enrichissant sur le plan humain. Les communautés locales, de leur côté, voient s'effriter leur propre influence éducatrice sous l'effet de l'urbanisation des campagnes, du dépeuplement rural et de la désolidarisation au niveau local. Comme elles sont étroitement liées aux modes de vie et à la structure même de la société, ces grandes tendances ne seront pas du jour au lendemain renversées, pas plus qu'il ne sera facile d'échafauder de nouveaux cadres d'action.

Le Conseil a donc recommandé, par rapport à ces problèmes, que la participation des familles et des communautés locales à la vie et à l'administration scolaires soit encouragée, et que les structures et les équipements soient rendus plus accessibles au public. Il a également exprimé le souhait que les possibilités d'apprentissage à la maison soient élargies et que les papas prennent une part plus active au soutien scolaire. Il est par ailleurs nécessaire de promouvoir les activités destinées aux enfants au sein de la communauté, notamment les terrains de jeu, les fêtes, les visites organisées, les journées sportives, les activités bénévoles et les excursions en pleine nature. Enfin, il faut soutenir le « secteur quaternaire », formé par les organisations et les associations de personnes partageant les mêmes intérêts et poursuivant un but commun.

Science, technologie et société de l'information

Durant de nombreuses décennies, la société nippone s'est inspirée des réalisations scientifiques et technologiques des nations occidentales pour aller de l'avant. Mais cette époque est révolue. Il lui faut aujourd'hui privilégier la créativité scientifique et technologique. Elle ne peut plus se contenter de mettre sur le marché des produits de qualité. Pour relever ce défi, il est important d'aviver dans les écoles l'intérêt porté aux sciences. Les appareils sophistiqués que les établissements scolaires ne peuvent se permettre d'acquérir en raison d'un prix trop élevé, devraient

faire l'objet d'une mise en commun. Il est nécessaire, enfin, de rapprocher les sciences des autres disciplines et de favoriser la découverte et l'invention. Ce sont donc là quelques raisons de plus de ne pas surcharger les programmes scolaires.

Le Conseil recommande que l'éducation soit « informatisée » par la mise en place, dans les écoles, de structures et d'équipements TIC adaptés, par la recherche et le développement de logiciels pédagogiques, et par une « alphabétisation informatique » des jeunes. Elle préconise également l'application des technologies de l'information au perfectionnement professionnel des enseignants, de même que le développement des capacités individuelles à générer, sélectionner et utiliser l'information. Il faut par ailleurs envisager un « nouveau type d'école », plus en accord avec une société désormais axée sur l'information et la communication, et étendre considérablement le maillage électronique des établissements scolaires et des banques de données sur l'éducation.

Avec le déploiement des réseaux de communication planétaires, la société actuelle, assoiffée d'information, entre dans une nouvelle phase. L'échange d'information bidirectionnel, où se mêlent textes, images et sons, est aujourd'hui monnaie courante un peu partout dans le monde. Cette évolution entraînera sur le plan social et économique, sans qu'on puisse toutefois en prédire la nature, de véritables bouleversements. Il ne fait aucun doute qu'une restructuration économique s'impose et que les schémas traditionnels de l'emploi à vie et de l'avancement à l'ancienneté sont actuellement remis en cause d'une manière radicale. Les progrès scientifiques et technologiques vont vraisemblablement s'accélérer, mais quant à savoir où cela nous mènera : « Il est à craindre qu'un malaise général ne s'installe. Les sciences et les technologies, de plus en plus complexes, sophistiquées et spécialisées, sont de moins en moins accessibles à la masse ».

Problèmes planétaires et environnementaux

Les échanges économiques, sociaux et culturels vont se multiplier et devenir de plus en plus complexes ; l'interdépendance des nations, s'amplifier et se ramifier (sur le plan énergétique, environnemental, démographique et militaire). Cela créera des tensions, attisera parfois la concurrence. Les écoles doivent donc s'attacher, entre autres, à promouvoir l'entente entre les peuples, par exemple au moyen d'activités et de forums d'échanges sur l'internet, ou encore par l'apprentissage et l'usage des langues étrangères. On exercera sur le Japon une pression de plus en plus grande pour l'amener à faire face aux problèmes environnementaux et énergétiques qui menacent la planète et remettent en question les modes de vie actuels.

L'avenir de l'éducation : stabilité et changement

Mais peu importe la façon dont la société évolue, les programmes scolaires doivent rester fidèles aux valeurs et aux concepts universels, qui eux ne changent

pas. L'école doit faire en sorte qu'en chaque enfant s'épanouissent la bienveillance et la compassion, le désir de justice et d'équité, la maîtrise de soi, la capacité à travailler en équipe, le respect d'autrui, l'attachement aux droits de l'homme et l'amour de la nature. Des qualités que résume bien, selon les auteurs de l'étude, l'expression « *appétit de vivre* » (*ikiruchikara*), et qui, en cette période de grands bouleversements, sont essentielles à la vie. Les enfants doivent apprendre et apprécier leur langue maternelle, de même que l'histoire, les traditions et la culture de leur pays.

Le système éducatif doit également s'adapter au changement et se hâter de cerner les différentes implications des mutations actuelles, notamment l'internationalisation et l'informatisation de la société. Parce que le savoir devient caduc de plus en plus rapidement, l'apprentissage à vie devient indispensable ; et parce qu'on ne peut prédire l'avenir avec précision, il importe de plus en plus de pouvoir à tout moment porter des jugements en fonction des circonstances. A mesure que se développe la société de l'information et du multimédia, l'utilisation novatrice du savoir et de l'information est de plus en plus prisée.

Pays-Bas : « Horizons de la politique éducative »

Cette étude a été entreprise en 1996 à la demande du ministère de l'Éducation afin de faciliter le dialogue et la réflexion prospective sur la politique en matière d'éducation (In't Veld, de Bruijn et Lips, 1996). Même si beaucoup d'efforts sont aujourd'hui déployés aux Pays-Bas pour améliorer à court et à moyen terme le système éducatif, l'envergure et la rapidité des transformations en cours obligent les responsables de l'action publique à prendre davantage en compte le long terme. Nos modes de communication, de travail, d'apprentissage et de vie seront vraisemblablement bouleversés dans les années à venir. L'école doit s'ajuster à ces changements. Mais c'est délibérément qu'elle tarde à le faire, et on ne devrait peut-être pas s'en étonner : certaines évolutions récentes (la diversification ethnique, par exemple) sont souvent très difficiles à gérer. Pendant leurs travaux, les auteurs de l'étude ont pu identifier, dans le monde de l'éducation actuel, quelques grandes tendances et un certain nombre d'influences exercées par la société dans son ensemble (les « forces dynamiques ») ; identifier également ce qu'on a choisi d'appeler des « axes de tension » (valeurs concurrentes). En combinant ces forces et ces valeurs, on a pu définir, pour l'école de l'avenir, six profils et trois scénarios différents.

Principales tendances et forces dynamiques essentielles du monde de l'éducation

Parmi les grandes évolutions en cours dans la sphère éducative, on note :

- *Un glissement des contenus* : les compétences strictement professionnelles ont tendance à disparaître, et le savoir pur à être remplacé par les aptitudes et

le savoir-faire (aptitudes à communiquer et à vivre en société, capacité d'apprentissage, aisance à s'exprimer dans des langues étrangères).

- *Le rôle des parents*, qui souhaitent voir l'école assumer plus de responsabilités, et qui sont de plus en plus « clients » et « consommateurs » de services éducatifs ; la séparation et la ségrégation, traditionnellement fondées sur l'appartenance religieuse, se fait de plus en plus en fonction de critères sociaux et culturels.
- *Les méthodes de travail* : les enfants seront de moins en moins nombreux à fréquenter les écoles spéciales ; les politiques visant à donner à tous des chances égales se détournent peu à peu des groupes au profit des individus, tout en étant mises en œuvre dans le cadre de programmes d'action ; l'utilisation des nouvelles technologies n'est pas encore très répandue.
- *Le rôle et la place des enseignants* : le marché de la main-d'œuvre enseignante pose problème ; la différenciation croissante accentue la hiérarchisation, et on se rend compte, lorsqu'on compare le secteur de l'éducation à celui des services de santé, par exemple, que le professionnalisme est lui-même problématique ; la reconversion des enseignants, pour la plupart spécialisés dans une matière, en coachs scolaires a des répercussions négatives sur le statut professionnel et la rémunération, en particulier dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
- *La gestion et le financement* : la décentralisation se poursuit, et on assiste à la création d'un palier intermédiaire ; le pouvoir des municipalités augmente dans les zones à risque ; on accorde plus d'attention aux « résultats » et à la « valeur ajoutée » de l'enseignement ; les écoles, enfin, encaissent de plus en plus de revenus de sources diverses.

Globalement, les générations à venir devront savoir fonctionner dans une foule de situations différentes, et les individus qui auront des compétences dans le domaine des communications en seront récompensés. Les TIC bouleverseront bien des choses, mais à quel point et de quelle façon, difficile de le dire. Les modes de vie, eux, se diversifieront davantage et élargiront ainsi le champ des possibilités ouvert à la cellule familiale. Les enfants grandiront dans des contextes de plus en plus différents les uns des autres. Les particularités et les inégalités seront mieux acceptées et prises en compte. Beaucoup de gens, en revanche, ne seront plus capables de suivre l'évolution rapide au sein de la société, et abandonneront pour ainsi dire le train en marche.

On s'interrogera de plus en plus sur les valeurs et les normes : Ont-elles une signification ? Comment peuvent-elles guider l'action ? Quelle place leur donner ? Comment les promouvoir ? Selon toute vraisemblance, l'individualisation ira en s'intensifiant mais en étant également liée, plus qu'elle ne l'a été jusqu'ici, à une recherche de connexions sociales présentant des formes nouvelles. Les problèmes

à l'échelle locale recevront de plus en plus d'attention, en raison du phénomène de mondialisation et du besoin de sécurité et d'autonomie éprouvé par les gens. On attachera aussi plus d'importance à la dimension affective des rapports humains.

Valeurs concurrentes (« axes de tension »), perspectives d'avenir, scénarios

Les valeurs concurrentes ont été combinées de façon à former un certain nombre d'ensembles fondamentaux assimilés à des « axes de tension », et autour desquels vont obligatoirement se dessiner, selon les auteurs de l'étude, l'école et la politique éducative de demain. [Bien que les deux « dimensions » formant chacun des ensembles ci-dessous soient mises en opposition l'une avec l'autre (« contre »), il convient de les considérer comme les valeurs extrêmes d'un continuum.]

- *Valeurs et pluralisme* : le développement de la personne *contre* un enseignement préoccupé de cohésion sociale ; un fidèle attachement à des normes et des valeurs précises *contre* la tolérance, l'ouverture d'esprit ; l'uniformité *contre* la pluralité ; un fort sentiment d'appartenance à la culture dominante *contre* l'indifférence.
- *L'impact de la technologie* : faire soi-même *contre* faire faire par les autres ; les mots *contre* les images ; les vraies écoles et les vrais enseignants *contre* leurs succédanés virtuels.
- *Responsabilités et financement* : la centralisation *contre* la décentralisation ; la responsabilité publique *contre* la responsabilité privée ; les crédits publics *contre* les fonds privés ; le financement par l'offre *contre* le financement par la demande.
- *Vocation restreinte ou élargie* : des écoles vouées à l'apprentissage *contre* des établissements offrant toute une gamme de services à la jeunesse ; l'enseignement intrascolaire *contre* l'apprentissage extrascolaire ; des services professionnels internes *contre* des systèmes de soutien externes ; des horaires modulables *contre* des horaires fixes.
- *Les programmes d'études* : le savoir *contre* les compétences ; le développement cognitif *contre* l'individu dans son intégralité ; les programmes scolaires élargis *contre* les programmes limités aux matières de base ; des normes souples *contre* des normes rigides.
- *Les méthodes* : les programmes d'abord *contre* les étudiants d'abord ; la répartition des élèves en classes fixes *contre* des aménagements en fonction des besoins individuels ; les groupes homogènes *contre* les groupes hétérogènes ; l'enseignement spécialisé *contre* l'intégration ; le rationnel et le technique *contre* l'affectif et le relationnel ; la sélection rigide *contre* la

sélection souple ; l'enseignement obligatoire organisé en fonction de l'âge *contre* en fonction du niveau de développement de l'élève.

- *L'école et son environnement* : les parents supporteurs *contre* les parents consommateurs ; l'intervention auprès des familles *contre* la non-ingérence ; les écoles autonomes *contre* les écoles regroupées en réseaux, en partenariat ; l'ouverture sur l'extérieur *contre* le repli sur soi-même.
- *Le rôle de l'enseignant* : monopoliste *contre* courtier ; éducateur *contre* spécialiste dans une ou plusieurs matières ; les programmes scolaires explicites (produit) *contre* les programmes tacites (processus).
- *Efficacité et méthodologie des réformes* : l'inné *contre* l'acquis ; la capacité à faire évoluer la société (action) *contre* l'adaptabilité des établissements scolaires (réaction) ; l'application à l'ensemble de la société *contre* l'application différenciée en fonction du contexte (urbain/rural, par exemple).
- *Valeurs et philosophie de l'éducation* : le recrutement sélectif *contre* le recrutement non sélectif ; les systèmes éducatifs « fermés » *contre* les systèmes en synergie avec d'autres ; l'uniformité *contre* la diversité ; de forts réflexes égalitaires *contre* des réflexes égalitaires faibles.

Si l'action politique est toujours dans une certaine mesure tournée vers l'avenir, la politique éducative, elle, ne tient pas suffisamment compte des forces dynamiques, qu'elle pourrait soit renforcer, soit contrebalancer (comme dans le cas des élèves qui abandonnent prématurément leurs études, et dont le nombre risque d'augmenter). Non seulement les forces dynamiques influent-elles sur le monde de l'éducation dans son ensemble, mais elles agissent également par l'intermédiaire des politiques éducatives exposées aux grands courants qui agitent la société. Les perspectives d'avenir sont d'autant plus nombreuses que les valeurs, elles-mêmes multiples – en plus d'être déterminantes pour la suite des événements – ne font pas l'objet d'un consensus. Selon l'étude, la diversité au sein des systèmes d'enseignement va aller en s'accroissant, ce qui remet en cause les politiques éducatives actuelles, plutôt uniformisantes dans l'ensemble. Cette discordance risque de mener à des résultats décevants : davantage d'inégalités, une administration surchargée, des élèves fréquentant des écoles qui ne leur conviennent pas. Il faudrait encourager la diversité et mettre en évidence les critères servant à définir les différences.

Les scénarios aident à comprendre les perspectives d'avenir d'une manière plus structurée, mieux documentée. L'école de demain nous apparaît sous des profils différents selon le poids donné à telle ou telle force dynamique. Six modèles scolaires ont ainsi été élaborés : a) l'école différenciée ; b) l'école axée sur les résultats ; c) l'école axée sur la pratique ; d) l'école axée sur l'apprentissage ; e) l'école « familiale » (où l'élève se sent chez lui) ; f) l'école multiforme. On a également bâti trois scénarios, ou « compositions », en tenant compte non seulement des variantes

scolaires, mais aussi des variantes en matière de politique et de gestion éducatives : a) système résolument fondé sur le caractère unique de l'enfant ; b) partenariat/ diversité équilibrée, auxquels participent les parents et les établissements scolaires ; c) système et services uniformes, cohérents.

Remarques sur les forces dynamiques et leurs conséquences

Thèmes émergents et problématiques

Amplifiée par la rapidité des changements en cours, et bien qu'elle rende vaine toute tentative de prédiction, l'incertitude quant à ce que nous réserve l'avenir constitue en elle-même une force dynamique puissante. Par ailleurs, toutes les études soulignent l'inquiétude engendrée par cette incertitude : les Japonais parlent d'une « période de turbulence et de violentes mutations, et dont l'issue reste obscure » ; les Canadiens, d'un « avenir incertain et intimidant ».

Le savoir est considéré comme mouvant et aléatoire ; il n'est ni exact, ni permanent. L'information nouvelle se crée à un rythme époustouffant et déstabilisant. Qu'est-ce qu'un homme « instruit » aujourd'hui ? Difficile de le dire. L'évolution économique rapide remet en cause la « valeur marchande » des diplômes, de même que celle des connaissances et des compétences acquises à l'école. Sciences et technologies deviennent de plus en plus pointues, sophistiquées, et de moins en moins comprises par le commun des mortels. Beaucoup de jeunes ont conscience des crises environnementales et sanitaires qui affectent la société actuelle et auxquelles il semble y avoir peu de solutions. Mais l'incertitude générale, qui n'en est que plus grande, pourrait déclencher des réactions rétrogrades ou nihilistes. Il serait plus constructif de souscrire à de nouveaux schémas de production, de médiation et d'utilisation de l'information, et d'imaginer les méthodes d'apprentissage idoines (OCDE, 2000b ; Gibbons *et al.*, 1994).

Il n'est pas aisé, à partir des études sur lesquelles nous nous sommes penchés, de broser le tableau des évolutions liées au savoir et à la fonction qu'il remplit dans l'économie. Il est question, dans ces travaux, et en particulier dans l'étude canadienne, de « nouvelles littératies ». Les initiatives allemandes et japonaises recommandent à ce chapitre que les enfants fassent une plus grande partie de leur apprentissage à l'extérieur de l'école, dans des contextes et auprès de gens susceptibles de les intriguer et de les motiver. L'enseignement de ces nouvelles compétences pourrait toutefois s'avérer difficile à mettre en place dans la plupart des établissements scolaires, étant donné que ces compétences reposent sur un savoir codifié et implicite. Les écoles restent si attachées au principe d'une édification de l'individu fondée sur la compréhension du monde « tel qu'il est », qu'elles auront sans doute du mal à incorporer dans leurs bons vieux programmes le savoir-faire lié à la vie pratique, aux affaires et aux technologies.

Soulignant que l'économie a de plus en plus besoin de main-d'œuvre qualifiée, les quatre études préconisent un relèvement permanent des niveaux de scolarité à l'aide d'investissements et d'efforts concertés. L'équilibre n'est pas facile à réaliser entre, d'une part, la standardisation et le partage des compétences, et, d'autre part, la diversité et l'individualité. Les études insistent, à des degrés divers et souvent en s'en tenant à des considérations générales, sur la précarité de cet équilibre. Si les stratégies axées sur des « niveaux plus élevés pour tous » sont ambitieuses à plus d'un titre, elles sont également « sûres » à certains égards : comme aucune autre solution de rechange efficace n'a été trouvée, il est normal que l'on continue d'investir dans ce qui semble déjà bien fonctionner. Le relèvement permanent des niveaux de scolarité se heurte néanmoins à la loi des rendements décroissants, en plus de coûter cher. Il a peut-être aussi pour corollaire une augmentation du taux d'abandon scolaire, au bas de l'échelle. Une politique éducative en faveur de méthodes d'apprentissage allégées seraient peut-être plus efficace, mais il reste justement à en faire la preuve.

Les études se sont également penchées sur le nouveau contexte social dans lequel vivent les enfants, et toutes parlent de problèmes majeurs. La routine et les contraintes quotidiennes masquent une grande partie des efforts déployés avec acharnement par les pouvoirs publics et les établissements scolaires pour trouver enfin les bonnes solutions. Il est proposé, entre autres choses, que les problèmes qui affectent les enfants relèvent essentiellement des réseaux communautaires et des parents. Pour les auteurs de l'étude ontarienne, l'enseignant doit d'abord et avant tout se consacrer au développement (intellectuel) des nouvelles « littératies », et laisser aux écoles et aux réseaux communautaires le soin de créer les « conditions » qui permettent à l'enfant de faire son apprentissage. L'étude japonaise insiste également sur le rôle essentiel des communautés locales. Enfin, bien qu'elle aborde la question des réseaux communautaires, l'étude allemande attache plus d'importance à l'école vivante, reflet du milieu environnant, où l'enfant peut développer son identité personnelle et sociale.

Les études sont moins explicites en ce qui concerne la répartition des responsabilités entre les différents partenaires, répartition qui devrait permettre aux enseignants de souffler un peu et de se concentrer sur l'enseignement/apprentissage. Ceux-ci ont un emploi du temps qui ne leur autorise que des rapports très limités avec le monde extérieur, alors que la société les pousse à faire face à toute une batterie de problèmes, les contraint à davantage d'interaction et les entraîne dans des conflits d'ordre cognitif (voir à ce propos l'étude allemande). Résultat : beaucoup d'enseignants tiennent le coup comme ils le peuvent, et n'ont à peu près plus de temps et d'énergie à consacrer à l'innovation structurelle. Les quatre études soulignent la nécessité de mener à bien une réforme qui s'attaque aux structures, car les réformes traditionnelles ne suffisent plus. Une série de questions se posent dès lors : Comment faut-il gérer ce

conflit ? Grâce aux « stratégies d'intervention » (Ontario) ou à l'autonomie des établissements scolaires (Rhénanie du Nord-Westphalie) ? Peut-on encore faire évoluer les systèmes d'enseignement, et si oui dans quelle mesure ? Ou peut-être les différents réseaux concernés sont-ils aujourd'hui devenus les véritables pivots de l'appareil éducatif ? Enfin, avec quel succès ces réseaux s'adapteront-ils à la diversité croissante des contextes sociaux et des rapports humains, à la baisse du nombre de contrats à durée indéterminée au sein des organisations, et aux besoins affectifs des enfants et des adolescents ?

D'après les travaux, les médias exercent une influence considérable sur les enfants. Les TIC sont également à l'origine de profondes mutations. Il est cependant difficile de réagir à des changements dont on ne peut prédire ni la portée ni l'aboutissement, ou alors très peu. On reconnaît que les TIC sont susceptibles de faire évoluer qualitativement le processus d'apprentissage et que les nouveaux médias peuvent éveiller chez les jeunes de nouvelles aptitudes cognitives. Mais le développement de ces capacités reste pour le moment fragmentaire, comme l'est d'ailleurs la création des conditions qui favoriseraient leur épanouissement. Pour l'heure, la floraison de ces capacités semble être surtout le fruit du hasard, et s'observe dans une large mesure à l'extérieur des établissements scolaires, là où les entreprises de la nouvelle économie offrent de nombreux exemples d'apprentissage informel. Ces cas méritent bien entendu d'être examinés de plus près.

Les études reconnaissent l'influence considérable qu'exercent sur les enfants les programmes scolaires implicites. L'initiative allemande croit même que cette influence justifie qu'on accorde aux établissements scolaires leur autonomie. Dans cette optique, l'école ne peut sérieusement préparer les enfants à la société de demain que si elle devient une organisation vivante, apprenante, démocratique, et préoccupée du développement de l'individu et de sa responsabilisation sociale. Quant à savoir si les établissements scolaires ont les coudées franches pour aller dans ce sens, c'est une autre histoire.

L'école telle que nous la connaissons a évolué au sein d'une société industrielle qui a récemment connu de grands bouleversements. Il n'y a pas si longtemps, les gens étaient tenus à l'abri du besoin par un certain nombre de structures essentielles : l'État-nation, les établissements scolaires, les organisations ouvrières, les services d'aide sociale de l'État-providence. Ces structures sont fragilisées dans la « société du risque » qui est en train de prendre forme (Beck, 1986). Si ce nouveau contexte stimule chez certaines personnes l'action et la création, il a sur de nombreuses autres l'effet contraire. Des systèmes éducatifs très innovants et gratifiants, et qui pourraient être mis en place à l'extérieur des établissements scolaires, ont un rôle à jouer aux côtés d'institutions beaucoup moins audacieuses. Même s'ils gagneraient à être mieux équilibrés, les extrêmes sont donc envisageables, que ce soit par rapport aux gens ou à l'apprentissage lui-même.

Les forces dynamiques dans la « boîte à outils » de l'action publique et de l'innovation

Les quatre études considèrent que l'éducation ne prend pas suffisamment en compte les forces dynamiques. Elles reconnaissent toutefois que les établissements scolaires sont surchargés de travail, en plus d'être soumis aux fortes pressions qu'exerce sur eux la société. En général, le changement ne déclenche des réactions que lorsque ses effets ont déjà commencé à se faire sentir, et donc souvent trop tard. Toutes les études soulignent la lenteur avec laquelle les systèmes éducatifs évoluent, lenteur qui présente parfois des avantages, mais qui peut être également source de problèmes et de tensions. Ces systèmes ont tout intérêt à identifier au bon moment les forces dynamiques ; et ils pourraient être aidés en cela par les études qui, dans les années à venir, chercheront sans doute à évaluer la force et la portée des principales tendances.

Les études sont unanimes à reconnaître l'incertitude régnante quant à l'avenir, ce qui n'empêche pas les textes canadien et japonais de croire à la pertinence de leurs recommandations. Le rapport néerlandais, en revanche, préconise une approche fondée sur un certain nombre de scénarios (ou « compositions »), eux-mêmes bâtis autour des différentes évolutions possibles au sein de la société. Les Hollandais craignent qu'à défaut de disposer d'une telle palette stratégique, les pouvoirs publics ne tardent à réagir au changement, ou qu'ils ne le fassent en prenant des mesures contre-productives. Pour sa part, l'étude allemande adopte une position différente : le soin de gérer l'imprévisible doit être laissé aux écoles, plus sensibles à l'évolution des choses que ne l'est l'administration centrale.

Une politique éducative inspirée des forces dynamiques peut-elle se focaliser ainsi sur l'établissement scolaire sans mettre en péril la nécessaire interaction avec la société dans son ensemble ? Il faudra consulter des professionnels œuvrant dans des domaines autres que celui de l'éducation. Si on veut faire concorder d'une manière interactive les évolutions en cours avec les initiatives en matière d'éducation, il faut encourager un dialogue constructif entre les acteurs du monde de l'enseignement et les principaux dépositaires d'enjeux au cœur même du changement. Dépositaires d'enjeux qu'il importe de bien identifier, comme il importe d'ouvrir des voies de communication où circule l'information. C'est donc un rôle de premier plan qui attend à la fois les futurologues et les professionnels n'appartenant pas à la sphère éducative. Il vaudrait peut-être la peine également, pour stimuler l'innovation pédagogique, de concevoir et de développer de véritables solutions de rechange aux systèmes éducatifs actuellement en place. De telles initiatives risquent cependant de ne pas bien cadrer avec une éventuelle « réforme systémique ». Il conviendrait également de mettre en relation plus étroite les forces dynamiques identifiées et l'expérience acquise au niveau local.

Les méthodologies axées sur les forces dynamiques ont vraisemblablement leurs limites et leurs contraintes. Elles sont peut-être desservies, notamment, par

un conservatisme intrinsèque : elles ne s'ouvrent pas sur de grands projets d'avenir, n'ont pas de visées particulières, et le regard qu'elles portent sur les évolutions en cours, et sur leurs effets possibles dans le domaine de l'éducation, traverse le prisme des valeurs et des opinions généralement répandues (et de celles des principaux auteurs également, sans doute). Par conséquent, l'équilibre sera d'autant mieux assuré qu'on diversifiera les observations et les consultations, y compris celles effectuées à l'extérieur de la sphère éducative. Il faudra que les responsables politiques associent à ces méthodes des instruments d'analyse capables de détecter les transformations les plus subtiles. L'expérience acquise par ceux qui, dans des secteurs autres que celui de l'éducation, ont appris à gérer l'imprévisible, suggère que les modèles de planification ne sont peut-être pas aussi utiles qu'une démarche prospective fondée dès le départ sur l'imagination et la communication (voir Minzberg, 1994 ; van de Heijden, 1996). Autrement dit, nous avons intérêt à nous préparer dès aujourd'hui à toutes les éventualités.

Notes

1. Ce chapitre est basé sur les documents préparés par Hans van Aalst pour un séminaire organisé conjointement par les Pays-Bas et l'OCDE sur le thème de « L'école de demain », qui s'est tenu à Scheveningen en avril 1998. Entre 1995 et 1998, l'auteur était un consultant à l'OCDE/CERI où il a travaillé sur les questions scolaires et du savoir. Les textes sélectionnés dans ce chapitre et les opinions exprimées, sont ceux de l'auteur plutôt que ceux des autorités nationales concernées.
2. Parce qu'il s'appuie uniquement sur des rapports écrits, ce compte rendu penche plutôt en faveur des tendances les plus largement reconnues et confirmées. Mais souvent, on le sait, l'information pertinente se concentre davantage dans les têtes et dans la pratique courante que dans les documents écrits.

Chapitre 9

Attitudes et attentes à l'égard des écoles : résultats d'études suédoises et comparaisons internationales

par

Sten Söderberg

Agence nationale pour l'éducation (Skolverket), Suède

Introduction

Ce chapitre a pour thème principal l'opinion du grand public et les attitudes des parents à l'égard des écoles et de l'enseignement, une certaine attention étant portée également aux avis des enseignants et des élèves. Bien que les études de ces questions soient relativement rares dans un contexte international, les résultats obtenus peuvent éclairer des points importants concernant la scolarité de demain¹. Notons que les données examinées proviennent principalement d'un seul pays et datent du début et du milieu des années 90 ; il convient donc de les interpréter avec une certaine prudence. Les résultats sont basés en grande partie sur les études nationales d'attitudes conduites par l'Agence nationale pour l'éducation de Suède². Celles-ci analysent simultanément des échantillons représentatifs à l'échelle nationale des principales parties prenantes : *les élèves* et *les étudiants* (à partir de l'âge de 13 ans), *les parents*, *les enseignants* et *le grand public*. Elles visent à recueillir les opinions suivant quatre grandes lignes – « la confiance », « la qualité », « la participation » et « le changement » (voir Söderberg et Löfbom, 1998). La majorité des données sont tirées des enquêtes de 1997 réalisées auprès du grand public et des parents en Suède, quelques informations complémentaires provenant de l'étude analogue de 1993/1994 (ci-après appelée étude de 1993), d'autres travaux suédois, et de l'étude du projet INES de l'OCDE, Réseau D, effectuée en 1994 sur les attitudes et les attentes (OCDE, 1995)³.

Des changements spectaculaires étant intervenus dans le système éducatif de Suède dans les années 90, les résultats doivent être interprétés dans ce contexte. Un système axé sur les objectifs, accordant un pouvoir considérable aux

localités, a remplacé le ferme contrôle qu'exerçait auparavant le gouvernement dans presque tous les domaines. Il incombe désormais aux autorités locales (aux municipalités) d'atteindre les objectifs nationaux fixés par le Parlement (*Riksdag*). Cette décentralisation se caractérise notamment par le fait que les dotations de l'État aux municipalités ne sont plus réservées à l'enseignement ou à d'autres fins spéciales. Depuis 1990, les enseignants et les autres personnels scolaires sont employés par les municipalités.

Ces transformations se sont accompagnées d'autres réformes substantielles, comme la reformulation des programmes d'enseignement nationaux, la réorganisation du cycle secondaire supérieur de trois ans, et la mise sur pied de nouveaux systèmes nationaux d'examens et de notation orientés vers les objectifs. Autre réforme importante : le système s'est « ouvert » afin d'élargir le choix des écoles et de renforcer notamment le secteur privé – initiative d'un gouvernement conservateur du début des années 90, demeurée largement inchangée depuis. La proportion d'élèves fréquentant une école privée au niveau de la scolarité obligatoire est passée de 1 % à plus de 3 % au cours de la période. Ce pourcentage n'est pas encore très élevé comparé aux normes internationales, mais l'évolution a été fortement ressentie dans le système d'enseignement et dans les débats. Il importe aussi de noter la récession économique qui a marqué en particulier la première moitié des années 90 en Suède et a entraîné de fortes restrictions dans les écoles, comme dans d'autres secteurs tels que la santé et les soins à l'enfant. Dotées de pouvoirs décentralisés élargis depuis peu, les municipalités ont généralement été considérées comme responsables des coupures.

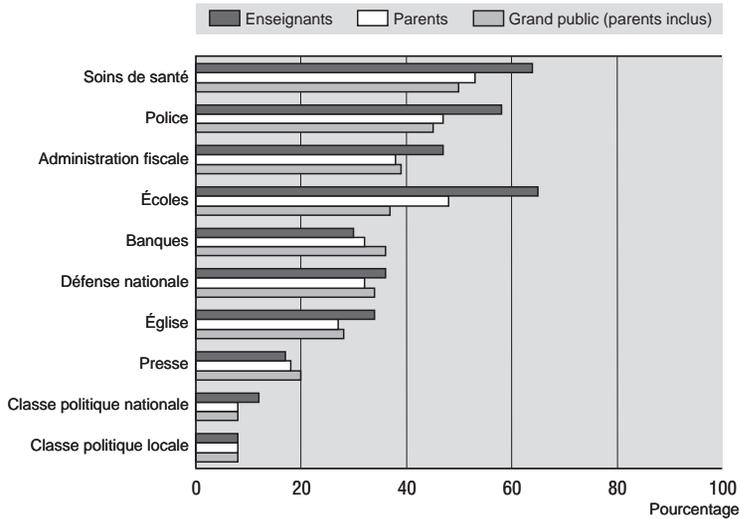
Opinion du public à l'égard des écoles et de l'enseignement

Confiance dans les écoles

La confiance qu'accorde la population au bon fonctionnement des grandes institutions publiques est un indicateur fondamental de soutien à différents éléments de la société de bien-être. Il est possible, à l'aide de plusieurs sources, de tracer l'évolution de ce soutien à travers les années 90. De 1991 à 1994, la « confiance » qu'avait le public dans les écoles, les soins de santé et la police – ou « domaines d'intérêt collectif » – a augmenté, avant de décliner par la suite. La baisse enregistrée entre 1994 et 1997 est probablement attribuable aux sévères restrictions qu'ont subies les organismes de protection sociale. En 1997, la proportion du public faisant beaucoup confiance ou relativement confiance aux écoles était de 37 %, alors qu'un quart ne leur faisait que peu ou très peu confiance (voir figure 9.1). A ces niveaux, les écoles se trouvaient à peu près dans la même position que le fisc et les banques. La « confiance » dans les écoles était plus faible que dans les soins de santé et la police – selon un schéma habituel en Suède – mais plus forte que dans l'église, la presse, et surtout les hommes politiques, nationaux ou locaux. D'autres sources (Holmberg et

Figure 9.1. **Les écoles inspirent-elles confiance ?**

Pourcentage de gens qui ont très confiance ou passablement confiance dans la manière dont les principales institutions s'acquittent de leur mission : grand public, parents et enseignants (1997)



Weibull, 1997) révèlent que la confiance dans les écoles est aussi plus grande qu'elle ne l'est vis-à-vis du système judiciaire. Par conséquent, la méfiance relative et croissante à l'égard des écoles ne leur est pas particulière, mais s'applique à plusieurs secteurs importants de la société, spécialement à la politique.

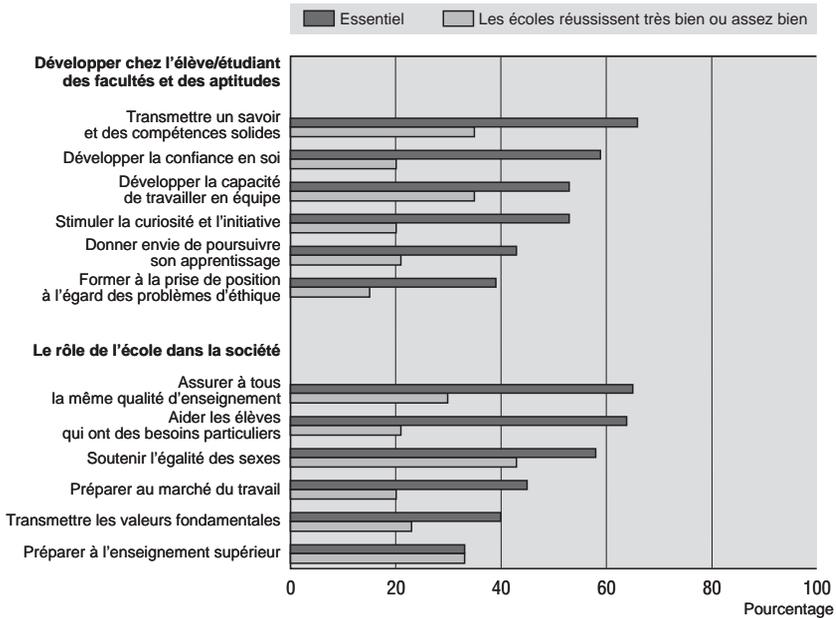
Les résultats confirment l'observation de bon sens selon laquelle l'expérience concrète qu'on a des services d'une institution influence fortement l'opinion qu'on se fait à son propos. Les enseignants ont manifesté une plus grande confiance à l'égard des écoles que les parents, dont la confiance était plus élevée que celle du grand public, bien qu'il y ait lieu de remarquer qu'un cinquième des parents et jusqu'à 12 % des enseignants ont indiqué qu'ils avaient peu ou très peu confiance dans la manière dont les écoles accomplissent leurs tâches.

Atteinte des objectifs

De quel œil le grand public considère-t-il les objectifs des écoles et leur capacité à les atteindre ? Il juge essentiels certains des objectifs nationaux, les plus importants étant de transmettre de solides connaissances et compétences aux élèves, d'offrir un enseignement de valeur égale, et d'aider les élèves ayant des

Figure 9.2. **Les écoles réalisent-elles leurs objectifs ?**

Pourcentage du grand public qui pense que les objectifs sont essentiels, et pourcentage qui estime que les écoles réussissent très bien ou assez bien à atteindre leurs objectifs (1997)



besoins particuliers, objectifs considérés comme primordiaux par plus de 60 % des répondants en 1997 (voir figure 9.2). Une majorité du public suédois tenait aussi plusieurs autres objectifs nationaux pour essentiels. Dans l'ensemble, ces réponses laissent entendre qu'il existe une large unité de vues autour du programme d'enseignement national et de ses finalités. L'objectif qui s'est classé en queue de liste est celui qui se rapporte à la préparation des élèves à l'enseignement supérieur, que seul un tiers du public juge essentiel, bien en dessous des 45 % considérant comme capital que les écoles préparent au marché du travail.

Les données tirées de l'étude de 1994 de l'OCDE semblent indiquer que le niveau de soutien aux principaux objectifs des écoles est identique dans d'autres pays. En ce qui concerne les connaissances et les compétences, le pourcentage moyen de répondants estimant que certaines matières enseignées dans les écoles sont « essentielles » ou « très importantes » était très similaire aux niveaux suédois. Le pourcentage moyen le plus faible s'accordant à reconnaître la grande importance des matières se trouvait au Danemark (56 %), le plus élevé au Portugal

(75 %) (OCDE, 1995, tableau C21). Pour ce qui est de l'aide apportée par les écoles aux élèves, la moyenne des répondants de tous pays considérant comme essentiel ou très important que les écoles privilégient l'aide aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage était très élevée (proche de 90 %), les variations d'un pays à l'autre étant très faibles. Avec 88 %, la Suède était très proche de la moyenne nationale à ce sujet (*op. cit.*, tableau C26).

En Suède, il est particulièrement frappant de constater le très large fossé qui existe entre l'importance que le public attribue aux différents objectifs nationaux et la mesure dans laquelle il a l'impression que les écoles les atteignent. Alors que les deux tiers de la population jugeaient qu'il est essentiel que les établissements scolaires dispensent de solides connaissances et compétences, un tiers seulement (35 %) estimait qu'ils réussissent bien ou très bien dans leur mission. Le fossé le plus important avait trait au devoir des écoles à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers. D'après le public, la tâche dans laquelle les écoles réussissent le mieux est celle qui consiste à viser l'égalité entre les sexes ; en revanche, elles parviennent le moins bien à préparer les jeunes à comprendre les questions morales et à prendre position en la matière. De toute évidence, il serait intéressant de disposer de données comparatives internationales sur ces (manques de) concordances.

L'un des résultats ayant retenu le plus l'attention des médias a été le suivant : le grand public, les parents et les enseignants avaient une bien moins bonne idée de la capacité du système scolaire à remplir ses fonctions en 1997 que trois ans plus tôt. Ils étaient beaucoup moins nombreux à penser que les établissements réussissent à transmettre un bon niveau de connaissances et de compétences ou à offrir de l'aide aux élèves présentant des besoins spéciaux (voir tableau A1 en annexe). En 1993, la moitié du grand public environ croyait que les écoles parviennent avec succès à dispenser savoir et savoir-faire ; trois ans plus tard, cette proportion était ramenée au tiers seulement. On trouve donc un schéma de montée de la méfiance analogue à celui qu'on a observé dans le cas de la confiance dans les écoles.

Il semble par conséquent que la population suédoise appuie son système d'enseignement pour ce qui est de ses objectifs et de leur importance, tout en critiquant sa performance. Dans les comparaisons internationales, selon l'étude de 1994 de l'OCDE, la confiance dans la manière dont les écoles atteignent l'objectif qui consiste à développer des qualités importantes chez les élèves (telles qu'avoir confiance en soi, être un bon citoyen ou être capable de vivre parmi des personnes de cultures différentes) varie considérablement d'un pays à l'autre. En Suède, la proportion du public qui était très sûr ou assez sûr que les écoles sont capables de le réaliser était notablement plus basse (à environ 40 %) que dans la plupart des autres pays participants. La moyenne de tous les pays s'élevait à 53.4 % (OCDE, 1995, tableau C23)⁴. Une explication possible est qu'un

degré d'instruction élevé tend à favoriser l'esprit critique, mais cela ne suffit pas à expliquer entièrement les différences. Au Danemark ou en France, par exemple, pays ayant aussi une longue tradition de scolarisation, la confiance dans la capacité des écoles à développer des qualités importantes était nettement plus élevée qu'en Suède. Elle se montait à près de 70 % au Danemark – pourcentage le plus haut de tous les pays participants – et à 62 % en France. Toute autre considération mise à part, cela laisse supposer que les niveaux de confiance du public ne reflètent pas toujours les différences réelles de performance.

Les écoles d'hier et d'aujourd'hui

Une autre méthode pour comprendre l'opinion publique consiste à demander aux gens de faire des comparaisons avec l'école qu'ils ont eux-mêmes fréquentée. En 1997, trois répondants sur dix dans le grand public et quatre sur dix parmi les parents affirmaient que les écoles d'aujourd'hui sont meilleures que l'établissement où ils sont allés (voir figure A1 en annexe). Ces chiffres sont légèrement inférieurs à ceux de 1993, comme on peut s'y attendre compte tenu de la baisse de confiance dans les écoles entre ces dates. En revanche, ils sont nettement meilleurs qu'en 1987, période caractérisée par un bon apport de ressources dans les écoles suédoises, alors qu'à cette époque, les résultats de l'IEA/SIMS indiquaient des performances relativement faibles (ce qui a suscité de vifs débats sur l'efficacité du système d'enseignement). Le contraste avec des comparaisons similaires effectuées en 1969 est particulièrement frappant. La fin des années 60 a été une période d'expansion et d'importantes réformes éducatives. Presque tous les parents pensaient alors que l'école de 1969 était meilleure que celle qu'ils avaient fréquentée.

On pourrait donc conclure dans l'ensemble qu'une hausse du degré d'instruction conduit à porter un jugement plus critique sur le système éducatif et à se montrer plus exigeant à son égard. Il est possible qu'un système scolaire qui fonctionne bien contribue de manière paradoxale à affaiblir sa propre position. Autre argument : le fait que, dans les enquêtes auprès des élèves réalisées en 1993 comme en 1997, les élèves des écoles secondaires de deuxième cycle se préparant à poursuivre des études supérieures critiquaient bien davantage la qualité de l'enseignement et les relations avec les enseignants que les élèves suivant des programmes professionnels.

Attitudes vis-à-vis des enseignants

Les attitudes vis-à-vis des enseignants ont également été étudiées. On a demandé au grand public de marquer son accord ou son désaccord à propos d'un certain nombre d'affirmations inspirées du débat sur l'éducation concernant, par exemple, les enseignants en tant que groupe « exposé », ou groupe doté de nombreux privilèges, ou possédant trop peu d'expérience en dehors de l'ensei-

gnement. En 1997, beaucoup plus de Suédois (62 %) tenaient les enseignants pour un groupe professionnel exposé, plutôt que pour un groupe très privilégié (17 %) (voir tableau A2 en annexe). L'attitude générale est plus favorable que critique, tendance qui s'est renforcée entre 1993 et 1997. En même temps, pour une majorité (55 %), les enseignants ont trop peu d'expérience de la vie professionnelle en dehors de l'école, ce qui n'est pas nécessairement une critique étant donné que de nombreux enseignants partagent cette opinion. Dans l'étude de 1997 sur les enseignants, 40 % d'entre eux environ estimaient mal connaître la vie professionnelle autre que scolaire. Ce fait était particulièrement évident parmi les enseignants de l'école obligatoire de base, et l'était moins parmi ceux du cycle supérieur du secondaire.

L'avis selon lequel la profession d'enseignant est « exposée » témoigne aussi d'une absence de statut, ce qui constitue un sérieux problème au regard des besoins croissants en matière de recrutement. Dans un contexte comparatif, l'étude de 1994 de l'OCDE a montré que moins de la moitié des Suédois (48 %) pensaient que les enseignants du secondaire sont très respectés ou relativement respectés (OCDE, 1995, tableau C25), chiffre bien inférieur à la moyenne générale des pays participants qui se situait à 57.6 %. Les variations entre pays au chapitre de la considération pour les enseignants étaient moindres qu'on aurait pu s'y attendre, à l'exception de l'Espagne (qui a enregistré le pourcentage le plus faible -32 %) et de la Suède, d'une part, et de l'Autriche, d'autre part, qui affichait la plus forte proportion (74 %).

Attitudes à l'égard du changement

Comme on l'a mentionné au début, les années 90 ont été une période de changement spectaculaire dans le système d'enseignement suédois. En 1997, environ quatre parents sur dix et plus de la moitié des enseignants étaient d'accord avec l'affirmation selon laquelle il y a trop de nouveautés ou de changements dans les écoles (voir figure A2 en annexe). Quelles que soient les positions dans le système éducatif (élève, enseignant ou parent), les proportions ont sensiblement augmenté entre 1993 et 1997. Nettement moins de parents et d'enseignants (20 % environ) étaient d'avis que les écoles sont isolées et trop peu influencées par le monde extérieur, chiffre demeuré relativement constant entre 1993 et 1997 quoique pouvant sembler encore assez élevé. En tout état de cause, il convient de noter qu'en période de profondes transformations sociales, on a jugé beaucoup plus souvent que les écoles, et les enseignants, étaient trop exposés au changement plutôt que pas assez.

Pour conclure, en Suède, en 1997, on relevait une méfiance et une réprobation croissantes à l'égard des écoles, peut-être à une plus grande échelle que dans beaucoup d'autres pays de l'OCDE. Bien que préoccupante, cette méfiance se jus-

tifie à peine si l'on se fonde sur les comparaisons internationales de performance. Elle est au moins en partie le reflet des restrictions économiques. Qui plus est, d'autres aspects des résultats des études laissent voir des améliorations et non une détérioration. Par exemple, les élèves mécontents de l'école n'étaient pas plus nombreux en 1997 que trois ans auparavant, et de fait, ils étaient en général plus satisfaits de la qualité de l'enseignement et des relations avec les enseignants (voir tableau A3 en annexe). Ces orientations contradictoires soulèvent plusieurs questions. Quelles relations y a-t-il entre une hausse du niveau (et de la qualité) de l'enseignement et les attentes vis-à-vis du système éducatif lui-même ? Dans quelle mesure les critiques du « système » reflètent-elles les critiques de la scolarité locale ? Les médias ont-ils tendance à s'appesantir sur les problèmes des écoles plutôt que sur leurs progrès, et avec quelles conséquences éventuelles ? Certains de ces points seront éclaircis dans la suite de ce chapitre.

Opinions des parents

Satisfaction du système et des services éducatifs locaux

Beaucoup de parents trouvent à l'évidence à redire aux écoles et à leur mode de fonctionnement. Mais leurs critiques sont bien plus explicites en ce qui concerne le « système » que l'école locale. Cela apparaît clairement lorsqu'on compare l'avis des parents sur deux objectifs, considérés l'un et l'autre comme essentiels par plus de 70 % d'entre eux : la transmission des connaissances et l'aide fournie aux élèves. Deux fois plus de parents (78 %) étaient plus satisfaits de l'enseignement que reçoit leur enfant à l'école que de la façon dont les écoles suédoises réussissent dans l'ensemble à dispenser de solides connaissances et compétences (40 %) (voir tableau A4 en annexe). De même, deux fois plus de parents (41 %) étaient plus satisfaits de la possibilité pour leur enfant de recevoir une aide supplémentaire en cas de besoin que de la manière dont les établissements suédois parviennent à offrir ce soutien. Il existe donc des écarts, non seulement entre ce qui est tenu pour essentiel et la façon dont les écoles semblent remplir leurs tâches, mais aussi entre la manière dont l'ensemble des écoles paraissent agir et le fonctionnement de l'école locale. Il convient, par conséquent, de compléter ou d'étayer « l'opinion publique » sur les écoles par des données se rapportant à des réalités éducatives éprouvées de plus près.

Même si les parents sont davantage satisfaits de l'école locale, cela ne signifie pas que le degré général de satisfaction puisse être considéré comme élevé. Dans l'enquête de 1997, on a demandé aux parents de juger de la qualité de l'école que fréquentait leur enfant en fonction d'un certain nombre de critères. Les parents sont de toute évidence plus contents de l'enseignement dispensé – tant en termes de contenu que de méthodes pédagogiques – que des

conditions existantes, telles que l'environnement scolaire, la taille des classes et les possibilités d'aide complémentaire (voir figure A3 en annexe). Alors que huit parents sur dix estimaient que le contenu éducatif est bon, voire très bon, près d'un sur trois a exprimé son mécontentement quant à la taille des classes et à l'aide éventuelle.

Influence souhaitée et perçue, et demande de choix

Lorsqu'on interroge les parents sur leur désir de participer à la prise de décisions, un schéma similaire se fait jour. Dans l'étude de 1997, la majorité d'entre eux (entre 86 % et 54 % selon la question) souhaitait participer « beaucoup » ou « assez bien » aux décisions concernant les possibilités d'aide complémentaire, la taille des classes, les normes et les règlements, et l'environnement scolaire. Ils étaient beaucoup moins nombreux à éprouver le désir d'influer sur les décisions concernant les questions pédagogiques en tant que telles – contenu, méthodes de travail, choix des manuels et des matériels pédagogiques (voir figure A4 en annexe). Mais ce qui est plus frappant, c'est que deux parents sur trois (70 %) ont exprimé un vif intérêt pour le choix des écoles et que près de la moitié (47 %) ont souhaité de même influencer sur le choix des enseignants pour leur enfant.

Le désir d'influence des parents n'est évidemment pas propre à la Suède. Dans l'étude de 1994 de l'OCDE, on a demandé au public s'il était important que les écoles informent bien les parents et les fassent participer à leur fonctionnement. La moyenne internationale convenant que cet aspect était « essentiel » ou « très important » a atteint 82 %, la Suède étant proche de la moyenne et aucun pays n'affichant un pourcentage inférieur à 72 %. Les variations peuvent néanmoins faire apparaître d'intéressantes différences culturelles dans les attitudes vis-à-vis de la participation des parents. Deux des autres pays scandinaves, par exemple, ont enregistré des chiffres plus faibles, avec un peu moins de 75 % (la Finlande et le Danemark), alors que c'est aux États-Unis que l'adhésion à la participation parentale est la plus forte, avec un pourcentage très élevé : 95 % (OCDE, 1995, tableau C26). Encore une fois, il s'agit d'un domaine où il serait intéressant de disposer de données comparatives complémentaires.

D'après les constatations suédoises, il existe des écarts significatifs entre l'influence souhaitée et l'influence perçue, conformes aux résultats d'autres études nationales sur l'influence et la participation. La première Commission gouvernementale suédoise sur la répartition des pouvoirs (SOU, 1990, p. 44) a ainsi effectué une étude qui a fait l'objet de nombreuses discussions lors du débat national sur l'éducation et la participation. Elle a conclu que la scolarité est le secteur de la société où la possibilité d'exercer une influence semble la moindre, de l'avis du groupe de citoyens le plus intéressé (dans ce cas, les parents d'enfants d'âge scolaire). D'autres groupes de citoyens directement concernés ont été sondés dans les

secteurs comparatifs, qui étaient la vie professionnelle, les soins de santé, les soins à l'enfant, le logement et la consommation de biens.

Le choix d'une école est la forme d'influence la plus accessible aux parents. Quatre sur dix ont estimé avoir « dans une grande mesure » ou « dans une assez grande mesure » la possibilité de choisir une école. Par comparaison, 23 % d'entre eux seulement se sentaient capables d'exercer une influence sur les possibilités d'obtenir des aides complémentaires, 15 % se jugeaient capables d'influer sur l'environnement scolaire, et 7 % sur la taille des classes. Comme on l'a vu, ce sont tous des aspects auxquels les parents attachent de l'importance (voir figure A4 en annexe). Ces résultats renvoient à la distinction qu'établit Hirschman entre « sortie », « voix » et « loyauté » (Hirschman, 1970), termes qui caractérisent différentes manières d'affronter le changement et d'exercer une influence⁵. Beaucoup de parents peuvent certes être considérés comme loyaux, mais lorsqu'il s'agit de modifier quelque chose dans la scolarité de leur enfant, ils sont plus nombreux à considérer la « sortie » comme une option possible et utile, comparativement à l'exercice de la « voix ». On peut également illustrer ces résultats par la distinction entre le « rôle de consommateur » – qui consiste à pouvoir choisir ce que l'on veut utiliser – et le « rôle d'utilisateur » – qui consiste à être en mesure d'exercer une influence sur ce qu'on utilise (voir tableau A5 en annexe ; voir aussi Lindblad et Perez Prieto, 1998). A cet égard, les résultats figurant au tableau A5 ne sont guère encourageants. La perception des parents en tant qu'utilisateurs s'est affaiblie entre 1993 et 1997 et leur position en tant que consommateurs ne s'est pas améliorée, cela malgré la « réforme des choix » mise en œuvre à cette époque.

Raisons du choix

Les études nationales d'attitudes n'ont pas particulièrement analysé les raisons que donnent les parents lorsqu'ils choisissent une école pour leur enfant. Dans une étude suédoise de 1992/1993, effectuée au moment où la « réforme des choix » était relativement récente, on a demandé à un échantillon représentatif de parents quels étaient les facteurs les plus importants à prendre en compte dans le choix d'une école pour leur enfant (Skolverket, 1993a). Les questions de qualité pèsent beaucoup plus lourd que la proximité ou le « profil » de l'établissement. Presque tous les parents (environ 95 %) ont insisté sur la notion de qualité se rapportant tant à l'enseignement qu'au climat social, alors que les trois quarts environ mentionnaient la proximité géographique et l'accès aux amis du voisinage. Le « profil » de l'enseignement ou du contenu, comme la méthode Montessori, la musique ou les langues, n'a été cité que par un peu plus d'un tiers des parents (36 %), tandis que le profil religieux était une priorité pour 7 % d'entre eux seulement – chiffre relativement faible qui risque d'être plus élevé dans d'autres pays.

Une autre étude suédoise s'est penchée sur un échantillon représentatif de parents qui avaient procédé à un changement d'école. Encore une fois, les questions de qualité se sont révélées plus importantes que la proximité ou le profil (Skolverket, 1996). On a en outre pu établir dans cette étude une distinction entre les parents qui avaient choisi une école privée et ceux qui avaient opté pour une autre école municipale. Pour les parents qui avaient sélectionné une institution privée, le profil était devenu un facteur relativement plus important, alors qu'aux yeux de ceux qui avaient retenu une autre école municipale, la proximité géographique avait semblé relativement plus importante. On ignore si ce schéma est stable. Il se peut que l'intérêt relatif pour l'éventail de plus en plus large d'écoles suédoises présentant un « profil » intéressant ait augmenté et n'ait pas été apparent dans les études antérieures.

Possibilités inégales d'exercer un choix ou une influence

L'étude de 1992/1993 citée plus haut a montré que les parents habitant une grande ville et ceux ayant les degrés d'instruction les plus élevés sont les plus favorables à la possibilité d'exercer un choix, connaissent le mieux les options possibles, et sont les plus intéressés à sélectionner de fait une école. Seul un tiers des parents (32 %) ayant une instruction de niveau obligatoire de base connaissaient l'éventail d'écoles parmi lesquelles ils pouvaient opérer un choix, comparativement à près de deux tiers (62 %) des parents ayant une instruction de niveau supérieur. La formation des parents influe non seulement sur la notion de choix, mais aussi sur les autres moyens d'influencer la vie scolaire quotidienne. Dans l'étude de 1997, on a demandé aux parents s'ils étaient disposés à faire des efforts afin de changer les choses à l'école, et s'ils avaient effectivement tenté de changer ou d'influencer l'un ou l'autre aspect. Si une forte majorité de parents (83 %) était prête à fournir un effort personnel pour modifier une situation à l'école, c'était surtout vrai pour les parents ayant un niveau d'instruction élevé (90 %) comparativement à seulement 70 % des parents ayant un niveau d'instruction de base (voir figure A5 en annexe). Il était également deux fois plus courant pour les parents « instruits » d'avoir réellement essayé d'exercer une influence à l'école (60 % des parents ayant fait des études supérieures, et 32 % des parents ayant le niveau de base). Seul un quart des parents possédant une instruction universitaire ont indiqué que la raison pour laquelle ils n'avaient pas tenté d'exercer une influence était « qu'il n'est pas nécessaire de faire des changements », comparé à près de la moitié des parents ayant seulement le niveau de formation obligatoire.

Encore une fois, on a des raisons de penser qu'un degré d'instruction plus élevé conduit à des attentes accrues à l'égard du système d'enseignement lui-même. Il existe un lien entre l'éducation et la confiance en soi : plus de 60 % des parents ayant le niveau obligatoire de base estimaient qu'ils « ne savent pas comment »

exercer une influence ou que « les autres sont plus compétents » pour le faire, comparativement à 40 % environ des parents ayant un degré d'instruction élevé.

Attitudes à l'égard du secteur privé et de la cohésion

Il convient également de comprendre l'intérêt pour le choix et les solutions privées par rapport à des valeurs profondément enracinées concernant les objectifs des écoles. Les parents suédois s'accordent d'habitude à reconnaître que les écoles ont une fonction de cohésion et conviennent dans l'ensemble que les classes doivent être composites et réunir des élèves appartenant à des milieux sociaux et culturels différents (voir tableau A6 en annexe). Quatre cinquièmes des parents se sont entendus sur ce point, en 1993 comme en 1997. Plus de la moitié du grand public estimait que le choix des écoles était susceptible d'élargir les fossés dans la société ; en même temps, 43 % des répondants étaient favorables à l'augmentation du nombre d'écoles privées. Il semble raisonnable de conclure qu'en Suède, on considère encore davantage l'école comme un « bien public » que comme un « bien privé ». Les attitudes vis-à-vis du choix et des possibilités d'enseignement privé représentent une question politique controversée, comme on le verra plus tard. Néanmoins, on peut voir dans le nombre élevé de parents favorables au choix et au développement des institutions privées l'indice d'une évolution des valeurs et d'une exigence plus grande à l'égard des écoles.

Les parents : conservateurs ou radicaux

Les comportements et les attentes des parents exercent des pressions en faveur du changement, mais en quel sens ? On a demandé aux parents, aux élèves et aux enseignants comment ils envisageaient un certain nombre de transformations éventuelles dans les écoles, toutes issues du débat sur l'éducation. Si les trois groupes se sont montrés très favorables à des aspects comme une plus grande ouverture, une coordination accrue entre l'enseignement des matières, et une plus grande autonomie dans le travail des élèves, les parents étaient un peu moins positifs, surtout comparativement aux enseignants (voir figure A6 en annexe). En revanche, les parents étaient nettement partisans d'une augmentation du nombre d'exams et de devoirs : plus de 40 % d'entre eux pensaient que ce type de changement allait dans la bonne direction.

Une autre question dans le débat sur l'éducation est celle de l'âge (ou du niveau) auquel il convient de décerner des notes à l'école obligatoire de base. En Suède, on en donne actuellement pour la première fois en huitième année lorsque les élèves ont environ 14 ans, alors que dans l'ancien système, ils en recevaient à un plus jeune âge. En 1997, plus de 60 % des parents étaient favorables aux notes à un plus jeune âge – proportion considérablement plus élevée que celle

des enseignants et des élèves (voir figure A7 en annexe). Ces résultats indiquent que beaucoup de parents, plus que d'enseignants, souhaitent que les écoles soient semblables à celles qu'ils ont eux-mêmes fréquentées.

Certains verront peut-être dans l'intérêt porté aux devoirs et à la discipline l'expression d'une attitude plus « conservatrice ». Que cette terminologie soit appropriée ou non, cet intérêt est encore plus marqué dans d'autres pays. Dans l'étude de 1994 de l'OCDE, un peu moins de la moitié du public suédois jugeait essentiel ou très important de donner régulièrement des devoirs aux élèves – soit bien moins que la moyenne des pays de l'OCDE (57.5 %). Dans certains autres pays, l'importance attribuée aux devoirs était nettement plus grande, particulièrement aux États-Unis (78 %) et en Finlande (71 %) ; dans d'autres, elle était sensiblement moindre (au Danemark et en Espagne, la proportion était inférieure à 40 %) (OCDE, 1995, tableau C26). « Discipline » est un autre terme susceptible d'être lié à une attitude conservatrice à l'égard de la scolarité, et jusqu'à 77 % des répondants des pays de l'OCDE ont affirmé dans l'étude de 1994 que le maintien de la discipline est essentiel ou très important pour les écoles. Si le public suédois partageait cette opinion (79 %), les pourcentages étaient encore plus importants dans d'autres pays comme les États-Unis (93 %), la Finlande (91 %) et le Royaume-Uni (90 %), tout en étant de nouveau bien inférieurs au Danemark (56 %) et en Espagne (60 %) (*ibid.*).

Bien que les termes « conservateur », « radical » ou « progressiste » puissent être trompeurs, ces résultats paraissent indiquer que, dans la mesure où l'avis des parents exerce une influence sur les écoles, celle-ci va dans le sens du statu quo plutôt que du changement. Il semble aussi exister d'importantes différences culturelles entre les pays en la matière.

Les médias et autres influences formant les opinions sur les écoles

On peut affirmer que le facteur le plus influent dans la formation des opinions sur l'école est l'expérience personnelle, de sa propre scolarité ou de celle de ses enfants. Qu'ils soient parents ou non, en 1993, les deux tiers environ du grand public ont accordé une importance primordiale à leur expérience personnelle de l'école (voir tableau A7 en annexe). A peu près la moitié s'est jugée influencée par ses contacts avec les enfants et les adolescents. Ce qui est dit ou écrit par les médias, et spécialement par les politiciens, semble beaucoup moins marquant. Chose peut-être étonnante, les médias nationaux sont tenus pour plus importants que les médias locaux lorsqu'il s'agit de façonner les avis sur les écoles. En 1993, un tiers (35 %) du grand public a convenu qu'il était influencé par les médias nationaux concernant les questions scolaires, et 27 % par les médias locaux, chiffres bien inférieurs à ceux relatifs à l'expérience personnelle. Le rôle des médias, en particulier à l'échelle nationale, ne doit cependant pas

être sous-estimé : selon nos données, une personne sur trois a reconnu que les médias jouaient un rôle important ou très important dans la formation de son point de vue sur les établissements scolaires. On peut estimer que cette proportion est élevée, compte tenu du fait qu'un cinquième seulement du public manifeste une certaine confiance en la presse (voir plus haut figure 9.1).

Les médias ont donc une responsabilité dans la manière dont ils traitent les problèmes scolaires. Une étude suédoise touchant la première enquête de 1993 (Skolverket, 1993b) s'est penchée sur cette question et a tiré deux conclusions. Tout d'abord, les médias mettent en général l'accent sur les aspects négatifs et soudains, plutôt que sur les éléments positifs et continus. Dans l'étude, 43 % des points analysés ont été jugés négatifs, 21 % positifs, et 36 % neutres. Ensuite, les médias peuvent décider d'accorder la « voix », ou la parole, à l'un ou l'autre intervenant et disposent donc d'autres moyens d'influencer l'opinion publique. Dans l'analyse effectuée, les syndicats des enseignants pouvaient fréquemment s'exprimer dans les médias, tout comme les hommes politiques ; en revanche, on y voyait ou on y entendait rarement les chercheurs et les parents.

Consensus et conflits du point de vue politique

Comme le confirme l'étude de 1997, la scolarité est traditionnellement un sujet hautement politique. On a interrogé les répondants sur leurs sympathies politiques, ce qui s'avère être une variable importante pour expliquer les différences d'attitudes à l'égard des écoles. Les différences étaient plus grandes dans les jugements sur le fonctionnement des écoles que dans ceux concernant les objectifs scolaires considérés comme importants (voir tableau A8 en annexe)⁶. Si certaines tendances se font jour à propos des objectifs prioritaires – par exemple, les sociaux-démocrates tendent à insister davantage sur le rôle de l'enseignement par rapport au marché du travail, et les modérés sur les valeurs fondamentales de la société – l'image générale qui se dégage en la matière est celle d'un large consensus. Mais lorsqu'il s'agit de juger de la performance du système, les premiers sont à l'évidence les plus positifs. Cette conclusion prévaut, que les jugements concernent la transmission de solides connaissances et compétences, l'enseignement dans l'optique du marché du travail, ou le fait de savoir si les écoles d'aujourd'hui sont meilleures que celles qu'ont fréquentées les répondants.

Il existe également de nettes divergences quant à la façon dont les personnes d'opinions politiques différentes envisagent la question des écoles privées et du choix. Si trois partisans des sociaux-démocrates ou du parti de la gauche sur quatre environ étaient d'avis qu'un plus grand choix d'écoles conduit à élargir les fossés dans la société, un tiers seulement des tenants des modérés partageaient ce point de vue. Il est néanmoins frappant de constater qu'un plus

grand nombre de personnes favorables à la gauche (45 %) que de sympathisants des sociaux-démocrates (33 %) se disaient en faveur de l'expansion des écoles privées, exprimant ainsi un désir de diversité et d'élargissement des choix qui transcende les partis politiques traditionnels.

Écoles, vie professionnelle et marché du travail

S'il est fréquent que les exigences des employeurs s'expriment dans le débat national sur l'éducation, il existe peu de données empiriques ou systématiques sur la manière dont les employeurs et les partenaires sociaux considèrent l'école. Ces questions sont difficiles à traiter de façon méthodique, comme l'ont montré divers travaux de recherche nationaux et les études du réseau D du projet INES de l'OCDE. En raison de ces difficultés, aucune enquête systématique ou représentative n'a été conduite auprès des employeurs sur ces sujets, et les études d'attitudes suédoises fournissent peu d'autres éclaircissements. Les résultats des études du grand public donnent cependant une idée de l'importance attribuée à « l'ouverture » des écoles vers le marché du travail. On peut voir dans l'objectif qui consiste à éduquer dans l'optique du marché du travail l'expression d'une demande d'ouverture plus grande des écoles et de meilleure adéquation à la société. L'objectif concernant le transfert de valeurs sociales essentielles peut en revanche indiquer que le public souhaite que les écoles soient plus détachées et privilégient les valeurs stables et éternelles. Dans l'étude de 1997, le grand public a jugé l'objectif relatif au marché du travail plus important (voire « essentiel » pour 45 % des répondants) que l'objectif touchant le transfert des valeurs (40 %) (voir plus haut figure 9.2).

Dans le même ordre d'idées, la modification la plus souhaitée non seulement par les parents mais aussi, et encore davantage, par les élèves et les professeurs (90 % environ) a été l'augmentation des activités en dehors de l'école – comme les visites d'étude et les liens avec l'entreprise (voir figure A6 en annexe). De même, les trois groupes ont reconnu presque autant l'un que l'autre la nécessité de mieux utiliser les technologies de l'information et de la communication dans les écoles. Selon l'étude de 1994 de l'OCDE, l'intérêt pour l'utilisation de ces technologies peut être encore plus grand dans d'autres pays (même si le délai qui s'est écoulé depuis l'étude doit inspirer de la prudence, étant donné la rapidité des évolutions dans ce domaine). Dans l'étude de 1994, 63 % du public suédois a souligné l'importance des technologies de l'information comme discipline scolaire, chiffre relativement élevé comparé à celui obtenu par d'autres matières comme la technologie et les études techniques, les arts, et l'éducation physique, mais inférieur à la moyenne de l'ensemble des pays (71.5 %). Les répondants les plus favorables aux technologies de l'information comme matière à enseigner étaient américains (86 %) et autrichiens (79 %) (OCDE, 1995, tableau C21).

Le résultat mentionné précédemment selon lequel 55 % du grand public suédois estimait en 1997 que les enseignants ont trop peu d'expérience de la vie professionnelle en dehors de l'école – opinion que partagent jusqu'à 40 % des enseignants – reflète également un désir d'ouverture plus grande vers l'extérieur. Il existe donc un consensus relativement fort en Suède autour de la question de l'ouverture.

Aspects transgénérationnels et attitudes du contribuable face à l'école

Les résultats de l'étude de 1997 laissent entendre qu'il existe une relative communauté de vues d'une génération à l'autre à propos de la valeur et des objectifs de l'école, en particulier parmi les groupes d'âge jusqu'à 64 ans. Le groupe le plus âgé, celui des 65 à 74 ans, semblait attacher relativement moins d'importance à la plupart des objectifs des écoles que le reste de la population. Il a accordé aussi un soutien moins évident à certaines matières comme les sciences, l'instruction civique, l'anglais et l'éducation physique, même s'il n'en allait pas de même pour le suédois et les mathématiques. (Cette tendance générale vers moins de soutien de la part des retraités peut toutefois n'être qu'un phénomène secondaire car ils tendaient à utiliser davantage les catégories « très important » ou « assez important », et moins la catégorie « essentiel », que les autres groupes d'âge.)

Les jeunes sont en général plus positifs que les personnes âgées lorsqu'ils jugent la manière dont les écoles réussissent à atteindre leurs objectifs. Le groupe d'âge le plus jeune ayant l'expérience la plus récente de l'école a été le plus positif concernant les différents objectifs clés des écoles, et le groupe le plus âgé s'est montré le moins positif (voir tableau A9 en annexe). Il convient une fois de plus d'interpréter ces données avec prudence. La proportion de répondants ayant déclaré qu'ils « ne savent pas » était sensiblement plus élevée dans le groupe d'âge des personnes âgées (65 à 74 ans) que dans les autres groupes d'âge. Il se peut tout simplement que le groupe d'âge le plus âgé soit moins concerné par les questions touchant l'école du fait que la propre scolarité de ses membres est loin derrière eux. Des analyses complémentaires seraient nécessaires pour déterminer si les différences d'âge interviennent dans les aspects positifs ou négatifs, ou bien si elles reflètent une ignorance de l'évolution des écoles.

Dans quelle mesure les différences d'attitudes attribuables à l'âge sont-elles liées à la volonté de financer adéquatement les écoles ? Dans quelle mesure existe-t-il une solidarité intergénérationnelle ? Dans l'étude de 1993, on a demandé s'il fallait allouer plus ou moins de ressources économiques aux activités financées par l'impôt qui contribuent à la société de bien-être. Le principal résultat indique une tendance générale à vouloir « plus de tout » – environ deux tiers des

répondants ont estimé que les secteurs des écoles, des soins de santé et des soins aux personnes âgées devaient chacun disposer de ressources accrues (voir tableau A10 en annexe). Les seuls domaines pour lesquels plus de 10 % d'entre eux étaient d'avis que les dépenses devaient être réduites étaient les services de bien-être social (17 %), la culture (21 %) et la défense (44 %). On pourrait voir dans ce dernier résultat un appui aux restrictions imposées depuis dans ce secteur en Suède ; en revanche, une compression des dépenses de culture n'aurait pas beaucoup d'incidence sur l'ensemble des dépenses – mais probablement une grande sur les activités culturelles elles-mêmes. Le schéma général de soutien aux dépenses publiques ne donne donc pas beaucoup d'indications aux décideurs en termes de priorités. Mais ce résultat est en soit important – et prouve si besoin est qu'il existe une convergence de vues autour du soutien qu'accordent beaucoup de contribuables aux écoles, à la scolarité et à d'autres institutions publiques.

On constate pourtant certaines différences de priorités d'une génération à l'autre, et entre les parents d'enfants d'âge scolaire et les autres. Jusqu'à 64 ans, les divers groupes d'âge sont également enclins à affecter plus de ressources économiques aux écoles et aux soins aux personnes âgées (environ les deux tiers). Après 64 ans, à peine une personne sur quatre est favorable à l'allocation de ressources accrues aux écoles (28 %), mais plus des trois quarts souhaitent une augmentation des fonds consacrés aux soins aux personnes âgées (78 %) (voir tableau A11 en annexe). De même, les parents d'enfants d'âge scolaire (qui dominent dans le groupe d'âge des 26 à 45 ans) favorables à l'accroissement des ressources destinées aux écoles distançaient nettement les « non-parents ». Plus significatif peut-être est le fait que la volonté d'affecter plus de ressources aux soins à l'enfant diminue rapidement après 45 ans, juste au moment où beaucoup de pays de l'OCDE commencent à les considérer comme le premier stade clé dans les stratégies d'apprentissage à vie et d'éducation civique. (Parallèlement, on n'a relevé aucune différence significative entre les générations dans la volonté d'allouer des ressources aux soins de santé, manifestement utiles à tous les citoyens.) Ces résultats indiquent donc dans l'ensemble que la population plus âgée devrait accorder de l'importance à la solidarité intergénérationnelle et appuyer les investissements dans les services essentiels destinés aux enfants.

Position des différents groupes socioculturels, et buts et fonctionnement des écoles

On a déjà discuté dans ce chapitre de certaines dissimilitudes entre groupes socio-culturels. On a notamment constaté que plus le degré d'instruction est élevé, plus l'attitude est critique, y compris parmi les parents de formations différentes. De même, on a déjà abordé la question des divergences

transgénérationnelles. On examinera dans cette section les aspects liés à l'appartenance ethnique et au milieu, urbain ou rural, des parents.

Dans la mesure où ils ont des attitudes, des attentes et des exigences différentes, et où leur nombre augmente, les parents immigrants peuvent certes exercer une influence sur le fonctionnement des écoles de demain. Selon un résultat général de l'étude de 1997 auprès des parents, les parents immigrants sont plus satisfaits que les autres de la performance des écoles, comme l'indiquent les jugements sur l'atteinte des objectifs, à la fois au niveau du système dans son ensemble et de l'école locale. On constate, entre autres, qu'ils évaluent plus positivement la possibilité qu'ils peuvent avoir d'influer sur les décisions et sur les politiques scolaires. On observe ces divergences et autres distinctions connexes même si l'on tient compte des variations dans les degrés d'instruction. Comparativement aux parents nés en Suède, des différences de cadres de référence et de niveaux de la demande entrent en jeu jusqu'à un certain point.

En revanche, les parents immigrants sont en général moins satisfaits de certains aspects du climat social à l'école locale touchant « la paix et la tranquillité », le sentiment de sécurité et la victimisation. Ils se distinguent par rapport au programme d'études, étant plus désireux que les parents suédois d'exercer une influence sur le contenu des cours et le choix des manuels et insistant davantage sur quelques matières : les langues étrangères autres que l'anglais et la religion. On ne relève pas de nettes différences d'attitudes vis-à-vis du choix, d'« une école pour tous » ou des écoles privées, quoique les parents immigrants soient légèrement plus désireux de choisir une école (75 %, comparé à 69 % des parents nés dans le pays) et qu'ils soient proportionnellement un peu plus nombreux à l'avoir fait.

Les résultats montrent peu de différences importantes ou systématiques entre les parents vivant en milieu rural ou urbain et suburbain, bien qu'il y en ait certaines. Les parents des zones rurales, par exemple, étaient plus satisfaits des aspects de l'école normalement associés aux petits établissements, comme la taille des classes et l'aide fournie. Ils ont aussi attaché plus d'importance à l'objectif voulant que l'enseignement tienne compte du marché du travail et étaient plus favorables à l'éducation physique. La différence la plus évidente concerne toutefois les attitudes et les expériences relatives au choix. Environ quatre cinquièmes des parents de zones urbaines et suburbaines trouvaient important de pouvoir choisir une école, comparativement à 62 % des parents de régions rurales. Environ la moitié des premiers (48 %) estimaient avoir réellement un choix, contre moins d'un quart (23 %) des seconds. Il existait des différences d'attitudes analogues à l'égard des écoles privées et des incidences du choix. Ces résultats indiquent que le choix de l'école est encore, du moins en Suède, un phénomène urbain. Il y a également lieu de noter qu'il existe une corrélation entre l'emplacement géographique de la résidence et le degré d'instruction, qui peut expliquer certaines

de ces divergences étant donné le rapport entre un degré d'instruction élevé, d'une part, et l'intérêt pour le choix et la possibilité de choisir, d'autre part.

Conclusion

Dans une optique d'éclaircissement des futurs scénarios relatifs aux écoles, l'impression générale qui se dégage des résultats des études nationales suédoises d'attitudes de 1993 et 1997 est qu'il existe un soutien important pour le statu quo. Bien que les critiques sur la manière dont le système éducatif atteint ses objectifs soient nombreuses, ces critiques sont plus manifestes au niveau général, de « l'opinion publique », que concernant l'offre locale. Il convient donc de nuancer les résultats des enquêtes conduites auprès de l'opinion publique sur les écoles et la scolarité par des données se rapportant à des réalités éducatives éprouvées de plus près. Dans l'ensemble, les écoles et les enseignants sont considérés comme trop exposés au changement plutôt que pas assez, et l'attitude est favorable aux enseignants plutôt que critique à leur égard. Mais le statut de la profession est parallèlement de moins en moins brillant, ce qui est inquiétant dans le contexte d'un futur recrutement. On note encore un consensus large et constant parmi les parents suédois quant à l'importance des écoles pour la cohésion sociale, même si l'enseignement demeure un champ de discord politique, en particulier dans les jugements sur l'accomplissement des tâches par les établissements. Les résultats permettent en outre de penser que beaucoup de parents tendent à favoriser les écoles qui ressemblent davantage à celle qu'ils ont eux-mêmes fréquentée. Les exigences croissantes des parents peuvent donc constituer une force qui va dans le sens du statu quo. Selon les résultats de l'étude de l'OCDE de 1994, la chose est encore plus vraie dans des pays autres que la Suède.

Mais l'adhésion au statu quo n'est pas inconditionnelle. Les pressions pesant sur les écoles tendent à augmenter – de plus hauts degrés d'instruction conduisent à des attitudes plus critiques et à des exigences plus grandes à l'égard du système éducatif lui-même. On peut même être amené à penser qu'un système scolaire qui fonctionne bien contribue à son propre affaiblissement, et bien que les parents semblent plus satisfaits de l'école locale que du « système », cela ne signifie pas que le niveau général de satisfaction des parents puisse être considéré comme élevé en tous points.

D'après les résultats, le désir des parents d'exercer une influence sur l'école est évident, en Suède comme dans d'autres pays. Qui plus est, les résultats suédois montrent clairement qu'il existe un écart significatif entre l'influence qu'ils souhaitent avoir sur beaucoup d'aspects de la scolarité et l'influence telle qu'elle est perçue. Le choix d'une école est le mode d'influence le plus accessible aux parents. On ne peut que s'attendre à l'exigence de choix et de diversité que révèlent les études aussi longtemps que les écoles ne

trouveront pas d'autres moyens de répondre aux aspirations. La forte proportion de parents favorables au choix et à l'augmentation du nombre d'écoles privées signale une évolution des valeurs et un accroissement des attentes. Par conséquent, les aspects de « marché » et de « pseudo-marché » dans la scolarité ont pris de l'importance et mettront en cause, plus ou moins fortement, les éléments de statu quo. Les données révélant que le désir de choix et de diversité transcende les démarcations politiques traditionnelles corroborent cette conclusion.

Il existe aussi des indices d'une volonté de changement. Le premier est le consensus relativement clair que l'on constate – tant parmi les diverses parties prenantes que parmi le public dans plusieurs pays de l'OCDE – autour de la nécessité pour les écoles de s'ouvrir davantage à la vie professionnelle, à la société qui les entoure, et aux nouvelles technologies. L'appui à la modernisation et à l'ouverture des écoles à des marchés du travail postindustriels de plus en plus dominés par les services et les innovations technologiques est assurément un facteur de changement. Il en va de même de la composition du corps parental : un nombre croissant de parents immigrants peut encourager les initiatives non seulement par leurs niveaux d'attentes différents, mais aussi par leur désir d'exercer une influence plus forte sur les programmes d'enseignement.

Si elles sont recueillies de façon systématique et interprétées avec discernement, les données d'enquêtes concernant l'opinion publique et les attentes parentales peuvent contribuer de manière significative à la compréhension de la nouvelle situation des écoles. Les données tirées des enquêtes auprès des élèves et des enseignants, qui ont moins été mentionnées dans ce chapitre, peuvent être encore plus utiles, du fait que l'expérience de la vie scolaire au quotidien exerce une très forte influence sur l'opinion qu'ont les diverses parties prenantes de l'enseignement. Et comme les élèves d'aujourd'hui sont les parents et les enseignants de demain, leur expérience de l'école aura une incidence durable sur leurs futures priorités de citoyens, de parents et d'enseignants.

Notes

1. Les études internationales sur les attitudes des élèves/étudiants vis-à-vis de l'école sont relativement plus courantes et sont souvent effectuées dans le contexte d'évaluations internationales des élèves/étudiants. On peut citer comme exemples récents le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA) de l'OCDE, « Civics » de l'IEA, et l'ouvrage de l'OMS « Health Behaviour in School-Aged Children », qui comprennent tous des questions sur les attitudes.
2. Les études, conduites tous les trois ans et effectuées jusqu'ici trois fois – en 1993/94, 1997, et 2000 – constituent l'un des outils utilisés par l'Agence dans ses travaux d'évaluation et de suivi.
3. L'étude antérieure de l'OCDE mettait l'accent sur l'opinion du public à l'égard des écoles et de l'enseignement dans douze pays de l'OCDE : l'Autriche, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse. Certains éléments importants des troisièmes études suédoises du grand public et des parents sont intégrés dans le cadre d'une étude comparative des cinq pays nordiques (Suède, Danemark, Norvège, Finlande et Islande) – appelée étude des attitudes nordiques – lancée par le Conseil nordique des ministres, dont les résultats sont disponibles depuis le printemps 2001.
4. En raison de problèmes de traduction relatifs à l'échelle de confiance, il a fallu recalculer les pourcentages de la Suède, ce qui n'a pas perturbé le schéma comparatif général de l'indicateur des qualités importantes.
5. La « voix » indique qu'on tente de changer la situation par la contestation (en élevant la voix), alors que « sortie » signifie qu'on recherche le changement en choisissant autre chose, que ce soit un parti politique, une école ou un employeur différent. Rester « loyal » et ne pas essayer de changer les choses constitue une autre option.
6. Seuls figurent dans le tableau ceux qui ont des sympathies pour les trois grands partis politiques du pays : le parti de la gauche, les sociaux-démocrates (travailleurs) et le parti modéré (conservateurs). Ceux qui sont favorables aux autres partis sont trop peu nombreux pour apporter des précisions statistiques pertinentes.

Annexe du chapitre 9

Figure A1. **Pourcentage des parents et du grand public qui pensent que l'école actuelle est meilleure/ni meilleure ni pire/pire que l'école qu'ils ont eux-mêmes connue**

Comparaison entre 1969, 1987, 1993 et 1997

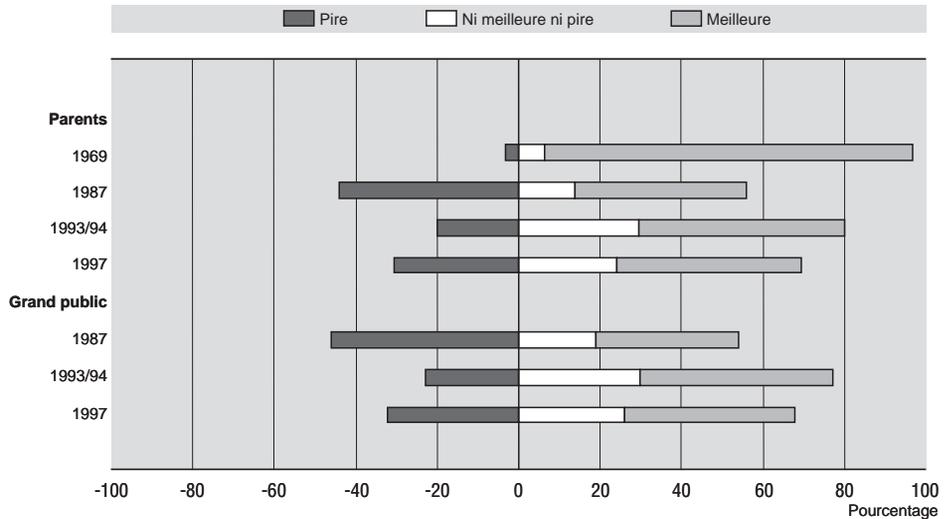


Figure A2. **Pourcentage des élèves, des parents et des enseignants qui estiment qu'il y a dans les établissements scolaires trop de choses nouvelles et trop de changements importants**

Comparaison entre 1993 et 1997

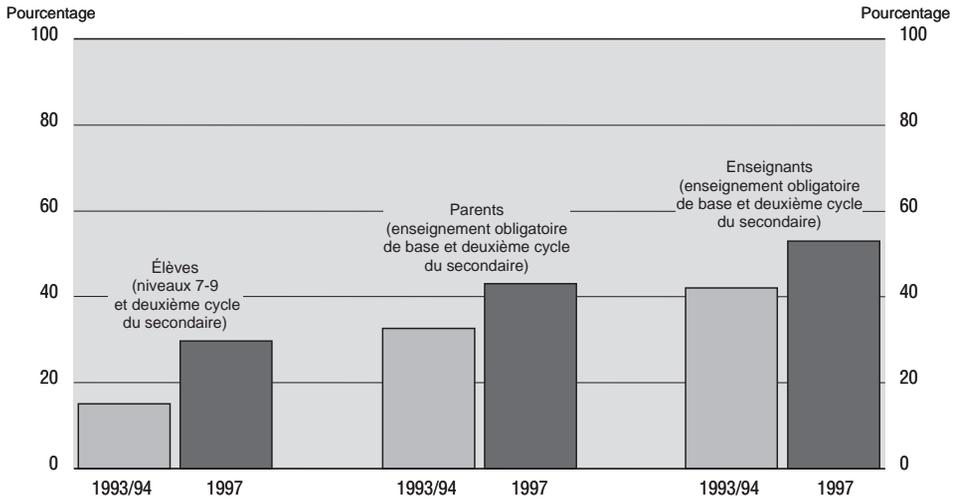


Figure A3. **Opinion des parents sur l'établissement scolaire que fréquentent leurs enfants, dans différents domaines (1997)**

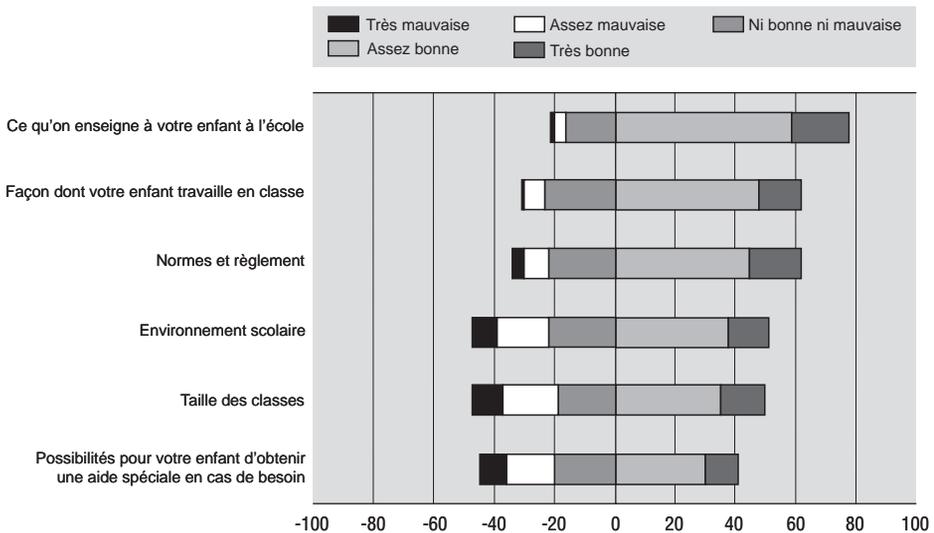


Figure A4. Dans quelle mesure les parents souhaitent-ils participer à la prise de décision à l'école, et dans quelle mesure s'estiment-ils capables d'y participer ? (1997)

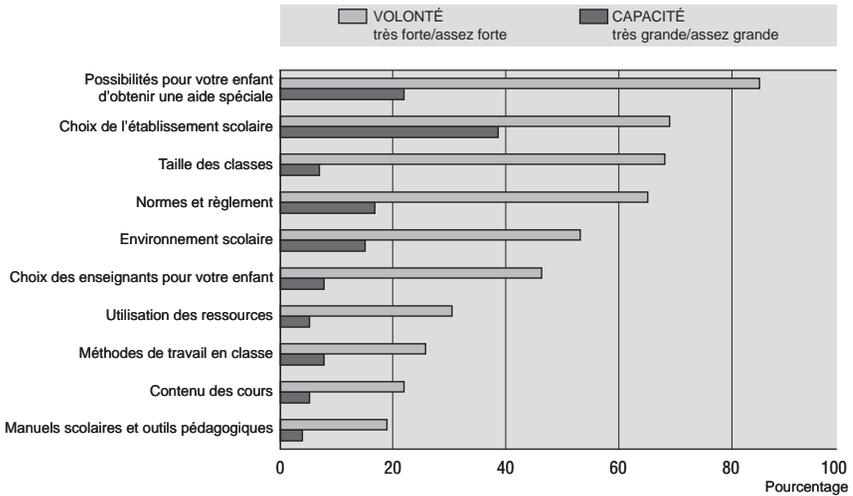


Figure A5. Dans quelle mesure les parents sont-ils prêts à influencer l'établissement scolaire ? Comment justifient-ils le fait qu'ils n'essaient pas d'exercer une quelconque influence ?

Comparaison entre les parents ayant une scolarité obligatoire de base (9 ans maximum) et ceux qui ont une formation universitaire (1997)

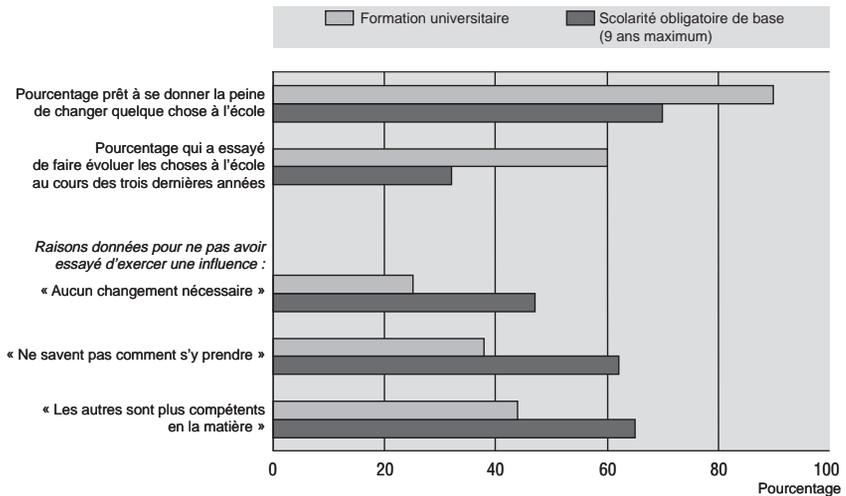


Figure A6. Pourcentage des élèves, des parents et des enseignants qui estiment que les propositions suivantes sur les changements à apporter au travail scolaire sont très judicieuses ou assez judicieuses

Scolarité obligatoire de base, niveaux 7 à 9, et deuxième cycle de l'enseignement secondaire (1997)

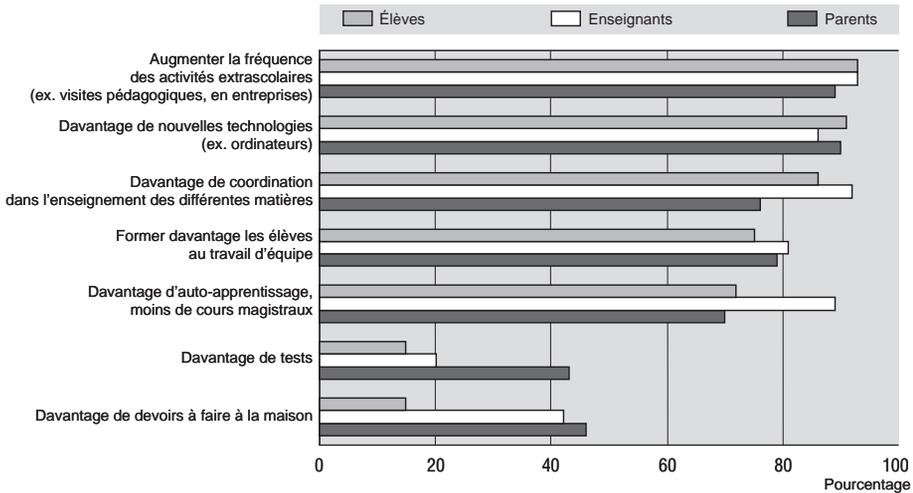


Figure A7. Les élèves devraient-ils être notés plus tôt dans l'enseignement obligatoire de base ?

Opinions des élèves, parents et enseignants (1997)

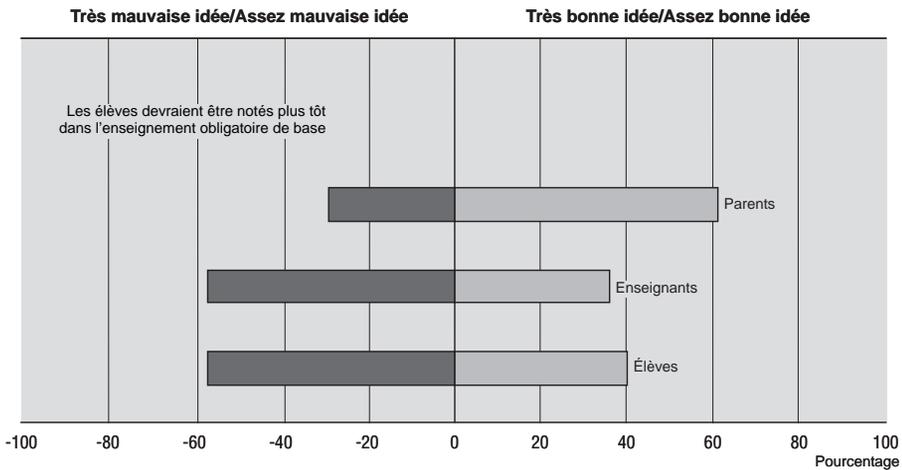


Tableau A1. Pourcentage du grand public, des parents et des enseignants qui estiment que les établissements solaires atteignent (avec beaucoup ou passablement de succès) un certain nombre d'objectifs (1993 et 1997)

	Grand public		Parents		Enseignants	
	1993	1997	1993	1997	1993	1997
Développement des aptitudes						
Inculquer des connaissances et des compétences solides	48	35	52	40	72	54
Stimuler la curiosité et l'initiative	31	20	37	31	43	34
Former à la prise de position sur les problèmes d'éthique	26	15	28	19	36	30
Rôle de l'école dans la société						
Assurer à tous un enseignement de qualité égale	35	30	39	36	54	34
Soutenir les élèves ayant des besoins particuliers	34	21	37	25	34	17
Transmettre les valeurs fondamentales de la société	28	23	32	27	51	42

Tableau A2. Attitudes du grand public à l'égard des enseignants (1993 et 1997)

Pourcentage du grand public estimant que :	1993	1997
« Les enseignants constituent un groupe vulnérable »	58	62
« Les enseignants jouissent trop de privilèges »	25	17
« Les enseignants devraient acquérir plus d'expérience professionnelle à l'extérieur de l'école »	59	55

Tableau A3. Opinions des élèves sur leurs professeurs (1993 et 1997)

Pourcentage des élèves qui estiment que la totalité ou la majorité des enseignants :	1993	1997
– Connaissent suffisamment bien leur(s) matière(s)	–	83
– Enseignent leur(s) matière(s) avec sérieux	73	77
– Enseignent bien	58	67
– Se soucient de ce que pensent les élèves	55	60
– Sont dignes de confiance et de bons confidents	43	48
– Se servent en classe de ce que les élèves apprennent dans leurs moments de loisir	–	23

Tableau A4. **Opinions des parents sur la performance de l'établissement scolaire – l'ensemble des écoles suédoises et l'école fréquentée par l'enfant des parents interrogés**
Pourcentages, 1997

		Très ou passablement bien/bon	Ni bien/bon, ni mal/mauvais	Très ou passablement mal/mauvais
École fréquentée par l'enfant	Ce qu'on enseigne à votre enfant à l'école	78	16	5
Écoles suédoises	Transmission d'un savoir et de compétences solides	40	41	17
École fréquentée par l'enfant	Possibilités pour l'enfant d'obtenir une aide spéciale en cas de besoin	41	20	15
Écoles suédoises	Soutien aux élèves ayant des besoins particuliers	20	28	43

Tableau A5. **Les parents en tant que « consommateurs » (avoir la volonté de) et « utilisateurs » (se sentir capable de) : opinions quant au choix de l'établissement scolaire et à l'influence exercée pour que soient élargies les possibilités d'une aide spéciale en faveur de son propre enfant (1993 et 1997)**

Pourcentage des parents qui, dans une très large mesure ou une assez large mesure...	1993	1997
<i>Choix de l'école</i>		
– Veulent influencer	70	70
– Estiment qu'ils sont capables d'influencer	40	41
<i>Possibilités d'obtenir, en cas de besoin, une aide spéciale pour leur enfant</i>		
– Veulent influencer	90	86
– Estiment qu'ils sont capables d'influencer	32	23

Tableau A6. **Attitudes des parents à l'égard de « l'école pour tous » et des écoles privées (1997)**

Pourcentage qui se dit d'accord avec les propositions suivantes :	
« Les classes devraient être mixtes et accueillir des élèves ayant des profils socioculturels différents »	80
« Il devrait y avoir davantage d'écoles privées »	43
« Le libre choix de l'école accentuera les divisions au sein de la société »	53

Tableau A7. **Facteurs influant sur les opinions à l'égard des établissements scolaires : pourcentage du grand public, des parents et des « non-parents » estimant que leurs opinions sur les écoles sont en très grande partie ou en assez grande partie déterminées par ces facteurs (1993)**

	Grand public	Parents	« Non-parents »
Propre expérience scolaire de l'enfant	71	87	42
Propre expérience scolaire de la personne interrogée	63	61	66
Échanges sur le lieu de travail avec des enfants et des adolescents	50	54	45
Discussions avec des membres de la famille et des amis	33	32	35
Médias nationaux (télévision, radio, presse)	35	32	39
Médias locaux (télévision, radio, presse)	27	26	33
Déclarations politiques	15	14	15

Tableau A8. **Opinions qu'ont sur les écoles des personnes de différentes tendances politiques (le Parti de gauche, le Parti social-démocrate, le Parti modéré)**
Sondage grand public (1997)

	Tendance politique		
	Parti de gauche	Parti social-démocrate	Parti modéré
Il est essentiel/très important que les écoles...			
– Inculquent des connaissances et des compétences solides	89	92	97
– Préparent au marché du travail	77	84	77
– Transmettent les valeurs fondamentales de la société	77	70	81
Les écoles réussissent très bien/assez bien à...			
– Inculquer des connaissances et des compétences solides	36	43	32
– Préparer au marché du travail	28	33	13
– Transmettre les valeurs fondamentales de la société	25	22	16
« L'école actuelle est meilleure que l'école que j'ai moi-même connue »	34	55	31
Attitudes à l'égard de l'intérêt commun/l'intérêt individuel			
– « Les écoles devraient être mixtes et accueillir des élèves ayant des profils socioculturels différents »	85	84	70
– « Il faudrait qu'il y ait davantage d'écoles privées »	45	33	68
– « Le libre choix de l'école accentuera les divisions au sein de la société »	75	71	32

Tableau A9. Opinions de différentes tranches d'âge sur le succès avec lequel les établissements scolaires atteignent certains objectifs

Pourcentage qui estime que les écoles ont à ce chapitre beaucoup ou passablement de succès, ou qui n'ont pas d'opinion (1997)

<i>Dans quelle mesure les écoles réussissent-elles à... ?</i>	Tranche d'âge			
	18-25	26-45	46-64	65-74
Inculquer un savoir et des compétences (beaucoup/passablement)	44	32	33	25
Inculquer un savoir et des compétences (sans opinion)	5	4	8	16
Dispenser un enseignement de qualité égale pour tous (beaucoup/passablement)	37	30	25	22
Dispenser un enseignement de qualité égale pour tous (sans opinion)	5	7	8	24
Apporter un soutien (beaucoup/passablement)	30	21	16	14
Apporter un soutien (sans opinion)	7	9	7	16

Tableau A10. Pourcentage du grand public qui souhaite que plus/moins de ressources soient affectées à des activités financées par des fonds publics (1993)

	Plus de ressources	Moins de ressources
Écoles	68	1
Soins de santé	70	2
Services aux personnes âgées	69	1
Police	57	2
Défense de l'environnement	54	3
Services à l'enfance	45	6
Enseignement supérieur	35	3
Aide sociale	26	17
Culture	18	21
Défense nationale	9	44

Tableau A11. Opinions des différentes tranches d'âge, des parents et des personnes qui n'ont pas d'enfant d'âge scolaire, sur l'affectation de ressources financières en faveur des services à l'enfance, de l'enseignement et des services aux personnes âgées

Pourcentage qui estime que ces champs d'action devraient bénéficier de ressources accrues (1993)

<i>Tranche d'âge/Statut parental</i>	Davantage de ressources financières devraient être affectées à :		
	Services à l'enfance	Écoles	Services aux personnes âgées
18-25	60	66	62
26-45	55	77	70
45-64	32	64	66
65-74	30	28	78
Parents	46	76	68
« Non-parents »	45	54	70

Le nouveau siècle et les défis qu'il pose aux jeunes : comment l'école pourra-t-elle aider les jeunes à l'avenir ?

par

Kerry J. Kennedy¹
Université de Canberra, Australie

Introduction

Les jeunes de tous les pays attirent l'attention de leurs aînés, notamment par leur comportement, leurs goûts et dégoûts et leur attitude générale dans la vie. Plus ils s'écartent de ce que l'on considère comme « normal », plus l'on s'intéresse à eux. Il en a toujours été ainsi. On cite souvent Platon et l'avis défavorable qu'il exprime au sujet d'un certain type de jeune homme :

« Ainsi donc [...], il passe chacune de ses journées à complaire au désir qui se présente : aujourd'hui il s'enivre au son de la flûte, demain il boit de l'eau et s'amaigrit. Tantôt il s'exerce au gymnase, tantôt il est oisif et n'a souci de rien. Quelquefois on le croirait plongé dans la philosophie ; souvent il est homme d'État, et, bondissant à la tribune, il dit et fait ce qui lui passe par la tête [...]. En un mot, il ne connaît ni ordre ni contrainte dans sa conduite ; c'est pour lui un régime agréable, libre, bienheureux qu'une telle vie et il n'a garde d'en changer » (Platon, *La République*, Livre VIII).

On connaît sans doute moins les critiques parallèles qui s'adressent à ceux qui devaient être aux premières lignes, dans les armées des États-Unis et de leurs alliés pendant la Deuxième Guerre mondiale. Mortimer délimite comme suit les points de vue attribués à ceux qui s'exprimaient à l'occasion des remises de diplômes à la veille de la guerre :

« Ils reconnaissaient tous l'annonce du danger dans la désaffection de la jeunesse, sa méfiance à l'égard de toute cause invoquée au nom des principes. Ils s'élevaient contre ce qu'ils appelaient le matérialisme général, l'égoïsme reflété par l'objectif des diplômés de l'enseignement supérieur – prendre soin de soi et tant pis pour le reste, réussir dans la vie en tapant sur son voisin. » (Adler, 1940).

Ceux qui sont issus de l'explosion démographique de la Deuxième Guerre mondiale, la « génération X » née dans les années 60 et 70 et l'actuelle génération du millénaire ont tous reçu leur part de critiques. La rébellion des jeunes, ou tout au moins la façon dont les adultes perçoivent cette rébellion, est porteuse d'une certaine qualité de pérennité. Pour l'apprécier à sa juste valeur, il faut prendre en compte les conditions ou les contextes qui donnent naissance aux actions et aux réactions. Platon, par exemple, se montrait particulièrement critique à l'égard de la jeunesse « démocratique » par suite des opinions qu'il s'était faites au sujet des dangers de la démocratie dans la Grèce ancienne. Les orateurs d'avant-guerre évoqués par Adler étaient sensibles à un contexte politique nouveau et menaçant dans un pays qui, deux décennies auparavant, avait accédé à la paix qui devait garantir la démocratie. Ce sont les contextes qui révèlent la situation des jeunes à une époque quelconque. Il faut comprendre que leurs réactions s'inscrivent dans un processus à deux faces – la réaction à une situation ou un contexte quelconque et une tentative visant résolument à re-former ce contexte en fonction des attentes et des valeurs.

L'une des questions qui se posent aujourd'hui et se poseront demain aux spécialistes de l'éducation consiste à savoir comment les conditions dans lesquelles vivent les jeunes doivent être comprises, et quelle importance il faut leur accorder. Les contextes en question comprennent l'économie et le marché du travail, l'enseignement et la formation, ainsi que les différents passages de l'un à l'autre. A l'intérieur de ces contextes généraux, on trouve des conditions enracinées dans l'environnement social des jeunes qui ont aussi sur eux des effets particuliers. Ils sont en fait soumis à de multiples jeux d'influences, dont certains échappent à leur contrôle tandis que d'autres reflètent des préférences plus personnelles. Si les attitudes des jeunes, y compris diverses formes de révolte, reflètent les conditions structurelles de l'économie et de la société, il est plus raisonnable de mettre l'accent sur elles plutôt que sur les comportements qu'elles induisent. On ne peut, en procédant de la sorte, éviter de voir dans le rôle de l'école et de l'enseignement des influences contextuelles majeures.

L'univers des jeunes : contextes et conditions

L'enseignement, la formation et le marché du travail

L'enseignement et la formation font partie des aspects importants qui influent profondément sur les jeunes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le jeune qui atteint l'âge de 15 ans peut s'attendre à passer encore six ans à s'instruire – ce qui représente une augmentation rapide d'un an et demi depuis 1985. Les diplômés des études tertiaires gagneront sans doute nettement plus que ceux qui sortent du deuxième cycle secondaire. Il existe donc des incitations considérables à la poursuite des études pour aller sans cesse plus loin.

Quand les jeunes quittent l'école à la fin du premier cycle secondaire, leurs gains potentiels « représentent en général de 30 à 60 % des revenus des personnes qui ont terminé leurs études secondaires » (OCDE, 2000a, p. 320, voir aussi pp. 314-319). Si le revenu n'est pas la seule mesure d'une vie gratifiante, il faut ici faire remarquer que l'éducation et le revenu resteront étroitement liés à l'avenir. Faute d'avoir atteint de hauts niveaux d'instruction, les jeunes risquent de voir de sérieuses contraintes limiter les choix de vie qui leur sont offerts.

L'accès aux études et à la formation et leur poursuite posent donc aux jeunes des questions primordiales. A l'heure actuelle, la fréquentation du deuxième cycle secondaire est devenue la norme et les taux de scolarisation des jeunes de 17 ans dans tous les pays de l'OCDE sont supérieurs à 80 % (OCDE, 2000a, p. 140). On appréciera l'importance de ce chiffre en rappelant que « en 1945 en Europe occidentale, quelque 80 % des jeunes de 17 ans quittaient l'école et entraient dans la population active » (Coleman et Husén, 1985, p. 21).

Il existe au moins deux grandes séries de problèmes à mettre en évidence à propos des jeunes. La première est l'inquiétude réelle au sujet des jeunes qui ne poursuivent pas leurs études ou leur formation. Il est préoccupant de constater le nombre de ceux qui quittent précocement l'école (jusqu'à 20 % des adolescents en 1997), ne suivent pas d'études ou de formation et n'occupent pas d'emploi (9 % de la tranche d'âge de 16 à 19 ans en 1997), ou n'ont, à leur sortie de l'école, que des qualifications éducatives de faible niveau (25 % des jeunes adultes de 25 à 29 ans en 1997) (OCDE, 1999a, pp. 10-12). Cette situation n'est ni nouvelle, ni transitoire. Coleman et Husén évoquent des chiffres similaires et concluent, de même que d'autres auteurs dans les années 70 et 80, qu'il existe désormais un « nouveau prolétariat éducatif » qui ne profite pas des élargissements de l'accès et des possibilités issues de l'amélioration de l'enseignement et de la formation. Il n'est pas exagéré de dire que ce « prolétariat » est à présent un aspect permanent de l'univers de la jeunesse. De nombreuses initiatives ont été prises en sa faveur au cours des dernières décennies (voir, par exemple, OCDE, 1985) ; malheureusement, les statistiques les plus récentes ne font que confirmer le caractère structurel du problème.

La deuxième série de problèmes, plus ou moins reliée à la première, concerne la nature de l'enseignement au XXI^e siècle. En l'espace d'une cinquantaine d'années, l'enseignement secondaire complet est passé d'une prestation destinée aux élites à un système de masse. Que peut-on attendre d'écoles qui gardent actuellement les élèves de plus en plus longtemps ? Quels sont les changements de structure, de programmes, de pédagogie et d'enseignement qu'il faut prévoir pour répondre aux besoins d'une population scolaire modifiée et aux nouvelles finalités de l'éducation ? Derrière ces questions de grande portée, il apparaît clairement qu'un enseignement secondaire qui demeure orienté vers une élite n'est plus ce dont on a besoin alors que le contexte a connu des changements spectaculaires. Les

itinéraires d'un enseignement secondaire de masse sont multiples, la population scolaire est variée, les besoins du marché du travail se transforment. C'est le changement et non la stabilité qui est à l'ordre du jour. Les écoles et l'enseignement continueront de faire partie des aspects structurels de l'univers de la jeunesse, mais à l'avenir, s'ils reproduisent à l'identique les établissements d'antan, ils ne réussiront pas à bien servir les jeunes (on trouvera ci-dessous l'examen d'autres incidences pour l'enseignement).

On pourrait déduire de ce qui précède qu'il suffit pour accéder au marché formel du travail d'avoir un niveau d'instruction élevé. Les quelque 80 % de jeunes qui restent à l'école pour suivre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE obtiendront-ils automatiquement un emploi ? Quelle que soit la réponse à cette question, elle ne peut se fonder sur les idées et les concepts traditionnels au sujet du passage de l'école à la vie active, ni postuler qu'un emploi permanent à temps complet sera disponible à l'avenir. On peut dire que l'instruction est une condition nécessaire mais non suffisante à l'entrée sur le marché du travail. Elle constitue la base de la poursuite des études et de la formation et, si elle est bien orientée, peut conférer des connaissances théoriques et pratiques qui rendront l'élève/étudiant plus apte à l'emploi. L'absence d'un rapport direct entre la possession des qualifications et l'emploi pose évidemment un problème aux jeunes. Il ajoute à l'incertitude qui caractérise déjà l'adolescence et soulève de sérieuses questions quant à la pertinence des dernières années d'étude.

Le passage de l'école à la vie active intervient plus tardivement qu'autrefois, le plus souvent entre 18 et 22 ans (OCDE, 2000a, p. 14). En 1997, la moyenne non pondérée de l'OCDE pour les jeunes de 18 ans qui suivaient des études ou une formation mais ne travaillaient pas s'élevait à 56.3 %, tandis que, dans une proportion de 18.3 %, ils occupaient un emploi tout en suivant des études ou une formation, alors que 14.3 % d'entre eux avaient un emploi mais ne suivaient ni études, ni formation. Pour les jeunes de 22 ans, les chiffres correspondants étaient de 25.4 % qui suivaient des études ou une formation mais n'occupaient pas d'emploi, 11.1 % qui faisaient l'un et l'autre, et 46.2 % qui travaillaient mais ne suivaient ni études ni formation. Ces chiffres ont amené un commentateur à dire que « les 'jeunes' sont plus âgés qu'ils ne l'étaient il y a plusieurs décennies » (Freeman, 1999, p. 92). Cette prolongation de la jeunesse se traduit aussi par un retard de leur indépendance, de leurs « rites de passage » à l'âge adulte et de leur capacité de contribuer à la vie de la société en leur qualité de citoyens actifs. Les indicateurs économiques font apparaître un grave problème structurel pour les jeunes – leur « accession à l'âge adulte » dans un nouvel environnement économique.

Cette entrée retardée dans l'âge adulte a d'autres incidences. Dans le contexte plus général de la politique sociale, on se pose la question de savoir à qui incombe

la responsabilité des jeunes qui n'ont pas d'indépendance financière mais qui ont besoin de s'engager dans la poursuite des études ou de la formation, ou dans la recherche active d'un emploi. S'agit-il d'une autre responsabilité parentale ? Dans l'affirmative, comment les jeunes de 20 à 25 ans s'accommodent-ils d'une prolongation de leur période de dépendance, et comment les parents gèrent-ils ce qui est, pour l'essentiel, une famille d'adultes ? Comment les jeunes qui vivent dans cette situation établissent-ils des rapports personnels en dehors de la famille, alors qu'ils sont encore à la charge de leurs parents ? Les mêmes normes sociales s'appliquent-elles aux enfants adultes et dépendants et aux enfants adolescents ? Toutes ces questions portent sur la vie privée, mais elles ont aussi des incidences sur l'action des pouvoirs publics. C'est notamment le cas des ménages dont les moyens ne permettent pas d'entretenir les enfants adultes et pour lesquels la prolongation de la jeunesse risque d'entraîner d'autres inconvénients.

Le passage à l'emploi est donc difficile pour nombre de jeunes : dans tous les pays de l'OCDE, les taux de chômage des adolescents et des jeunes adultes sont égaux ou supérieurs à 10 % et étaient plus élevés en 1997 qu'en 1979 (OCDE, 2000a, p. 16). Le passage de l'école à la vie active est particulièrement difficile pour ceux dont le niveau d'instruction est faible. Une étude qui compare le chômage des jeunes en Allemagne, aux États-Unis et en France montre que les jeunes dont le niveau d'instruction est inférieur au deuxième cycle secondaire connaissent de hauts niveaux de chômage pendant les cinq ans qui suivent la formation initiale. En Allemagne et aux États-Unis, ceux qui ont suivi le deuxième cycle secondaire et l'enseignement tertiaire ont aussi connu des taux de chômage élevés (OCDE, 1999a, p. 80). Quant à la durée du chômage (deux ans ou plus), la même étude montre qu'elle frappe principalement le « prolétariat » éducatif. Les niveaux d'instruction élevés peuvent donc éviter aux jeunes les longues périodes de chômage, alors que parmi ceux dont le niveau d'instruction est bas, il en est beaucoup qui sont entraînés dans un cycle qu'il est difficile d'arrêter sans intervention. Dans un cas comme dans l'autre, l'éducation est un élément structurel de l'univers de la jeunesse et tous peuvent en subir les effets.

Les problèmes du passage à la vie active concernent l'emploi, et pas seulement le chômage. Les jeunes occupent certes des emplois à temps partiel, mais pas plus que la population dans son ensemble (OCDE, 2000a, pp. 308-309). Ils sont toutefois plus nombreux, par rapport au reste de la population, à occuper des emplois temporaires ou à bénéficier de contrats, ce qui n'est pas sans rapport avec le niveau de rémunération attendu. Bien que leur niveau d'instruction se soit élevé au cours des deux dernières décennies, on a constaté pendant la même période le déclin ou la stagnation des gains relatifs des jeunes (OCDE, 1999a, p. 16). Quels que soient les changements de cette situation au fil des ans, il se peut, au moins dans un premier temps, que les récompenses ne soient pas à la hauteur des efforts requis pour entrer avec succès sur le marché du travail.

Si la situation d'ensemble n'est ni rose, ni constamment décourageante, les perspectives ne sont pas les mêmes pour tous. Pour bien des jeunes, le temps plus long passé à s'instruire se traduira par un emploi, voire une carrière, mais non sans grands efforts, ni peut-être sans connaître le chômage, l'emploi temporaire et/ou les bas salaires. Par ailleurs, pour le « prolétariat éducatif », les emplois seront rares et les périodes de chômage longues. Il se peut que le passage à l'emploi ne se fasse pas sans un supplément d'études ou de formation. Cependant, la poursuite des études ou de la formation n'est que la condition nécessaire, mais non suffisante, du succès dans la vie. Même ceux dont le niveau est bon devront faire preuve de persévérance et d'esprit d'entreprise.

Situations sociales qui influent sur les jeunes

S'il est souvent difficile de saisir avec précision les situations sociales qui influencent les jeunes, on dispose de tout un corpus d'indications au sujet de leur « univers ». De nombreux indices témoignent de l'apparent désintérêt des jeunes à l'égard des processus politiques traditionnels. Halstead écrit dans le *Atlantic Monthly* au sujet de ce que l'on appelle la « génération X » :

« Un vaste échantillonnage d'enquêtes montre que les jeunes de la génération X sont moins engagés sur le plan politique et civique, font moins confiance aux pouvoirs publics, sont moins attachés à leur pays ou à un parti politique quelconque, et sont plus matérialistes que leurs devanciers. » (Halstead, 1999, p. 2).

D'autres témoignages internationaux viennent à l'appui de ces observations. Hahn (1998) a étudié la compréhension de la politique et les valeurs auxquelles adhèrent les jeunes en Allemagne, au Danemark, aux États-Unis, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas². On a demandé aux élèves/étudiants de faire connaître le niveau de leur confiance politique, leur expérience et leur intérêt en la matière, leur point de vue sur l'efficacité et la fiabilité politiques et leur participation future à la vie de la cité. Les propos du chercheur sont sans ambiguïté : « Les réponses au questionnaire sont très décourageantes [...] la profondeur du cynisme politique [...] des jeunes est troublante » (p. 31). Les résultats concernant l'efficacité politique et la confiance sont un peu plus positifs que ceux sur la fiabilité. Il n'en reste pas moins que les étudiants britanniques issus du milieu ouvrier sont loin de se sentir aussi efficaces que ceux qui sortent des écoles privées, ce qui semble relever du problème plus général du sentiment d'impuissance dans les sociétés démocratiques. En principe, la démocratie est destinée à tous les citoyens, y compris les jeunes, mais leur engagement risque d'être limité lorsque ses avantages ne sont pas évidents. Alors que le passage de l'école à la vie active et les différentes transitions de la vie deviennent plus risquées et plus complexes, les jeunes sont en proie à une incertitude croissante, ce qui pourrait bien susciter la montée de leur cynisme politique.

L'incertitude dont souffre la jeunesse se reflète aussi dans les données concernant le suicide (bien que les données dans ce domaine, et notamment les données transnationales, soient en butte à des problèmes de définition et d'exactitude). Dans certains pays, cette tendance est en hausse. En Australie par exemple, le suicide des jeunes de 15 à 24 ans est passé de 11 à 17 décès pour 100 000 personnes de la cohorte entre 1978 et 1998, et représente 25 % de tous les décès dans cette tranche d'âge (Department of Health and Aged Care, 1999 ; voir aussi Department of Health and Aged Care, sans date, pp. 1-4). L'incidence du suicide dans cette catégorie est plus de quatre fois plus élevée chez les garçons que chez les filles. Une étude comparée du suicide chez les jeunes de 15 à 24 ans met en évidence une augmentation similaire des suicides au fil des années en Finlande. En 1995, on comptait 22.8 décès pour 100 000 personnes (Fahnrich, 1998, pp. 13-14). Quand on ventile ces chiffres par sexe, on trouve 36.6 chez les garçons et 8.4 chez les filles – soit un ratio analogue à celui de l'Australie. En Allemagne, aussi d'après Fahnrich, on enregistre en fait une diminution depuis quelque temps. En 1995, le taux général de suicide des jeunes était plus faible en Finlande (8.8), mais la différence entre les sexes reste marquée, avec un rapport entre garçons et filles d'environ 3 à 1. Il est plus sensible encore aux États-Unis où il atteint 5 à 1, tandis que le taux général du suicide des jeunes en 1997 était légèrement supérieur à 9.5 pour 100 000 (National Institute of Mental Health, 1999, p. 1). En Nouvelle-Zélande, le taux du suicide des jeunes a brusquement augmenté, passant de 12.6 à 29.9 pour 100 000 habitants entre 1985 et 1996, avec 39.9 pour les garçons et 14.3 pour les filles (New Zealand Health Information Service, 1997, p. 2). On peut s'interroger sur l'existence d'une tendance universelle à l'augmentation du suicide des jeunes ; en effet, dans certains pays (Allemagne, Japon et Suisse, par exemple), le taux de suicide des jeunes a diminué au cours de la dernière décennie. Il n'en reste pas moins que les données citées constituent une sérieuse cause d'inquiétude dans bien des pays.

Comment expliquer ces chiffres ? Certains chercheurs, conformément à la tradition classique de la sociologie représentée par Durkheim (1951), relient les changements structurels de l'économie et de la société à l'incidence accrue du suicide des jeunes (Hassan, 1990, Taylor, 1990). Il existe aussi certains facteurs psychologiques qui semblent prédisposer les jeunes au suicide, ce qui fait que les explications sociologiques à elles seules s'avèrent insuffisantes. Fahnrich (1998) fait état de l'interaction des facteurs de risque qui pourraient contribuer au comportement suicidaire ou le déclencher. Il évoque en particulier la dépression, la toxicomanie, les comportements anti-sociaux, et l'effondrement des rapports sociaux avec la famille et les pairs. Ces facteurs sont les mêmes que ceux identifiés par Hassan (1992) : la désillusion générale des jeunes dans l'univers post-moderne, la toxicomanie et la violence, l'effondrement des relations familiales et les problèmes de santé mentale. On continue d'ignorer en grande partie comment ces facteurs agissent les uns sur les autres selon l'individu ; leur

interaction, ainsi que les résultats souvent tragiques qui en découlent, ne sont que trop connus. Hassan insiste sur la responsabilité collective, notamment pour créer les conditions permettant au moins à quelques jeunes suicidaires de recommencer à vivre avec un nouvel élan. Le message aux pouvoirs publics fait valoir la nécessité de créer les conditions susceptibles d'aider les jeunes suicidaires, plutôt que d'aggraver leur sort.

La question du suicide met en lumière d'autres aspects sociaux que l'on trouve souvent, sinon constamment, dans l'univers des jeunes. Ils comprennent la drogue et l'alcool, le changement des structures et des relations familiales, l'accroissement de la violence, tant à l'école que dans la société tout entière, et la délinquance juvénile. Les contextes nationaux qui conditionnent le caractère et la prévalence de ces situations sont différents, mais là où ils existent, ils peuvent toucher des jeunes très divers. En outre, ils affectent généralement les jeunes qui souffrent déjà d'une forme ou d'une autre de handicap et les excluent plus encore des ressources et des possibilités d'ensemble de la société. Le manque de ressources parentales, de qualifications éducatives, l'absence de tout réseau social, de soutien et d'accès aux marchés du travail peuvent tous déboucher sur des comportements sociaux dysfonctionnels. Pour bien des jeunes, les formes multiples du handicap reproduisent l'exclusion sociale. Le suicide peut en être l'une des conséquences les plus tragiques, mais il existe nombre d'autres processus dysfonctionnels dont les jeunes peuvent avoir du mal à s'affranchir. Un peu partout, les jeunes contreviennent ouvertement à la loi en tâtant de la drogue, ce qui peut être « le premier pas d'une spirale menant à des infractions plus graves » (Conseil de l'Europe, 1998, pp. 17-18). Il leur faut apprendre à aborder diverses situations sociales de façon à déboucher sur des résultats positifs, mais certains le feront plus facilement que d'autres.

Apprendre à s'accommoder d'environnements complexes représentera pour les jeunes de demain une compétence essentielle. Les environnements ne sont pas tous imposés de l'extérieur et les jeunes y entrent parfois de leur plein gré (c'est le cas de ce que l'on appelle les « cultures jeunes »). Ces dernières correspondent souvent aux efforts tentés par les jeunes pour exprimer leur personnalité et leur indépendance. De nombreuses théories ont été élaborées pour savoir dans quelle mesure les « cultures jeunes » s'articulent autour de certains aspects particuliers, tels que la musique (Weinstein, 1994 ; Dotter, 1994 ; Kruse, 1993), ou si elles ne sont que l'un des aspects des façons multiples par lesquelles les jeunes apprennent à s'exprimer (McCracken, 1997). Quelle que soit l'explication adoptée, l'important est que les jeunes sont plus que capables de créer leurs propres formes d'expression culturelle. Ainsi, ils sont en mesure d'agir sur le monde et de commencer à le façonner selon les valeurs nouvelles qui sont les leurs. Les jeunes vivent donc dans une tension qui leur

permet d'être à la fois les créateurs actifs de normes culturelles et soumis aux pressions du tout venant.

Rien n'illustre mieux cette tension que le développement au cours de la dernière décennie des « raves » qui sont sans doute l'expression la plus caractéristique de la « culture jeunes » (et le sujet de travaux universitaires récents ; voir Thornton, 1995 ; Valentine *et al.*, 1998). La « rave » transcende les frontières étroites de la disco et aborde des espaces bien plus ouverts où l'on peut être nettement plus nombreux à danser et à écouter la musique « techno » et ses nombreux dérivés. Pour certains, elle représente la création d'une nouvelle communauté des jeunes où la paix, l'amour, l'unité et le respect règnent dans une zone autonome temporaire dans laquelle « des événements distincts et autonomes se produisent dans les interstices du tissu social » (*The Spirit of Raving*, sans date). Pour d'autres, c'est pour les jeunes une zone dangereuse – où la consommation de la drogue est considérée comme une activité normale. Quel que soit le point de vue adopté, les raves constituent un phénomène international, largement suivi et parfois perçu comme un culte. L'important est que les jeunes créent, ou tout au moins, approuvent très vigoureusement, leurs propres formes d'expression culturelle, sans tenir compte de l'attitude des adultes. Il est souhaitable que la compréhension de ces formes d'expression culturelle éclaire l'action des pouvoirs publics, non pas dans le sens de la morale et des comportements, mais comme moyen de comprendre ce que les jeunes semblent chercher dans un environnement tumultueux.

Les caractéristiques de l'univers de la jeunesse

S'il était possible d'avoir une photographie panoramique de la situation des jeunes dans le nouveau siècle, que nous révélerait-elle ? Le tableau suivant rassemble sous forme schématique les questions évoquées dans la première section de ce chapitre, en définissant au moyen de cinq caractéristiques les principaux aspects de l'environnement futur des jeunes.

Ces aspects montrent les incertitudes auxquelles les jeunes sont confrontés. A l'avenir, les écoles devront en tenir compte afin de jouer un rôle positif et constructif. L'idée d'une progression régulière d'une phase de la vie à la suivante n'a plus cours. Il n'existe ni formule qui assure une transition tranquille, ni un ensemble unique de démarches qui garantisse le succès, bien que les jeunes aient besoin, d'une façon générale, d'être plus instruits, plus inventifs, souples, indépendants et entreprenants pour définir leur itinéraire de vie. Certains y parviendront plus facilement que les autres, notamment ceux qui pâtissent d'ores et déjà de handicaps économiques ou socioculturels. L'école n'est qu'un des facteurs, mais combien important, qui peut apporter une contribution positive à leur vie. Comment peut-on la reconfigurer à cette fin ?

1. Passages ultérieurs au travail et à la vie d'adulte	Les jeunes passent plus de temps à s'instruire et à se former, ce qui allonge la période de dépendance vis-à-vis des parents et retarde l'entrée dans le marché du travail.
2. Le rôle de l'enseignement et de la formation	L'enseignement et la formation sont nécessaires mais pas suffisants à la réussite future. Les qualifications ne garantissent pas un déroulement sans heurts de la vie mais sans elles, la vie risque d'être jalonnée de problèmes.
3. L'imprévisibilité des marchés du travail	On ne peut s'attendre à passer sans accrocs à la vie active, et le chômage peut figurer dans la vie de tous les citoyens à un moment quelconque. Il est essentiel, mais sans doute problématique de « prendre pied » sur le marché du travail.
4. La turbulence de l'environnement social	Le potentiel de comportement dysfonctionnel sera toujours présent, notamment pour ceux qui n'ont pas de qualifications et qui souffrent d'autres formes de handicap. Mais pour tous les jeunes, il y aura des risques à négocier. Les institutions de base, et notamment la famille, sont en proie à des changements rapides qui agiront sur de nombreux jeunes.
5. L'action des jeunes	Il est évident que les jeunes seront aux prises avec bien des difficultés à l'avenir, mais ils auront aussi la possibilité de créer leurs propres formes d'expression culturelle. Cela peut être un aspect positif de l'évolution de la jeunesse, mais il peut aussi s'avérer négatif, voire destructeur.

Les écoles de demain

Il importe ici de définir une distinction fondamentale entre la reconfiguration des processus de l'école et la reformulation des fonctions essentielles de l'école dans la société. On a pu dire que l'école était une « ancre sociale » pour décrire ses fonctions dans les sociétés marchandes du siècle nouveau (Kennedy, 1999). Dans une société mondiale qui évolue à vive allure, propulsée par la technologie, les écoles ont un rôle important à jouer dans la mesure où elles offrent aux jeunes la stabilité. C'est d'ailleurs toujours leur principale fonction dans la société. Cela ne veut pas dire qu'elles doivent rester ce qu'elles sont aujourd'hui ou ce qu'elles étaient hier. Elles doivent répondre aux véritables besoins des jeunes, reconnaître les principaux éléments de leur univers et, à partir de là, concevoir des possibilités d'apprentissage et des modalités d'organisation.

Ces écoles devront se définir en fonction des spécificités suivantes :

- Souplesse des structures et des possibilités d'apprentissage.
- Pertinence de l'enseignement dispensé.
- Normes explicites définissant ce que l'on attend des élèves/étudiants en matière d'apprentissage.
- Incitations à l'apprentissage à vie.
- Enseignement motivé.
- Environnements favorables à l'acquisition des connaissances.
- Culture de participation.

Ces aspects devraient mieux convenir à des populations scolaires qui grandissent dans un environnement économique et social imprévisible. En offrant un environnement accueillant et souple, centré sur l'évolution des besoins des élèves, l'école peut être pour eux un lieu de stabilité, mais aussi de stimulation. Pour réaliser ces objectifs, quatre stratégies sont délimitées dans cette section : i) la dérégulation du programme d'études, ii) l'instauration d'un nouveau partenariat entre l'école et la collectivité ; iii) l'adoption de nouvelles modalités d'organisation, et notamment de nouvelles façon de concevoir la profession enseignante proprement dite ; iv) la mise au point de nouvelles pédagogies qui reconnaissent que l'apprentissage actif se situe au cœur du développement de l'élève.

La dérégulation des programmes scolaires

Le programme scolaire est l'un des rares éléments de la politique éducative à ne pas avoir fait l'objet d'une dérégulation dans un passé récent. Dans bien des lieux, on procède en sens contraire. En Australie, en Angleterre et au Pays de Galles, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis, les administrations nationales ont pris des initiatives concertées pour assurer une uniformité et une cohésion accrues des programmes scolaires. Une étude de Kennedy et Mills (1996) fait apparaître de grandes similitudes d'un pays à l'autre. Les raisons n'en sont pas difficiles à trouver. Le programme scolaire est un moyen d'action politique important qui retentit sur la formation culturelle, la cohésion sociale et le développement économique. Il a pour principale fonction de former une population active qualifiée, qui adhère à la nation et à ses finalités. La réussite scolaire correspondant au programme d'études a toujours été un important outil de mobilité sociale, de sorte que le soutien vigoureux dont bénéficie ce programme vient des parents influents, mais aussi des hommes politiques et des décideurs. Il faut donc une administration courageuse pour changer radicalement le programme scolaire.

Les programmes actuellement en vigueur ont pour grande caractéristique d'être statiques, les changements n'intervenant qu'à la marge. Malgré de sensibles changements des populations scolaires, de la nature du travail, et des conditions sociales qui affectent les jeunes, le programme reste en grande partie inchangé.

C'est le cas aussi bien dans les systèmes polyvalents que dans les systèmes combinés (ou duels). On semble partir du principe qu'une seule série d'expériences convient à tous les élèves et à toutes les catégories d'élèves.

Cette conception du programme risque de mal servir les élèves à l'avenir. Il faudra inventer de nouveaux angles d'approche centrés sur l'élève, afin que l'on trouve dans le programme précisément la même souplesse que l'on attend des élèves eux-mêmes. Au cours des années de scolarité secondaire, ils devront pouvoir se déplacer facilement entre quatre grands domaines d'étude au moins :

- Études sociales et culturelles (histoire, géographie, éducation civique).
- Maîtrise de la lecture, du calcul et études scientifiques.
- Études à vocation professionnelle.
- Études à vocation communautaire (apprentissage des activités de service, projets communautaires).

Ces rubriques ne sont que de grandes lignes et nécessitent d'être considérablement développées pour être fonctionnelles. L'école et la classe ne seront plus les seuls lieux où les élèves s'instruisent. Il devra être facile d'entrer à l'école et d'en sortir, et l'apprentissage sera reconnu, où qu'il se produise. Les élèves ne devront pas être liés à la répartition par âge et par classe. Ils devront être en mesure d'accumuler des points ou des unités de valeur par les moyens et selon les modalités qui conviennent à leurs propres contextes.

Si l'on veut que les élèves fassent preuve de souplesse une fois leurs études terminées, ils ont besoin de dispositions d'apprentissage souples qui contribuent à l'indépendance, aux techniques de prise de décision, à la créativité et à la volonté d'apprendre. Il est paradoxal de constater que cette approche nécessite que l'on suive davantage, et non moins, les résultats des élèves. Il faudra mesurer à intervalles réguliers les avancées par rapport aux objectifs et aux attentes. La dérégulation des programmes n'est pas synonyme de renoncement à toute responsabilité : elle permet au contraire à l'élève de faire des choix et exige des écoles qu'elles aient de leurs élèves une connaissance plus profonde et plus significative. Cette approche permettrait de jeter les bases de l'apprentissage à vie. Elle reconnaîtrait que les jeunes doivent être préparés à vivre dans un univers où leurs initiatives et leurs idées joueront un rôle essentiel dans la détermination de leurs chances dans la vie.

De nouveaux partenariats entre l'école et la collectivité

Si l'on procède à la dérégulation des programmes scolaires, l'école aura besoin d'être reliée au milieu ambiant par des rapports plus forts et de meilleure qualité. Si les élèves sont appelés à passer plus de temps dans la collectivité, en suivant des études professionnelles et en entreprenant des projets et des services communautaires, il faut que des liens étroits se nouent entre l'école et

son environnement immédiat. Les écoles ne peuvent pas continuer de fonctionner comme des monastères – et se targuer d'être les centres d'apprentissage de l'ère industrielle. Elles doivent accueillir la présence des membres de la collectivité dans leurs locaux et se prêter à une véritable participation locale. Il existe de nombreux exemples de bonnes pratiques qui montrent que c'est possible, et la documentation sur l'organisation par les écoles de services communautaires intégrés s'accroît sans cesse (Dryfoos, 1992 ; Fredericks, 1994). La montée et la généralisation des TIC donnent aux écoles la possibilité de devenir les centres communautaires des services d'Internet, notamment à l'intention des catégories défavorisées. Il est naturel que l'école soit le point de convergence de l'apprentissage à vie sous la direction de la collectivité, compte tenu de la nature et de la localisation de l'investissement en capital dans l'infrastructure scolaire. Dans un sens, on renforce ainsi le rôle que jouent depuis longtemps les écoles en tant que parties intégrantes de leurs collectivités.

A l'avenir, les écoles devront donc être dans la collectivité tout en y appartenant, ce qui permettra aux élèves d'aller et de venir facilement au cours de leur parcours d'apprentissage. Elles ne doivent pas être considérées comme des « sites sacrés » où l'on dispense un savoir ésotérique et inadapté pendant les heures où les élèves n'ont pas le droit de se livrer à des activités plus stimulantes. Elles doivent être les vecteurs et les arbitres des connaissances théoriques et pratiques qui préparent les jeunes à la vie. Plutôt que de renier le rôle culturel traditionnel de l'école, on le renforcera en tenant compte des réalités et des situations nouvelles des jeunes. C'est à l'école qu'ils peuvent grandir et s'enrichir, non pour comprendre un monde qui n'existe déjà plus, mais pour devenir capables de construire le monde de leur choix en fonction de la turbulence croissante de l'époque.

Nouvelles conceptions de l'organisation scolaire et du corps enseignant

Les changements évoqués ci-dessus appellent tous de nouvelles modalités d'organisation de l'école. Si les écoles doivent être au cœur même d'un apprentissage enraciné dans la collectivité, elles ne peuvent pas être dirigées comme des structures hiérarchiques, univoques et passives, qui relèvent principalement des bureaucraties étatiques et n'ont pas de rapport avec le monde réel dans lequel vivent leurs élèves. La gestion doit être davantage tournée vers l'extérieur et la direction plus axée sur la collectivité qu'elles le sont souvent aujourd'hui, leurs orientations stratégiques étant conçues en fonction de leur contribution à une société du savoir.

Dans ces écoles, les enseignants continueront d'instruire les élèves, mais ils ne devront plus être les seuls passeurs de savoir. On devra se fier davantage aux ressources de la collectivité pour offrir aux élèves l'enseignement et l'expérience

de l'apprentissage. La profession enseignante devra s'ouvrir davantage pour permettre à d'autres de jouer des rôles secondaires mais importants. Il existe dans les collectivités d'abondantes ressources – d'autres spécialistes, des artistes, des jardiniers, des commerçants, etc. – qui ont toutes la possibilité d'aider les jeunes à préparer l'avenir. Les écoles devront être structurées de façon à faciliter cette large participation de la collectivité. Il n'est pas exagéré de parler d'un « nouveau partenariat social » entre les écoles et les collectivités où elles sont implantées.

En même temps, les enseignants auront un rôle fondamental à jouer en assurant l'indispensable stabilité ou « l'ancrage » dont il est question plus haut. Ils ont beaucoup à apporter à l'élaboration des programmes et au suivi de l'apprentissage des élèves. En restant à leur écoute, ils aideront les élèves à trouver leur chemin dans les diverses expériences de vie qui répondent à leurs besoins et à leurs attentes. Dans l'ensemble, les exigences seront plus grandes, mais les récompenses aussi.

Nouvelles pédagogies articulées autour de l'apprentissage actif

La manière dont les élèves apprennent est aussi importante que ce qu'ils apprennent, que les lieux où se passe cet apprentissage ou que l'identité de ceux qui l'enseignent. La volonté de s'instruire des élèves et leur décision d'apprendre toute leur vie durant doivent être les objectifs essentiels pour l'avenir. L'Internet facilite l'apprentissage direct tout en offrant un modèle ou une métaphore pour les aider à voir dans l'acquisition des connaissances un processus plus actif et plus intéressant.

L'Internet est sans aucun doute appelé à occuper une place de plus en plus importante dans la vie des jeunes. Il est inconcevable qu'il ne joue pas à l'avenir un rôle central dans les écoles et la collectivité en sa qualité d'outil d'apprentissage. Les jeunes s'y adaptent facilement et les écoles pourraient bien être les seuls lieux où l'égalité d'accès soit assurée. Il faut que l'ordinateur soit partout dans l'école et la collectivité, de même que le personnel qui assure l'aide technique. Il faut que les logiciels permettant véritablement d'apprendre – et pas seulement de faire des exercices d'entraînement, de récitation et de réponse – soient largement disponibles. Les élèves devront être en mesure de passer d'un programme à l'autre, d'aller de l'Internet aux moyens d'apprentissage plus traditionnels, dans le cadre de leur travail quotidien, un travail indépendant, créatif et accompli au rythme de l'élève.

C'est dans ce sens que l'Internet offre une métaphore de la pédagogie. Il est ouvert, accessible et riche de possibilités. Il permet d'accéder à l'information, mais laisse l'individu libre de décider ce qui est important. Il facilite la communication de part et d'autres des frontières nationales et culturelles. Il permet à l'apprentissage de se faire, mais il ne lui donne pas d'orientation

particulière. Ces spécificités devront être celles de la pédagogie du futur si l'on veut que les élèves s'engagent vraiment dans la voie de l'apprentissage à vie.

Conclusion

Si l'on veut que les écoles offrent aux jeunes un « ancrage social », il ne suffit pas de reproduire les modalités éducatives d'autrefois. Les écoles devront prendre au sérieux les aspects qui influencent actuellement les jeunes et reconnaître qu'ils sont confrontés à des vies tumultueuses et imprévisibles. Il faut que les écoles soient reconfigurées pour que les jeunes voient s'améliorer leurs chances dans la vie, ce qui représente pour les décideurs un grand défi à relever, dans la mesure où les changements évoqués sont considérables. Toutefois, ils ne sont pas plus importants par le champ couvert que d'autres changements qui figurent actuellement à l'ordre du jour des pouvoirs publics. Au départ, les écoles ont été créées sous leur forme actuelle pour servir une société industrielle et elles doivent inévitablement changer pour répondre aux nouveaux défis et aux orientations suivies par les pouvoirs publics eux-mêmes. Il ne sert à rien de prétendre que le programme scolaire, les structures de l'école, le personnel et les méthodes pédagogiques qui ont servi l'État industriel serviront aussi bien la société du savoir. Les jeunes doivent relever des défis radicalement nouveaux dans les dimensions personnelles, sociales et économiques de leurs vies. Ils ont besoin d'écoles qui en tiennent pleinement compte.

Notes

1. Ce chapitre a été terminé au cours d'une visite d'étude effectuée au CERI/OCDE à Paris pendant l'été 2000.
2. Une récente étude utilisant les mêmes instruments de mesure a récemment été menée à son terme au sujet d'un échantillon australien : Mellor, S. (1998), *What's the Point?: Political Attitudes of Victorian Year 11 Students*, Research Monograph n° 53, Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne. Cette étude confirme les résultats de Hahn.

Chapitre 11

Une école pour un monde nouveau¹

par

Alain Michel

Inspecteur général de l'Éducation nationale, France

Introduction

« Le problème le plus aigu pour les hommes de notre temps, c'est la tension entre le global et le local et comment elle s'exprime. Dans nos démocraties modernes, nous avons l'impression que les dirigeants pensent global et que les citoyens pensent local. D'où un dépérissement du débat démocratique, cette difficulté du dialogue entre les uns et les autres... même au sein de la société politique. Comment instaurer une dialectique dynamisante entre global et local ? Cela reste à définir. »

Ainsi s'exprimait Jacques Delors en 1997 devant la Commission française pour l'UNESCO (Brunsvick et Danzin, 1998). Il s'agit ici de poser les termes de cette dialectique pour l'école.

Village planétaire virtuel et nouvelle émergence du régional et du local

L'évolution récente de nos sociétés se caractérise à la fois par l'émergence du village planétaire, du fait de la prodigieuse avancée technologique dans le domaine de la communication, et par une renaissance des régionalismes et des enjeux locaux. Une autre manière de rendre compte de ce phénomène est de dire que la mondialisation ou globalisation nourrit, par le risque d'uniformisation sans âme qu'elle véhicule, des fragmentations et des replis identitaires. Aux excès d'un libéralisme sans foi ni loi qui privilégie le lien du prix (ou du marché) au prix du lien (social et culturel) répondent des excès de nationalisme, régionalisme ou de « localisme » porteurs de menaces pour la paix, ou pire, des résurgences de racisme et d'intolérance. C'est là une première dimension de la tension entre global et local, importante pour penser les missions de l'école, car c'est elle qui en formant des citoyens conscients des risques encourus peut infléchir l'avenir de nos sociétés.

Une autre dimension de la globalisation est le nouveau rapport au couple espace/temps qu'elle implique, ce qui peut être interprété comme l'entrée dans une nouvelle civilisation. L'instantanéité de la communication à travers les réseaux, l'irruption du virtuel qui cohabite avec le réel tangible, l'accélération du progrès scientifique et technologique contribuent au tropisme vers le très court terme au détriment du moyen et long terme, au *zapping* et au *surfing*, plutôt qu'à la recherche de connaissance. Les maîtres mots sont désormais la mobilité et la flexibilité. On prône la confiance en des mécanismes heuristiques et autorégulateurs au détriment des projets de société, la vitesse de réaction aux aléas plutôt que la prospective. L'émergence de territoires virtuels et éphémères « déracinent » les références et les points de repère culturels des individus tout en facilitant et en appelant de nouvelles formes de mobilité et de nomadisme méta-géographique. Ce contexte est un nouveau défi pour les institutions, y compris les États-nations, mais aussi pour l'École et pour les processus d'apprentissage. Comme le disait déjà Paul Valéry, « le temps est passé où le temps ne comptait pas », celui des cathédrales. Nous sommes concurrents dans une course de vitesse où il s'agit de s'adapter le plus rapidement possible aux conditions changeantes de la compétition dans un processus néo-darwinien de sélection artificielle.

D'où le culte de la flexibilité et de la *réactique* qui remet en cause à la fois la planification, le modèle taylorien et fordiste d'organisation et la prétention à vouloir gérer l'organisation économique et sociale depuis un pouvoir central de décision. La globalisation et l'esprit de compétition qu'elle colporte impliquent à la fois le gigantisme financier et le management décentralisé, donc là aussi une dialectique global/local. Ce nouveau paradigme du management n'est pas sans incidence sur les administrations publiques jugées anachroniques car trop centralisées et bureaucratiques. Hors de la décentralisation et de l'autonomie des acteurs du terrain point de salut ! Cet engouement pour le modernisme, qui n'est porté par aucun projet de société et n'est pas conçu comme une fin en soi, est entretenu par un discours *managérial* qui envahit la sphère privée mais aussi les services publics, y compris l'école, et qui légitime cette fuite en avant. D'où la réaction de certains auteurs, comme Jean-Pierre Le Goff, qui déplorent cette nouvelle forme de persuasion clandestine instaurant une « barbarie douce » (Le Goff, 1999), parée de bonnes intentions d'ordre éthique (autonomie des acteurs, transparence, participation, projet partagé, etc.), qui conduit à de nouvelles aliénations, à davantage de stress et qui fait l'impasse sur la culture et sur l'histoire. Un tel diagnostic est sévère mais pose de vraies questions. L'ambiguïté du discours managérial dans la sphère éducative, qui accompagne le développement d'un consumérisme scolaire (Ballion, 1982) des parents et des élèves, est également critiquée par Samuel Johsua (1999), car elle conduit à penser les réponses à des questions majeures de société en termes instrumentaux et de modalités de gestion du système éducatif.

Dans le même temps, nul ne peut nier l'intérêt d'une nouvelle approche visant à davantage d'efficacité et de transparence au sein du système éducatif, et à accroître l'autonomie des acteurs du terrain, notamment pour prendre en compte la diversité des situations locales et encourager l'innovation. Par ailleurs, la recherche d'un ancrage local et d'une revitalisation de la participation citoyenne au niveau de la Cité peut apparaître comme la seule voie permettant de recréer du lien social dans un contexte de crise de l'État-providence et de redéfinir les bases de la démocratie dans un contexte de plus en plus complexe où se manifestent des revendications de plus en plus fondées sur des revendications de droit à la différence. Ainsi retrouve-t-on certaines analyses de Tocqueville, précurseur du principe de la subsidiarité pour la répartition des responsabilités aux différents niveaux de décision, principe adopté aujourd'hui au niveau de l'Union européenne et à celui des États membres, selon des modalités variables, en fonction de l'histoire propre à chaque État. Plus largement au niveau mondial, comme l'ont signalé les Dialogues du XXI^e siècle organisés par l'UNESCO (septembre 1998), la troisième révolution industrielle en cours et la mondialisation n'ont pas permis d'établir un nouveau contrat social (Mayor et Bindé, 1999).

Les nouvelles attentes à l'égard de l'école

C'est dans ce contexte général qu'il faut appréhender les nouvelles attentes souvent contradictoires qui se manifestent à l'égard de l'école dans les pays industrialisés (Michel, 1996a). Elles reflètent une prise de conscience des enjeux liés aux mutations profondes de notre société, parfois appelée *postmoderne*.

Un premier aspect est l'accélération du progrès technologique, singulièrement dans le domaine de la communication. Ses principales conséquences en termes de missions de l'école sont :

1. Préparer les cerveaux des élèves, le plus tôt possible, à intégrer le changement et la remise en cause permanente des acquis comme une donnée banale de la vie, ce qui est loin d'être facile, car nous avons tous besoin de certaines permanences et d'un minimum de certitudes.
2. Faire face à l'obsolescence accélérée des connaissances et des compétences, ce qui requiert un apprentissage de tous tout au long de la vie et un recyclage permanent des enseignants et formateurs.
3. Questionner les finalités du changement – qui ne peut être une fin en soi – et préparer les esprits à un examen critique des évolutions scientifiques et technologiques quant à leurs implications éthiques et pratiques pour l'avenir de la société. Plus que jamais, il est crucial de se souvenir de l'avertissement de Rabelais au XVI^e siècle : « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme ».

4. Intégrer de manière pertinente les technologies de la communication dans l'école, car il ne suffit pas de multiplier les ordinateurs, les didacticiels et les cédéroms, ou de se brancher sur l'Internet, pour accroître l'efficacité des dispositifs d'apprentissage. A cet objectif d'efficacité s'ajoute un enjeu d'équité : si l'école reste à l'écart de ces technologies, les enfants des milieux défavorisés seront désavantagés par rapport à ceux des familles mieux équipées.

Un deuxième aspect fondamental est lié au contexte de globalisation. La compétition économique au niveau mondial a plusieurs conséquences :

Dans la *société de la connaissance*, la compétition se joue surtout sur les écarts de productivité liées au capital humain. La concurrence des pays à faible coût de main-d'œuvre force les pays plus avancés à *délocaliser* certaines activités et à créer des emplois dans des secteurs à haute valeur ajoutée qui exigent un niveau élevé de qualifications. Tout *malthusianisme éducatif* est donc hors de propos. L'accroissement du niveau général d'éducation est une nécessité économique. D'où l'effort gigantesque de formation dans tous les pays européens posé par les nouveaux défis de l'enseignement de masse dans le secondaire et le supérieur et par l'insuffisance de la formation récurrente des adultes. A cet égard, les objectifs économiques convergent avec des objectifs sociaux : l'accroissement du niveau d'éducation concerne tout un chacun, comme l'enseigne le message des démarches qualité (la compétitivité d'une entreprise dépend de la qualification et des compétences à tous les niveaux et pas seulement de celles de ses cadres) ; il s'agit aussi d'un objectif d'équité, pour lutter contre le risque d'une société duale dans laquelle des individus sont exclus faute d'une formation de base suffisante et contre les nouvelles formes d'analphabétisme fonctionnel.

La globalisation requiert une grande mobilité des individus, davantage de *flexibilité*, une ouverture culturelle accrue pour pouvoir travailler en équipe avec des partenaires ayant des mentalités et des codes de conduite différents. Savoir communiquer dans la langue des partenaires est de plus en plus un atout. C'est dire que les exigences augmentent et que l'acquisition de telles compétences et attitudes nécessite à la fois de repenser le curriculum actuel (adapté à la société industrielle du xx^e siècle mais pas au contexte du xxi^e siècle) et de développer très tôt ces nouvelles qualités.

En dépit des efforts nationaux d'éducation accomplis, le « processus de destruction créatrice » décrit par Schumpeter (1947) laisse sur le bord de la route une proportion croissante d'exclus, à l'échelle de la planète et à l'intérieur des pays développés où sont apparues de nouvelles fractures sociales qui déterminent elles-mêmes de nouvelles fractures scolaires (AFAE, 1999), malgré les efforts pour compenser les handicaps socioculturels, notamment par des politiques de discrimination positive. Dans nombre de pays, on a ainsi assisté à une montée du chômage des jeunes et à de nouvelles formes de précarité, de

pauvreté et d'exclusion. La situation est particulièrement critique dans les banlieues des grandes villes où un urbanisme sans âme exacerbe un sentiment de rejet de la société chez des jeunes qui développent leur propre contre-culture. Une telle situation résulte avant tout de la situation économique et de la dilution des institutions tutélaires de proximité ainsi que des réseaux traditionnels de solidarité, à commencer par la famille.

Pourtant, on impute une bonne part de responsabilité à l'école supposée mal remplir son rôle. Ces critiques ne sont que peu justifiées, car l'école est la seule institution à avoir résisté dans certaines zones, où elle reste le dernier rempart contre l'anomie sociale. Mais c'est précisément parce que l'on fonde sur l'école les dernières espérances que l'on concentre sur elle les critiques. Cette situation est difficile à vivre pour les enseignants et les autres personnels d'éducation, surtout dans les quartiers les plus défavorisés, où les circonstances ont conduit à se serrer les coudes, à travailler en équipe et à innover plus qu'ailleurs.

Le nouvel impératif d'efficacité et d'équité

Compte tenu de ces nouvelles attentes et des besoins croissants d'éducation d'une part, des ressources budgétaires limitées d'autre part, les systèmes éducatifs sont confrontés à une double exigence : accroître leur efficacité et réduire les inégalités sociales. Une chose est sûre : l'évolution de l'environnement économique et social n'autorise pas le statu quo. L'école doit changer, pas seulement pour s'adapter, mais aussi pour préparer un avenir conforme à une conception humaniste de la vie en société, respectueuse des droits fondamentaux de l'individu (Michel, 1994, 1996b). L'école doit former des citoyens lucides et actifs capables de maîtriser le progrès technique, de donner du sens à la vie individuelle et collective, de respecter l'équilibre écologique de la planète, de réduire la violence et développer la tolérance, de forger un véritable projet de société. Le contexte de la construction de l'Union européenne peut être favorable, car il s'agit d'une aventure collective susceptible d'inventer son avenir sur des principes et selon des modalités permettant un véritable dialogue entre des cultures différentes ayant des références fondamentales communes en termes de valeurs.

Mais admettre que l'école doit changer ne signifie pas que soient déterminés *a priori* la nature de ce changement, son ampleur, son rythme et ses modalités de mise en œuvre. La France, comme ses partenaires européens, est confrontée à quelques questions fondamentales qui méritent un débat démocratique le plus large possible :

- Dans un monde de plus en plus instable, y compris sur le plan géopolitique, quelles sont les missions prioritaires de l'école ? Un consensus semble exister sur quatre missions :
 - la transmission de connaissances et d'une culture générale ;

- la préparation à une vie professionnelle, ce qui ne se limite pas à l'apprentissage d'un métier ;
- le développement de qualités personnelles et l'éducation à la citoyenneté ;
- la contribution à l'égalité des chances (objectif d'équité).

Mais le consensus sur ces quatre missions cesse dès lors qu'il s'agit de pondérer leur importance respective et de concevoir les modalités permettant de les accomplir simultanément.

- Étant donné les objectifs d'efficacité et d'équité, comment gérer l'hétérogénéité croissante des élèves, résultant de l'enseignement de masse, mais aussi de la nouvelle fracture sociale ? Comment unifier sans uniformiser, comment diversifier les parcours et les méthodes d'apprentissage sans tomber dans la ségrégation ? Jusqu'où, jusqu'à quel niveau, le parcours doit-il être le même pour tous ? Ce qui pose notamment le problème de la « culture commune », du *core curriculum* ou de la *trousse de survie* en termes de savoirs et de compétences, pour entrer dans le *xxi^e* siècle. Ce qui pose aussi la question de l'architecture des filières de formation et des dispositifs d'aide à l'orientation des élèves.
- Comment améliorer la qualité des enseignements et celle des enseignants dont la mission devient plus complexe ? Comment penser le nouveau professionnalisme des enseignants, et des autres personnels d'éducation, requis par les nouvelles attentes à l'égard de l'école et par l'utilisation pertinente des nouvelles technologies de la communication ?
- Pour favoriser l'innovation et le changement, jusqu'où aller dans le sens de la décentralisation et l'autonomie des établissements scolaires ? Quel doit être alors le rôle de l'État ? Quels doivent être les instruments de pilotage ? Comment concilier les objectifs spécifiques à une école, un collège, un lycée et les objectifs locaux, régionaux, nationaux, européens et même mondiaux, dans la mesure où il faut préparer les jeunes à la mobilité internationale et les sensibiliser aux enjeux à l'échelle de la planète ?

C'est cette question fondamentale du pilotage du changement et de la recherche d'un niveau optimal de décentralisation qui sera plus spécialement analysée ici car elle est au cœur de la tension entre le local et le global. A la problématique centrale de la répartition des compétences et des initiatives, il convient de rattacher celle de la relation entre inscription territoriale d'une politique éducative et lutte contre les inégalités par une discrimination positive, comme l'illustre en France la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

Décentralisation et pilotage

En 1979, Michel Crozier, avait lancé la formule « On ne change pas la société par décret ». De même, on ne change pas l'école par décret. Dans tous les pays, on a

constaté les limites des réformes conçues et imposées du sommet et se succédant au rythme des changements de ministre. Un système éducatif est un système complexe qui ne peut se piloter exclusivement ou principalement depuis le sommet (Michel, 1993). De fait, partout, on essaie de développer les initiatives du terrain, tout en constatant qu'elles ne suffisent pas, car elles ont du mal à se généraliser, restant cantonnées à des établissements particuliers. D'où, la recherche d'une combinaison d'initiatives locales et d'initiatives venues du sommet. En 1993, j'ai analysé les divers facteurs de complexité du système éducatif et les raisons d'un nouveau type de pilotage national laissant plus de marge de manœuvre au niveau local, tout en montrant la nécessité du maintien d'un pilotage national, dès lors que l'on souhaite assurer une cohérence finalisée à l'ensemble du système éducatif (*ibid.*). Ce qui est le cas si l'on considère que l'éducation est un bien public, créateur d'effets externes intra et inter-générationnels, notamment de lien social, et pas seulement un bien privé, un capital humain susceptible de générer des flux de revenu dans la vie professionnelle. Philippe Joutard et Claude Thélot (1999) insistent sur l'impératif d'égalité des chances qui implique une diversification des parcours de réussite scolaire et des approches pédagogiques, donc une autonomie accrue des établissements scolaires, mais dans un cadre national permettant de limiter les inégalités géographiques et sociales.

L'accroissement de la marge d'initiative au niveau de l'établissement scolaire et au niveau des collectivités territoriales est certes nécessaire pour favoriser l'innovation, mieux prendre en compte les besoins spécifiques des élèves et mieux insérer l'école dans son environnement. Mais, cette plus grande autonomie accroît la complexité du système éducatif. Or, si l'on admet que celui-ci doit conserver une certaine unité et une certaine stabilité, un élément crucial de pilotage devient la circulation rapide de l'information pertinente entre tous les acteurs du système. Cela renvoie au principe mis en avant par Ilya Prigogine (Prigogine et Stengers, 1979) : le maximum de complexité qu'un système peut supporter sans devenir trop instable est lié à la rapidité de la circulation de l'information entre tous les éléments de ce système. Un système d'information performant est donc un premier instrument important de pilotage d'un système décentralisé. Un deuxième instrument nécessaire est la prévision et la prospective, celle-ci étant plus qualitative et à plus long terme. En effet, le temps de l'éducation est un temps long qui ne peut se satisfaire d'une gestion et d'une vision à court terme. Il faut préparer les élèves à vivre dans un monde qui aura beaucoup changé lorsqu'ils sortiront de l'école. Si l'on ajoute la nécessaire inertie de l'école, il faut prévoir le mieux possible les changements majeurs à venir et les compétences attendues dans 10 ou 15 ans.

Un troisième instrument concerne les dispositifs d'évaluation des acquis cognitifs et non cognitifs des élèves, des établissements, des innovations et des politiques, de l'état du système, et des personnels. Une nouvelle culture d'évaluation s'est développée au sein de l'Éducation nationale. Mais beaucoup

reste à faire. Enfin, un quatrième instrument est souvent oublié bien que crucial pour le pilotage du changement : il s'agit de la *communication stratégique*. Celle-ci, à tous les niveaux de décision, doit expliquer les orientations prises et les objectifs poursuivis. C'est elle qui donne du sens à l'action quotidienne. Mieux, elle doit permettre une réelle concertation avec toutes les parties prenantes le plus en amont possible du processus de décision. Cette communication stratégique consiste aussi à impulser, encourager, faciliter, accompagner, coordonner, diffuser et valoriser les innovations, notamment par une fertilisation croisée, facilitée par la mise en place de réseaux d'échanges. Cette communication comporte une dimension encore plus fondamentale : celle d'une sensibilisation et d'une éducation au changement dans le contexte d'une organisation apprenante.

Le système éducatif comme organisation apprenante et le changement comme processus systémique

Dans un monde en mutation rapide et dans un contexte pluriculturel exigeant une plus grande souplesse d'adaptation, donc une autonomie accrue du local, le changement doit être piloté aux divers niveaux de décision dans un souci de cohérence globale et de conformité à quelques objectifs essentiels qui s'imposent à tous les niveaux. Pour concevoir le pilotage dans ce contexte, il convient de dépasser la vision mécaniste du système éducatif qui est sous-jacente à une logique de réformes. Le changement n'est pas œuvre de mécanicien. C'est une aventure collective qui s'invente sans cesse avec une part d'incertitude. La métaphore la plus pertinente est celle d'un être vivant en permanent échange avec son environnement. Le système éducatif doit être perçu comme un système « auto-éco-organisateur » au sens que lui donne Edgar Morin, c'est-à-dire un ensemble d'acteurs et d'unités liés par de multiples échanges et capables en interaction avec leur environnement de réagir, d'évoluer, d'apprendre, d'inventer et de *s'auto-organiser* (1990). Dans cette perspective, le changement est un processus systémique, continu et soutenable, tenant compte de la diversité des situations et des capacités d'adaptation locales. Les objectifs nationaux doivent être déclinés en fonction des contraintes locales et le rythme du changement ne doit pas être uniforme sur l'ensemble du territoire national. Une autre conséquence est qu'il ne s'agit pas de chercher vainement un nouvel équilibre virtuel, sans cesse remis en cause par de nouvelles turbulences du milieu – d'où, au demeurant, la prolifération des diagnostics de crise ou des constats de transition qui deviennent des notions vides de sens – mais de trouver des voies de stabilisation dynamique des déséquilibres.

Le mouvement est déséquilibre et, dans un monde en mutation rapide, toutes les institutions, dont l'école, sont en permanence en crise ou en situation de transition (Black et Michel, 1998). Une autre caractéristique du changement comme processus systémique est qu'il doit obéir à certaines règles de cohérence : cohérence entre le global et le local au delà des tensions (un des déséquilibres à stabiliser) mais

aussi cohérence dans les innovations. Ainsi, une réforme des contenus des programmes conçue indépendamment d'un changement concernant les procédures d'évaluation des acquis des élèves (évaluation formative et sommative) et les méthodes pédagogiques, donc de la formation initiale et continue des enseignants, a de fortes chances d'être vouée à l'échec. Il en est de même de l'équipement en matériel informatique et télématique des établissements scolaires, à organisation inchangée et sans formation préalable et concomitante des enseignants.

La mise en évidence de l'importance du contexte local par les sciences de l'éducation

Depuis quelques années, la recherche en éducation a montré la nécessité d'une analyse fine du fonctionnement du système éducatif pour relativiser les résultats des analyses macrosociologiques, notamment la théorie de la reproduction mise en évidence dans les années 60 (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971). Si les récentes études statistiques en France tendent à montrer que globalement l'enseignement de masse n'a que très faiblement conduit à réduire les inégalités sociales (Michel, 1999), celui-ci se traduisant par une translation vers le haut de ces inégalités, il reste que d'autres études révèlent que, au-delà des effets exogènes d'un déterminisme social, le système éducatif lui-même engendre des inégalités et que le contexte local joue un rôle important (Duru-Bellat et Mingat, 1993).

Les études françaises sur *l'effet établissement* concordent avec les études anglo-saxonnes ou celles menées en Belgique, en Espagne et au Portugal (Dura-Bellat et Mingat, 1993 ; Dura-Bellat et Henriot-van Zanten, 1999 ; Cousin, 1993, 1996, 1998). En France, une attention particulière a été accordée au collège, qui regroupe pratiquement l'ensemble des élèves au niveau CITE 3 (CITE : Classification internationale type de l'éducation ; ISCED en anglais), car il joue un rôle important pour l'orientation des élèves au lycée dans l'une des trois filières (générale, technologique et professionnelle), voire au sein de la filière générale entre les séries littéraire (L), sciences économiques et sociales (ES) et scientifique (S). Or, il existe, *de facto*, une hiérarchie entre les trois filières et entre les trois séries de la filière générale, malgré la politique officielle qui affiche l'égalité des voies et la diversité des filières d'excellence. Les études sur le collège montrent des écarts importants d'efficacité en termes de résultats des élèves aux tests (évaluation au début de la première année de lycée) ou examens nationaux (brevet des collèges), mais aussi des comportements différents d'évaluation, d'orientation et de composition des classes qui pèsent fortement sur la carrière des élèves et sont source d'importantes inégalités.

De tels résultats plaident à la fois pour une *focalisation* sur le local et pour une certaine prudence quant à l'autonomie à accorder aux établissements scolaires. En

effet, ces disparités entre collèges (qui existent aussi entre lycées) peuvent conduire à donner plus de marge de manœuvre aux établissements et à intensifier la concurrence entre eux, au motif qu'ils seront dès lors pleinement responsables de leur performance, sans pouvoir évoquer les contraintes bureaucratiques qui les empêcheraient d'obtenir de bons résultats. Mais, le risque est d'aboutir à accentuer ce qui existe déjà : une école à plusieurs vitesses et en fin de compte les meilleures écoles pour les enfants des familles dotées d'un capital économique et/ou culturel, les moins bonnes pour les enfants des familles les plus démunies, et ainsi d'accroître les écarts de résultats entre établissements. Le risque est réel. Les enquêtes internationales de l'IEA (Association internationale pour l'évaluation des résultats scolaires), notamment la dernière sur les acquis en mathématiques et en sciences (TIMSS), ont montré que s'il n'existe pas de corrélation entre les résultats des élèves d'un pays et son degré de décentralisation, en revanche la variance entre élèves et entre établissements est d'autant plus importante que le pays est décentralisé. Cela, du reste, a conduit des pays, comme le Royaume-Uni ou les États-Unis, à renforcer le curriculum et les tests standardisés nationaux.

Ainsi, tous les pays sont à la recherche d'un niveau optimal de décentralisation : les pays très décentralisés cherchant à piloter davantage au niveau national pour réduire les disparités géographiques et sociales, les pays plus centralisés, comme la France, poursuivant depuis environ 15 ans une politique de décentralisation/déconcentration. Une étude de l'OCDE, conduite en 1993 dans le cadre du projet INES sur les indicateurs internationaux de l'enseignement (et reconduite en 1998) sur les niveaux de prise de décision dans les pays membres, avait permis de faire un autre constat intéressant : il faut distinguer autonomie des écoles et décentralisation au niveau des collectivités territoriales. Les pays où ces collectivités ont le plus de pouvoir en matière scolaire ne sont pas ceux dans lesquels les établissements ont le plus d'autonomie : une tutelle proche est souvent plus pesante qu'une tutelle lointaine. Il existe donc un choix à faire en matière de décentralisation : donner plus de pouvoir aux écoles ou aux collectivités territoriales. Les arguments techniques ne suffisent pas pour trancher quant au niveau de décentralisation souhaitable et quant aux compétences que devrait conserver l'État. Il en est de même, du reste, pour ce qui concerne le développement d'un espace éducatif européen. Le choix est avant tout d'ordre politique et est lié à une vision globale de la société et du rôle de l'éducation.

La territorialisation de la politique éducative : jusqu'où ?

La France s'est longtemps singularisée par une tradition centralisatrice dans le domaine de l'éducation. Plus généralement, le centralisme politique, économique et administratif est une dimension importante de ce que Braudel a pu appeler l'identité française. Le colbertisme et la tradition jacobine puis napoléonienne ont

laissé des traces profondes dans la mentalité française. Plus tard, la III^e République a conféré aux instituteurs, les « hussards noirs de la République », la mission d'intégrer les jeunes enfants, issus de provinces contrastées (Alsace, Auvergne, Bretagne, Languedoc, Pays basque, Provence, Savoie, etc.) où l'on parlait des langues différentes, ou issus de l'immigration, autour de l'apprentissage du français et de l'éducation civique et morale incluant l'amour de la Patrie et la sensibilisation aux droits et devoirs de l'homme et du citoyen. Cette tradition française du rôle de l'école laïque et obligatoire qui cherche à unir autour d'une langue et de valeurs communes est restée vivante, même si la montée du multiculturalisme, la reconnaissance de la légitimité d'une diversité culturelle et religieuse et l'influence du *politiquement correct* nourrissent une contestation de ses formes les plus orthodoxes et un débat politique très vivace. Néanmoins, conscients de l'importance cruciale du rôle de l'école pour maintenir l'unité de la nation française et des risques que représentent le modèle *communautaire* ou celui du *melting-pot* nord-américain, une large majorité de Français restent attachés au modèle de l'intégration républicaine, sous des formes plus ou moins souples il est vrai (Ferréol *et al.*, 1998 ; Schnapper, 1994 ; Wieworka *et al.*, 1997).

Le débat sur la décentralisation et l'autonomie des établissements est particulièrement influencé en France par cette question politique qui, au demeurant, se superpose aux clivages traditionnels gauche/droite. Ce débat porte autant sur le rôle plus ou moins intégrateur de l'école que sur des considérations touchant à l'efficacité et à l'équité du système éducatif. On ne peut comprendre l'attachement des Français à certaines prérogatives du pouvoir central sans se référer à ce débat fondamental. L'État français est devenu, depuis les lois de décentralisation des années 80, un État unitaire de plus en plus décentralisé et déconcentré, mais la perspective fédéraliste n'est soutenue que par une faible minorité de Français. La question du *local* dans l'éducation ne se pose donc pas dans les mêmes termes qu'en Allemagne, en Suisse, au Royaume-Uni ou en Espagne.

Mais, le développement de nouvelles inégalités sociales et de nouvelles formes de précarité et de pauvreté, ainsi que la concentration des populations les plus démunies dans des aires urbaines, notamment les banlieues des grandes villes, a conduit Alain Savary, ministre de l'Éducation, à concevoir en 1982 un nouveau dispositif de lutte contre les inégalités scolaires qui constitue une innovation majeure dans l'histoire de la politique éducative. C'est en effet une innovation majeure à deux égards :

- C'est la première fois qu'est appliquée au sein d'un service public une politique de discrimination positive en faveur de certaines catégories de populations, et non plus sur une base individuelle en fonction de paramètres économiques et sociaux ou de mérite scolaire, comme c'est le cas par exemple pour l'attribution de bourses ou d'allocations diverses.

- C'est la première fois qu'un critère géographique fonde l'attribution inégale de moyens dans le domaine scolaire ; cette inscription territoriale de la politique éducative est une reconnaissance explicite de l'importance du contexte local et se justifie par le besoin d'une approche de la lutte contre l'échec scolaire, qui requiert la coopération étroite de divers services publics et avec les familles, les partenaires sociaux et économiques et les collectivités locales.

Cette innovation signifie une rupture avec le principe traditionnel de l'État de droit républicain qui affirme l'égalité (formelle) de tous les citoyens devant le service public. L'idée de discrimination positive est ainsi apparue dans les mœurs et consacrée en droit. C'est un pas important qui n'est pas sans incidence quant aux perspectives possibles d'émergence du *local* dans l'élaboration de la politique éducative. Parallèlement, a été mise en place une politique éducative en milieu rural, liée à des objectifs d'aménagement du territoire : maintien d'écoles primaires ou création de collèges et lycées à très faibles effectifs dans des zones rurales menacées de déclin, voire de désertification. Au demeurant, un rapport du Commissariat général au Plan préconisait, au début des années 90, la mise en place d'un « aménagement éducatif du territoire ». L'existence d'écoles et d'établissements à faibles effectifs est une nécessité vitale pour les zones où elles sont implantées, mais cela ne manque pas de poser des problèmes d'efficacité et d'équité, dont certains pourraient être partiellement résolus par une utilisation pertinente de l'Internet et de l'enseignement à distance. Nous nous concentrerons toutefois sur la politique des ZEP, car elle s'inscrit dans la « dialectique dynamisante », à même de gérer les tensions entre le local et le global.

Des « zones d'éducation prioritaire » aux « réseaux d'éducation prioritaire » (1982-1999)

Mises en place en 1982, les ZEP constituent un dispositif visant à lutter contre l'échec scolaire dans des aires géographiques, dans lesquelles le cumul de certains handicaps socioculturels et économiques constitue un obstacle à la réussite scolaire. L'inscription territoriale de cette politique résulte du double objectif d'améliorer les performances scolaires et de lutter contre l'exclusion sociale, ce qui requiert une approche globale de l'école et de son environnement, donc une action concertée des personnels d'éducation et d'autres acteurs administratifs, économiques et sociaux, notamment en direction des familles.

Les critères retenus pour constituer les ZEP sont scolaires (proportion d'élèves en retard, taux de redoublement, abandons scolaires, sorties sans qualification) et relatifs au contexte démographique, social et économique (revenu des familles, proportion d'étrangers, familles monoparentales, proportion de chômeurs, nombre d'enfants par famille). Chaque ZEP, coordonnée par un responsable et un conseil, doit élaborer à partir d'une analyse rigoureuse de la situation et des besoins, un projet

comportant des objectifs concrets, précis et mesurables. Les résultats sont évalués régulièrement afin de modifier, si nécessaire, les objectifs et les démarches adoptées. Tous les trois ans, un audit externe peut conduire à modifier la carte des ZEP, c'est-à-dire le découpage de ces zones et les écoles et établissements concernés. L'objectif est d'améliorer les résultats scolaires par des actions éducatives renforcées et diversifiées, centrées sur les besoins des élèves. Les principaux moyens utilisés sont : une scolarisation précoce dès l'âge de 2 ans, une pédagogie différenciée, des actions périscolaires avec des partenaires extérieurs, du soutien scolaire hors l'école, un effort particulier dans le domaine sanitaire et en matière de sécurité. Le travail d'équipe, la coordination entre projet d'école et projet de zone, une formation adaptée des enseignants et des personnels d'éducation sont des facteurs importants de réussite. Des moyens financiers supplémentaires et des avantages financiers et de carrière pour les personnels ont été alloués.

Malgré la cohérence d'une telle politique, les évaluations récurrentes de ces ZEP (563 ZEP en France en 1998 concernant 6 185 écoles, collèges ou lycées et près de 1.2 million d'élèves, soit environ 10 % de l'effectif total) ont montré des résultats globaux mitigés donnant lieu à controverses. Certains ont fait valoir que vu les moyens alloués les résultats restaient modestes, l'écart entre les résultats aux tests nationaux des élèves en ZEP et les résultats nationaux moyens n'ayant que faiblement diminué. D'autres ont fait valoir que l'augmentation des inégalités au cours des dernières années avait conduit à une plus grande concentration des handicaps dans les ZEP, concentration encore accentuée par la volonté de mieux définir les ZEP pour s'adresser aux réels publics prioritaires. De ce fait, une réduction même légère des écarts constituait donc un progrès non négligeable. En effet, en l'absence de ZEP, les écarts auraient sans aucun doute augmenté. Un rapport récent (Moisan et Simon, 1997) montre que certaines ZEP ont mieux fonctionné que d'autres et s'efforce de définir les facteurs déterminants de la réussite scolaire à partir de l'observation de nombreuses zones. La liste de ces déterminants est du reste conforme aux principaux résultats de la recherche en éducation. Est notamment mise en évidence l'importance des actions visant à modifier l'attitude des familles envers l'éducation, ainsi que celle de la priorité à donner aux apprentissages fondamentaux, y compris par des actions périscolaires destinées à accroître la motivation des élèves à apprendre. Le rapport souligne aussi l'importance d'une politique mieux adaptée des ressources humaines et des instruments de pilotage : évaluation et communication.

Confronté à une certaine résistance de l'échec scolaire touchant surtout les élèves défavorisés, comme c'est le cas dans les autres pays industrialisés (OCDE, 1997), le gouvernement a décidé en 1998 d'organiser des forums dans les académies, puis des Assises nationales des ZEP, à Rouen en juin (Assises nationales des ZEP, 1998). A partir des conclusions de ce colloque a été définie une politique de relance de l'éducation prioritaire, avec notamment la création de *réseaux*

d'éducation prioritaire (REP), la définition de *contrats de réussite* et l'adoption de « dix orientations prioritaires pour ces contrats de réussite » (BOEN du 28/1/99). Cette relance doit se faire en étroite articulation avec la politique de la ville, une majorité de ZEP concernant des écoles urbaines ou péri-urbaines. La mise en place des REP correspond au souci de regrouper des écoles et des établissements dans des aires de dimension réduite permettant un pilotage de proximité, avec dans la plupart des cas un collège, tête de réseau. De plus, le réseau assouplit l'effet de zone en intégrant des écoles et des collèges hors ZEP, mais ayant des difficultés particulières. Cet assouplissement est souhaitable, car comme l'a souligné Bernard Charlot, les ZEP ont peu à peu dérivé d'une logique de discrimination positive vers une logique de différenciation territoriale. Accepter une telle différenciation des territoires scolaires revient à entériner d'une certaine manière les inégalités sociales et à favoriser la création de ghettos scolaires. En effet, *l'effet de zone* peut conduire à une stigmatisation de certains établissements, qui sont à tout prix évités par les familles des classes moyennes, qui préfèrent inscrire leurs enfants dans l'enseignement privé plutôt que de les inscrire dans une école ou un collège *étiqueté* ZEP. Un tel comportement accentue le handicap de ces écoles : cela permet certes une discrimination positive mieux ciblée, mais accroît l'effet de ghetto, avec tous ses désavantages en termes d'efficacité et de justice sociale.

On voit encore ici une tension, une contradiction même, dans toute politique prenant en compte l'environnement local, tension qui doit être gérée en n'allant pas trop loin dans le sens de la territorialisation. Un autre aspect de cette tension est lié à un autre effet pervers de la territorialisation, évoqué par Bernard Charlot et Agnès Henriot-van Zanten (1994, 1999, 1990) et par Samuel Johsua (1999) : l'autonomie croissante de l'établissement scolaire, la contractualisation et les nouveaux partenariats ont pour effet de rejeter au niveau local la gestion de contradictions dont la source et les solutions relèvent du niveau national ou supranational, avec à terme un risque d'éclatement du système éducatif. Certains auteurs, comme Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq (Derouet et Dutercq, 1997 ; Dutercq, 1999) ont utilisé le concept de *gouvernance* pour renouveler la réflexion sur l'articulation local/global dans le contexte de l'éducation. L'enjeu est particulièrement important en France où une majorité de citoyens restent attachés à l'école républicaine facteur d'intégration des diverses communautés et de brassage des classes sociales et pose la question du sens d'une école républicaine au *xxi^e* siècle.

Contexte local, État-nation et perspective européenne

L'école est donc aujourd'hui confrontée à la rude tâche de préparer des citoyens lucides et capables d'assumer leurs responsabilités au niveau local, seul lieu possible de régénération d'une réelle vie démocratique, afin de « refaire nation », comme le propose Pierre Rosanvallon (1995), de restaurer un sentiment de solidarité face à la crise de l'État-providence, de penser européen afin de

contribuer à la construction d'une nouvelle entité politique à même d'assurer davantage de stabilité et de paix dans un monde turbulent et conflictuel, enfin d'avoir une perspective universelle, car une régulation politique au niveau mondial est la seule issue pour répondre correctement aux défis, notamment écologiques, qui se posent à l'échelle de la planète². De surcroît, l'école doit préparer à une vie professionnelle exigeant de plus en plus de mobilité, d'adaptabilité et d'ouverture aux autres cultures, tout en fournissant davantage de repères sur les racines de chacun, afin de sauvegarder des identités culturelles locales ou régionales en voie de disparition. En quelque sorte, l'école doit aider à mieux s'enraciner pour mieux s'ouvrir sur l'extérieur, sur l'altérité. L'homme de demain devra être à la fois le Narcisse et le Goldmund de Hermann Hesse, le « tiers-instruit », dont « l'esprit ressemble au manteau d'Arlequin » décrit par Michel Serres (1991).

Dans le contexte français, tandis que l'État se trouve sommé de devenir stratège et modeste, et de renoncer à certaines de ses prérogatives traditionnelles, coïncé qu'il est entre la montée des régions, la construction européenne et la globalisation, quel est l'avenir de l'école de la République qui lui est consubstantielle ? Cette école peut-elle durablement survivre dans un contexte marqué par le poids croissant des régions et des normes fixées à l'échelon européen ? L'enjeu est particulièrement important en France, car il ne s'agit pas que d'un sentiment national ou patriotique. L'école de la République est laïque. Elle se veut le creuset de valeurs à portée universelle. Pour les Français, l'école de la République est le symbole des valeurs de liberté, égalité, fraternité, la figure emblématique de la défense des droits de l'homme et du citoyen. C'est la raison pour laquelle, même parmi les fervents partisans d'une Europe supranationale, rares sont ceux qui souhaitent renoncer à une Éducation nationale. En ce sens, de même que face à la mondialisation, les Français sont à la pointe du combat pour l'exception culturelle, de même sont-ils enclins à préconiser une « exception scolaire ».

Si le contexte de la construction européenne est sans doute le plus approprié dans les années à venir pour inventer cette « dialectique dynamisante entre le local et le global » préconisée par Jacques Delors, il reste que les partenaires européens des Français devront sans doute prendre en compte leur profond attachement à l'école de la République. Cela ne signifie pas que les Français sont réticents à une ouverture internationale de l'école, à la multiplication des échanges, à l'équivalence des diplômes et à une convergence des systèmes éducatifs, notamment européens. Leur réelle crainte est de voir disparaître l'école de la République et les valeurs qu'elle représente dans un monde de plus en plus soumis aux lois du marché.

Notes

1. Ce chapitre, version abrégée d'un article initialement publié dans *Futuribles* (n° 252, avril 2000), dérive des travaux de la conférence internationale sur l'école de demain (« L'École Horizon 2020 : Séminaire international de prospective de l'éducation »), qui s'est tenue au Futuroscope (Poitiers, France) en octobre 1999 ; cette conférence a été coorganisée par EPICE et Futuribles International, en lien avec (entre autres) le CERI de l'OCDE, la Commission européenne (DGXII), le Conseil général du département de la Vienne et l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE).
2. A ce propos, on pourra s'étonner de ce que Jürgen Habermas (1998) ne mentionne pas le rôle crucial de l'école pour faire émerger une conscience européenne.

Quel rêve d'école de demain habite donc la communauté éducative ? Réactions aux scénarios proposés par l'OCDE

par

Walo Hutmacher
Université de Genève

Introduction

Ce chapitre étudie la probabilité et la désirabilité des visions de l'école de demain telles qu'elles sont perçues par quelques milieux influents du secteur éducatif. Les scénarios du projet « L'école de demain » développés par le CERI/OCDE se fondent sur un certain nombre de tendances récentes de l'évolution des sociétés industrialisées et sur quelques paramètres forts du débat actuel sur l'école. On ne s'attend pas à ce que l'un d'eux se réalise intégralement tel quel. Mais quelle est la probabilité que l'évolution future s'oriente plutôt dans l'une ou l'autre direction ? Ce chapitre présente une première tentative pour répondre à cette question, dans une démarche qui part du point de vue que cette probabilité dépend de la désirabilité relative des évolutions esquissées par les scénarios dans le champ des forces sociales engagées dans et autour des systèmes éducatifs.

Opinions concernant la probabilité et la désirabilité des scénarios

Les scénarios sont d'excellents outils pour structurer un débat sur l'évolution future de l'école et l'orientation de la politique de l'éducation. Ils ont été utilisés à plusieurs reprises à cet effet, notamment dans deux grandes conférences réunissant des hauts responsables scolaires, des chefs d'établissements, des enseignants et des chercheurs, ainsi que des représentants de l'économie et de la société civile. L'une de ces conférences (Rotterdam, Pays-Bas) avait un horizon international, l'autre (St-Gall, Suisse) plutôt régional. A chaque fois, les participants ont pris connaissance des scénarios et en ont discuté assez longuement les tenants et aboutissants¹. Ensuite, ils ont été invités à répondre à

un bref questionnaire leur demandant d'évaluer la probabilité et la désirabilité – à terme de 10-15 ans – des directions esquissées par chaque scénario².

A Rotterdam, presque les trois quarts des participants ont répondu au questionnaire. Ils se répartissent de la manière suivante :

Décideurs/Officiels	33
Chercheurs, consultants	20
Enseignants, éducateurs	14
Monde des affaires	3
Étudiants	3
Total	73

A la conférence de St-Gall, sur 150 participants, une centaine a rempli le questionnaire. Ils se répartissent de la manière suivante :

Décideurs/Officiels	32
Enseignants	25
Chefs d'établissements	23
Étudiants	6
Monde des affaires et syndicats	5
Autres	9
Total	100

La conférence de Rotterdam a été organisée conjointement par les autorités néerlandaises et l'OCDE dans le cadre du projet « L'école de demain ». Cette conférence réunissait une centaine de personnes provenant de 24 pays. Il s'agissait pour l'essentiel de responsables et décideurs de haut niveau dans des systèmes éducatifs nationaux, d'experts et de chercheurs, d'enseignant, de quelques représentants du monde des affaires et de quelques étudiants. Le canton suisse de St-Gall, situé à l'est de Zurich, compte quelque 400 000 habitants. Il est aujourd'hui en transition vers une économie fondée sur la connaissance après un passé fortement industriel. En août 2000, le département de l'éducation y a organisé une grande conférence pour réfléchir et débattre sur l'avenir du système d'enseignement cantonal.

Les échantillons étant assez petits, pour la comparaison entre les scénarios et entre les deux conférences, seules des différences importantes ont été prises en compte. Les participants à ces conférences ne sont évidemment pas représentatifs de la population dans son ensemble, mais leur opinion importe étant donné leur rôle dans l'éducation et leur intérêt dans les politiques éducatives et l'avenir de l'école. Ce sont des personnes bien informées et qui exercent une certaine influence, voire une influence certaine, dans le monde scolaire et éducatif de leur pays. On peut supposer que la plupart des responsables et experts sont d'anciens enseignants, avec une socialisation fortement ancrée dans la culture dominante

des institutions scolaires. Imparfaitement sans doute puisque même dans ce cadre restreint on ne peut pas parler de représentativité statistique, l'avis de ces groupes exprime celui d'une fraction informée et politiquement intéressée de la « communauté éducative ».

Quels sont les scénarios possibles pour l'école de demain ?

Les figures 12.1 et 12.2 montrent la répartition des répondants selon le degré de probabilité qu'ils attribuent à la réalisation de chacun des scénarios³. Par opposition avec une répartition au hasard des réponses parmi les quatre options proposées (hautement ou plutôt probable, plutôt ou hautement improbable), la proportion de réponses bien affirmées (hautement probable, hautement

Figure 12.1. **Probabilité que chacun des scénarios se réalise**
Conférence de St-Gall, N = 100

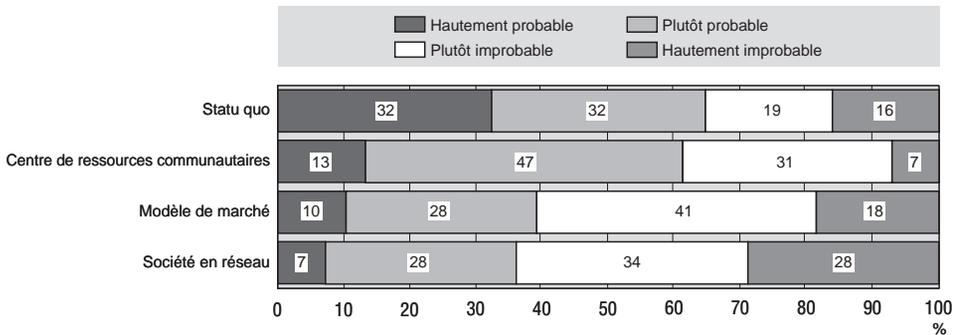
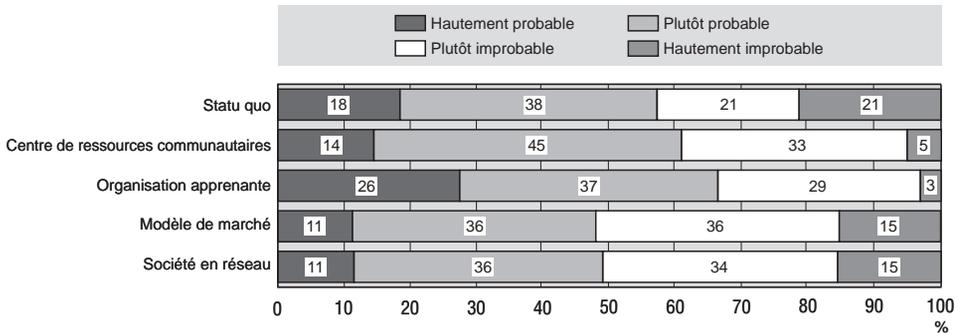


Figure 12.2. **Probabilité que chacun des scénarios se réalise**
Conférence de Rotterdam, N = 73



improbable) est faible, les réponses « prudentes » (plutôt probable, plutôt improbable) étant ainsi très fréquentes. Ensemble, les réponses qui n'engagent pas trop s'élèvent à environ 70 % pour la plupart des scénarios. Une majorité des répondants a donc rencontré des difficultés pour affirmer une haute probabilité ou improbabilité des scénarios, ce qui traduit à sa manière l'incertitude dans laquelle chacun se trouve de ce point de vue. Seul le scénario du « Maintien du statu quo » fait exception : un participant sur trois le considère comme hautement probable à St-Gall, mais un sur six à Rotterdam ; de l'autre côté, un sur cinq le considère comme hautement improbable à Rotterdam et un sur six à St-Gall.

Au total, un peu plus de la moitié des participants jugent le maintien du statu quo probable à Rotterdam (56 %) et presque deux tiers à St-Gall. Parmi ces personnes bien informés et en principe réalistes, nombreux sont celles qui pensent qu'un horizon de 10 à 15 ans est court pour vaincre l'inertie des institutions et des pratiques éducatives. Ce sont pourtant les scénarios du groupe « rescolarisation » que le plus grand nombre de participants considère comme probables : l'organisation apprenante ciblée à raison de 63 % à Rotterdam et le centre de ressources communautaires à raison de 60 % dans les deux conférences. L'un et l'autre sont rarement considérés comme hautement improbables. A Rotterdam, un quart des participants considère même le scénario de l'organisation ciblée sur l'apprentissage comme hautement probable. En revanche, entre un tiers et moins de la moitié seulement des participants attribuent une certaine probabilité aux scénarios de déscolarisation, sans qu'il y ait de grandes différences entre eux. Ils sont considérés comme hautement improbables par une fraction significative des répondants.

Désirabilité

Les opinions sont beaucoup plus tranchées s'agissant de désirabilité, comme le montrent les figures 12.3 et 12.4. Dans les deux conférences, le maintien du statu quo est considéré comme indésirable par deux tiers des participants, près de la moitié d'entre eux le considérant comme hautement indésirable, et ceci en prenant en compte que près de deux personnes sur trois pensent que le maintien du statu quo est probable.

On a vu plus haut que l'évolution vers la régulation par le marché est considérée comme probable par un peu moins de la moitié des répondants de Rotterdam et un tiers de ceux de St-Gall. En revanche, elle est indésirable pour une écrasante majorité de plus de trois sur quatre participants. Plus de la moitié la rejettent comme hautement indésirable à Rotterdam, un tiers à St-Gall. L'évolution vers le scénario « Technologies et société en réseau » divise le public de Rotterdam en deux moitiés, l'une la considérant comme attractive, l'autre pas. Une divergence apparaît ici avec St-Gall, où 28 % seulement trouvent

Figure 12.3. Désirabilité que chacun des scénarios se réalise
Conférence de St-Gall, N = 100

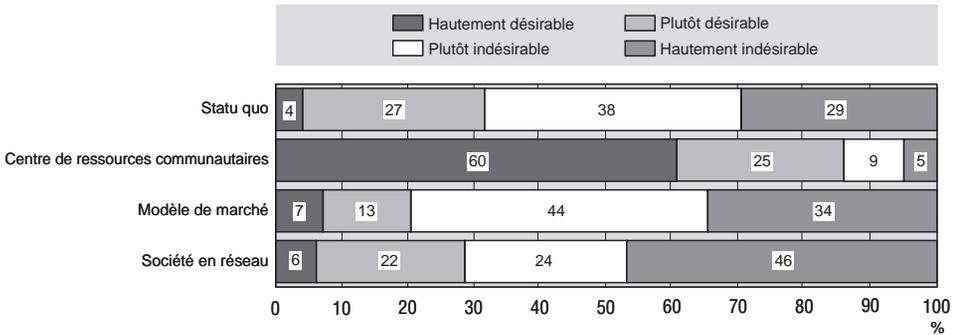
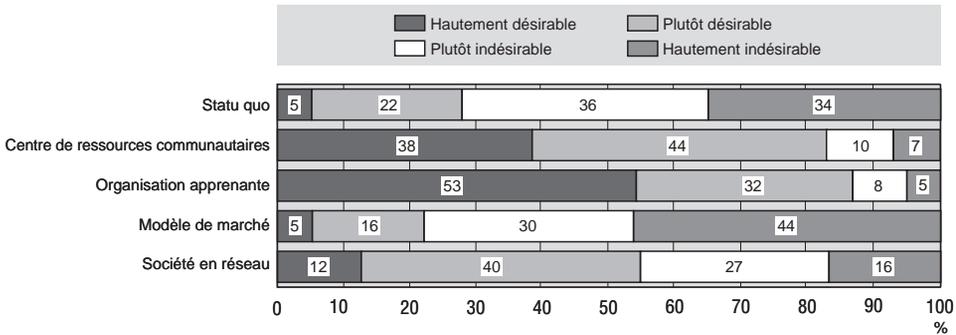


Figure 12.4. Désirabilité que chacun des scénarios se réalise
Conférence de Rotterdam, N = 73



une telle évolution souhaitable. Il est vrai que l'impact et les « promesses » du développement des nouvelles technologies ont été bien davantage évoqués dans le contexte de la conférence internationale de Rotterdam que dans celui du département de l'éducation de St-Gall.

Indubitablement, du point de vue de la désirabilité, les deux scénarios-phare sont ceux du groupe « rescolarisation ». A Rotterdam, ils ont été plébiscités par plus de quatre répondants sur cinq, et plus de la moitié considèrent même l'évolution vers l'organisation apprenante ciblée comme hautement souhaitable. Un seul de ces scénarios était disponible à la conférence de St-Gall ; il a été plébiscité par 85 % des répondants.

Compte tenu des pondérations légèrement différentes de leurs composantes, les participants aux conférences de Rotterdam et St-Gall recrutés dans des contextes différents réagissent donc de façon très semblable aux scénarios proposés par le projet du CERI/OCDE. Deux autres enquêtes ont été réalisées à plus petite échelle avec les mêmes instruments, l'une dans le cadre du séminaire annuel des responsables des syndicats d'enseignants primaires et secondaires (SER) de Suisse romande (N = 16), l'autre, à l'initiative de l'Agence suédoise pour l'éducation Skolverket (N = 17). Les mêmes profils généraux de probabilité et de désirabilité se dégagent de ces enquêtes.

Résumé et récapitulation des résultats

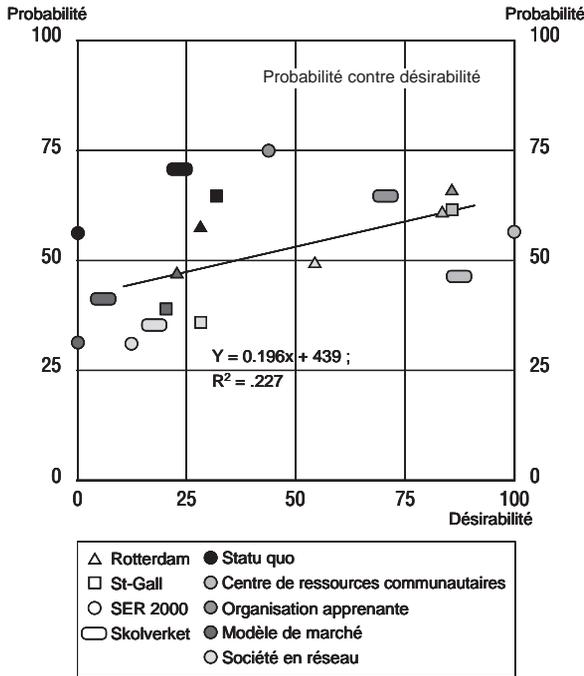
Résumé

Les quatre observations sont récapitulées dans la figure 12.5 qui montre les réponses positives de probabilité et de désirabilité (on aurait tout aussi bien pu choisir pour notre démonstration de n'utiliser que les résultats négatifs) et la combinaison des réponses « hautement » et « plutôt ». Les divers contextes d'observation (Rotterdam et St-Gall) y sont représentés par des formes et les scénarios par des nuances de gris différentes.

Quelques observations générales se dégagent de cette vue d'ensemble :

- Tandis que les estimations de probabilité (axe vertical) varient en gros de 25 % à 75 % selon les groupes et les scénarios, celles de désirabilité (axe horizontal) ont une variabilité maximale, de 0 à 100 %.
- Les évaluations des différents scénarios sont toujours assez bien groupées : les différents groupes portent des appréciations semblables sur les deux dimensions. On peut les résumer de la façon suivante :
 - « maintien du statu quo » : probable mais pas désirable ;
 - « centre de ressources communautaires » : probable et désirable ;
 - « modèle de marché » : improbable et pas désirable.
- Les trois groupes qui ont évalué l'évolution vers le cinquième scénario « L'école comme organisation ciblée sur l'apprentissage » (qui n'a pas été étudié durant la conférence de St-Gall) sont assez unanimes en ce qui concerne sa probabilité (élevée), mais pas en ce qui concerne sa désirabilité. Pour ce qui est du scénario « Technologies et société en réseau »⁴, les participants de la conférence de Rotterdam se distinguent assez nettement des trois autres, en particulier sous l'angle de la désirabilité.
- Il existe une bonne association entre les jugements de probabilité et de désirabilité : en gros, plus un scénario est désirable, plus il est jugé probable et vice versa. C'est ce qu'indique la droite de tendance dans le graphique. Cette association se vérifie par ailleurs aussi au niveau des réponses individuelles. Tendanciellement, les interlocuteurs sont donc plutôt

Figure 12.5. Comparaison des résultats de probabilité et de désirabilité dans les deux contextes



Source : Auteur.

optimistes, considérant les orientations souhaitables comme probables et les directions non désirables comme plutôt improbables. Avec deux exceptions toutefois. A travers tous les groupes, le scénario du maintien du statu quo et celui de l'évolution vers une forme de centre de ressources communautaires semblent dévier de cette tendance générale : le premier est jugé plus probable que ne le laisserait présager sa désirabilité, le second plutôt moins.

En partageant un peu grossièrement chacune des dimensions en deux moitiés, on obtient quatre champs selon que, dans les différents groupes, la majorité juge une évolution donnée comme probable ou improbable d'une part, désirable ou indésirable d'autre part :

	Désirable	Indésirable
Probable	<ul style="list-style-type: none"> - Centre de ressources communautaires - Organisation apprenante ciblée 	<ul style="list-style-type: none"> - Maintien du statu quo
Improbable		<ul style="list-style-type: none"> - Modèle du marché - Technologie et société en réseau

Les deux scénarios de « rescolarisation » sont majoritairement considérés tout à la fois désirables et probables, tandis que ceux de « déscolarisation » sont considérés le plus souvent comme indésirables et improbables à la fois. Seul le scénario du maintien du statu quo est jugé majoritairement comme indésirable mais probable.

Discussion

Les scénarios se présentent comme de brèves narrations de ce que pourraient devenir les institutions éducatives et les écoles dans l'espace d'un peu moins d'une génération. Même si leur présentation conserve un ton sobre et relativement neutre, leur lecture laisse peu de lecteurs indifférents. À côté des questions de plausibilité, elle fait surgir en chacun des réactions de désir ou de rejet, selon les cas. Les scénarios agissent en quelque sorte comme des surfaces de projection, un peu à la manière des dessins du test de Rorschach. Les réactions à leur égard révèlent donc quelque chose des croyances, des aspirations et des espérances aussi bien que des appréhensions, des craintes et des refus des interlocuteurs de l'enquête. Au-delà de la rationalité manageriale ou professionnelle, ces réactions révèlent une part d'imaginaire et de rêve. C'est évident s'agissant de la question de la désirabilité des diverses évolutions possibles, mais l'association statistique entre les jugements de désirabilité et ceux de probabilité, permet de supposer que le désir tend aussi à infléchir l'estimation de la probabilité.

Or, dans tous les groupes interrogés, les positions sont très claires en ce qui concerne le désir. Le maintien du statu quo, fondé pour l'essentiel sur la régulation bureaucratique centrale, est rejeté. Mais le modèle de la régulation par le marché ne soulève aucun enthousiasme, ni l'évolution vers une structure diffuse en réseaux fortement marquée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Les publics interrogés ne souhaitent ni l'école telle qu'elle est actuellement (même s'ils craignent qu'elle ne se perpétue par inertie) ni la déscolarisation au sens d'une désinstitutionnalisation ou d'une privatisation.

Leur préférence va de façon très évidente aux deux scénarios dits de « rescolarisation », qu'on pourrait aussi appeler de « refondation ». Recueillant de l'ordre de 80 %, ils traduisent manifestement une sorte de rêve collectif de l'école. Que suggèrent donc ces scénarios de rêve ? En résumé, s'ils se réalisent, l'école subsiste sous régime public, dans un environnement politique assez consensuel qui en garantit le financement. Le rôle des pouvoirs politiques et administratifs centraux change cependant : il garantit mieux que par le passé l'accès de tous au savoir comme bien public, mais il se contente de fixer les buts de l'action éducative dans les écoles, les cibles stratégiques à moyen terme et un cadre général de référence et d'orientation. Malgré une individualisation accrue de l'action éducative, l'école conserve une fonction collective majeure comme espace d'intégration sociale au plan local. L'acquisition de connaissances et de

compétences par tous est un souci permanent mais la socialisation aux valeurs de communauté, de démocratie et de solidarité a autant d'importance. La réduction des inégalités sociales devant l'apprentissage est constamment recherchée au niveau du système éducatif et à celui de chaque école.

La « rescolarisation » entraîne une plus grande focalisation sur les écoles individuelles et une redéfinition de leur rôle dans la communauté locale et de leur mode de fonctionnement. Le rêve d'école que révèle l'enquête semble ici entrer en phase avec l'analyse que fait Martin Carnoy (voir chapitre 5) de l'évolution des rapports entre travail, famille et État. Il conclut en effet aussi à la nécessaire revitalisation des communautés de proximité spatiale, où la garde et l'éducation des enfants génèrent spontanément des liens entre adultes et où les écoles élémentaires et secondaires sont de fait des lieux centraux d'organisation du lien social au niveau des voisinages. C'est ce rôle que le « rêve » fondé sur les scénarios de « refondation » et Carnoy proposent de développer davantage. Plus autonomes et plus responsables, les écoles seront aussi plus ouvertes, plus proches de leur environnement local immédiat, et plus loyales à son égard. Elles y incarnent une modalité forte du lien social en tant qu'institutions du vivre ensemble et de l'apprendre coopératif. Si les écoles sont différentes entre elles, toutes sont fortement orientées vers l'apprentissage et le développement de compétences pour tous leurs élèves et elles apprennent elles-mêmes à s'auto-organiser et à remodeler leurs régulations et leurs pratiques afin d'atteindre les objectifs exigeants qui leur sont fixés. Elles intègrent les nouvelles technologies de l'information et de la communication et s'inscrivent aussi clairement dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Pour départager les deux scénarios de « refondation » il faudrait vérifier entre autres si et dans quelle mesure, dans l'imaginaire collectif, la forme du centre de ressources communautaires est davantage associée aux écoles de la scolarité obligatoire, tandis que le modèle de l'organisation ciblée sur l'apprentissage le serait davantage aux écoles secondaires et professionnelles.

La similitude des rêves et des refus par-delà des différences non négligeables d'horizon et de contexte linguistique, institutionnel et politique des groupes interrogés mérite d'être soulignée. A quelques divergences mineures près, les attitudes face à l'avenir de l'école sont très semblables dans une conférence internationale et dans une conférence régionale, dans un séminaire de responsables de syndicats d'enseignants suisses et dans une réunion de cadres de l'Agence d'évaluation du système d'enseignement suédois. Cette convergence suggère l'existence d'une culture commune entre ces groupes et sans doute aussi d'intérêts similaires par rapport à l'enjeu du questionnement. Par-dessus les différences de contexte et d'horizon, nos résultats semblent exprimer les attitudes d'un même groupe que l'on a déjà désignée comme la « fraction informée et politiquement intéressée de la communauté éducative ». Nos échantillons ne sont

pas représentatifs au sens de la statistique, mais la similitude des résultats obtenus dans des contextes différents permet de supposer que dans d'autres circonstances encore, d'autres gens appartenant à cette même fraction manifesteraient des attitudes semblables à l'égard de ces scénarios.

On notera que cette fraction est majoritairement convaincue de la nécessité du changement (d'où le refus du statu quo) et de sa difficulté (d'où des indices de probabilité élevés pour le maintien du statu quo), convaincue aussi de l'opportunité que représentent les scénarios de rescolarisation pour assurer la survie d'une école tout à la fois publique et de haute qualité au regard de standards redéfinis à la hausse. Ces résultats ne constituent une surprise que partiellement. En effet, l'orientation rêvée par nos interlocuteurs ne renie en rien les valeurs traditionnelles de l'école comme institution d'intégration sociale. Elle correspond aussi à la structure de leurs intérêts dans la lutte pour la conservation du champ éducatif public dans lequel ils sont actifs. Enfin, ces scénarios répondent par plusieurs traits aux nouvelles stratégie de management que de nombreux pays poursuivent depuis une décennie et qui visent la décentralisation et la déconcentration des pouvoirs dans les systèmes éducatifs, qui sont aussi bien illustrées dans ce volume par les quatre études prospectives nationales analysées par Hans Van Aalst (voir chapitre 8). S'il y a une surprise, elle tient effectivement au degré de consensus autour d'un « rêve renouvelé » d'école, notamment entre des groupes qui dans le champ éducatif occupent des positions aussi différentes que les responsables de la hiérarchie scolaire et ceux des syndicats d'enseignants.

Au plan du processus des conférences et séminaires où ils ont été réunis, la restitution des résultats a chaque fois entraîné une certaine surprise. Nombre de participants se sont dits étonnés, moins des résultats à proprement parler que de l'ampleur du consensus. De ce point de vue, l'exercice mérite d'ailleurs d'être répété à d'autres occasions. Les scénarios se prêtent admirablement à la structuration d'un débat sur l'avenir de l'école. Et les résultats de l'enquête servent de révélateur du niveau d'accord autour d'une vision commune de cet avenir ; leur restitution agit souvent comme un catalyseur, fixant un point de départ pour une réflexion stratégique plus sereine sur la future action commune.

Il faut se garder toutefois de surestimer ces résultats. D'une part, ils ont été produits dans le contexte relativement protégé et sans engagement, de conférences ou de séminaires et, sans mettre en doute la sincérité des interlocuteurs, on doit admettre qu'il peut y avoir assez loin du dire au faire. D'autre part, en supposant que ces résultats traduisent bien les attitudes d'un groupe d'acteurs spécifique, ce groupe ne représente qu'une fraction de l'immense population de gens concernés par l'éducation et l'école. Une fraction intéressante certes, composée de gens qui sont plus ou moins directement aux commandes dans des systèmes éducatifs, qui disposent d'un certain pouvoir, dont l'avis compte dans la réflexion stratégique et dans l'orientation du

changement et qui pèsent sur les grandes options de politique éducative. Mais même influente, c'est une fraction seulement et ses aspirations risquent bien de se heurter aux intérêts et aux visions d'autres groupes concernés.

Perspectives

Ce qui précède confirme en tout cas l'intérêt de la méthode des scénarios et illustre aussi, certes imparfaitement, une des pistes qui s'offrent pour avancer vers une estimation de la probabilité de différentes évolutions possibles des systèmes de formation. Cette piste repose sur un présupposé simple : à terme, les évolutions qui sont considérées comme probables et/ou désirables ont davantage de chances de se réaliser que celles que la plupart considèrent comme improbables ou indésirables. Ce présupposé demande évidemment d'être vérifié à l'avenir, mais il n'est pas irréaliste.

Ce présupposé permet de transformer la question de la probabilité de différents scénarios en une question empirique : il suffit d'évaluer par des méthodes adéquates le degré de probabilité et surtout de désirabilité que les groupes intéressés et concernés attribuent aux orientations que préfigurent différents scénarios. Dans le prolongement du projet « École de demain », il importerait tout à la fois d'affiner la méthode et d'élargir le champ d'investigation en interrogeant d'autres groupes concernés par ces questions, notamment les enseignants des différents niveaux, les élèves et étudiants, les parents d'élèves, les milieux politiques et les milieux d'affaires. Ces groupes sociaux s'opposent-ils sous cet angle entre eux ou bien se dégage-t-il des lignes de convergence qui laissent présager des accords et des alliances stratégiques ? Il s'agit de saisir toute la diversité des voix, tout en tenant compte, au moment de l'interprétation, de la position de chacune dans le champ social, en particulier de l'inégale force dont elles disposent pour faire valoir et imposer leur vision de l'école. La pertinence politique d'une telle démarche est double : d'une part, elle permet d'apprécier la plus grande pente de l'évolution probable et d'autre part, elle permet de clarifier le débat sur l'opportunité de s'engager sur cette pente, ou du moins d'en anticiper les risques et les chances.

Mais il faut élargir encore un peu la vision, car cet exercice souligne plus généralement l'intérêt d'une approche plus culturelle des phénomènes éducatifs. En effet, dans un contexte démocratique, le soutien politique à l'école – premier des cinq thèmes qui structurent les scénarios – dépend en fin de compte du jugement et de l'opinion des citoyens. C'est pourquoi, à l'avenir, un effort de prospective scolaire, supposera aussi toujours davantage une bonne connaissance de l'état et de l'évolution des mentalités, des attitudes, des attentes et des valeurs, aspirations et projets qui s'investissent dans l'école et l'éducation, compte tenu de la diversité des places et des situations.

Or, cela semble représenter une sorte de révolution culturelle dans les institutions scolaires. Malgré la rhétorique du pluralisme, ces institutions fonctionnent encore à bien des égards en juges des mentalités de leurs usagers, comme capital culturel (Bourdieu, 1986). C'est ainsi que chaque école connaît des « élèves qui ne sont pas faits pour elle » et qui, sous peine d'échouer n'ont qu'à s'adapter. Du point de vue épistémologique, dans le fonctionnement de nombreuses écoles, les jugements normatifs et idéologiques précèdent la connaissance, l'analyse et la compréhension. Considérant que leur mission est de forger les mentalités, les systèmes éducatifs se donnent traditionnellement peu de moyens pour connaître et analyser un tant soit peu systématiquement celles qui prévalent dans la société, leurs fondements sociaux et culturels, leur diversité et leurs transformations. Or, qu'elles soient conformes aux standards scolaires ou pas, réalistes ou pas, les attitudes, les attentes et les rêves informent non seulement la stratégie des élèves et des parents à l'égard de leur école, mais aussi l'opinion des citoyens sur l'école en général et sur la politique de l'éducation, et elles influencent donc en fin de compte leur vote.

On peut noter au passage que les milieux des affaires et des médias, parce que cela sert leurs stratégies commerciales et leur marketing prospectif, étudient attentivement les représentations, les attentes et aspirations, voire l'imaginaire de leurs clients et usagers, plus récemment aussi ceux de leurs collaborateurs. Ces milieux savent que la confiance repose pour une part sur des croyances, des images et des opinions et ils recourent à une panoplie sophistiquée de méthodes empruntées aux sciences sociales pour mesurer la diversité des attitudes et en suivre, voire en anticiper les transformations afin d'adapter leurs produits ou concevoir leurs stratégies de communication.

Une évolution se dessine dans cette direction dans les systèmes éducatifs de certains pays, comme le montre Sten Söderberg dans le chapitre 9. En Suède, les données disponibles permettent déjà de suivre l'évolution de certains paramètres d'opinion sur une dizaine d'années. On constate ainsi qu'au cours des années 1990, la confiance du public suédois dans l'école a eu tendance à diminuer, mais dans une moindre mesure que la confiance dans d'autres institutions publiques. S'appuyant sur des données internationales réunies dans le cadre du projet INES (OCDE, 1995), Söderberg souligne par ailleurs qu'il existe dans le public une large approbation des objectifs éducatifs exigeants fixés à l'école mais que la confiance dans sa capacité de remplir sa mission est relativement faible et ne dépend de plus pas nécessairement des performances réelles du système éducatif en comparaison internationale. Il peut donc y avoir des malentendus qui appellent des stratégies de communication adéquates.

Mais l'évolution de l'opinion peut être paradoxale lorsqu'on constate par exemple que les parents sont en général plus critiques à l'égard de l'école en général qu'à l'égard de l'école suivie par leur propre enfant, ou bien qu'avec

l'élévation du niveau de formation, le potentiel critique à l'égard de l'école s'accroît aussi (Söderberg, chapitre 9 dans ce volume ; Hutmacher et Gros, 1994). En d'autres termes, il est urgent de mieux comprendre les mécanismes complexes de la formation de l'opinion dans le domaine éducatif, compte tenu de la diversité des places et des situations et de la pluralisation des modes de vie, ainsi que de l'importance croissante des enjeux individuels et collectifs autour des institutions éducatives. Un effort de conceptualisation et d'affinement méthodologique s'impose dans ce domaine et il serait avantageux à cet effet de capitaliser au plan international les expériences et l'expertise déjà disponibles dans différents pays.

Notes

1. Les scénarios ont été développés graduellement dans le cadre du projet « L'école de demain ». Au moment de la conférence de St-Gall, le scénario qui s'appelle « Les écoles comme des organisations ciblées sur l'apprentissage » n'avait pas encore été élaboré, c'est pourquoi il n'est pas inclus dans cette enquête. Depuis que les deux conférences ont eu lieu, le scénario d'« extension du modèle du marché » a été reclassé et un nouveau scénario a été ajouté dans le chapitre 3 de ce volume. Dans les versions précédentes des scénarios, celui de « modèle de marché » a été pris comme modèle de « déscolarisation », alors que plus haut, il a été classé dans « extrapolation du statu quo » et un sixième scénario « L'exode des enseignants : la désintégration » a été ajouté dans la catégorie « déscolarisation ». Tout dépend de là où se situent les pays en terme de culture politique et sociale et du niveau des écoles pour savoir quel scénario est le plus convaincant.
2. Les notions de « probabilité » et de « désirabilité » n'ont été ni définies ni détaillées davantage ; chacun répondait par conséquent de façon personnelle et assez spontanée. Il existait quatre réponses possibles pour chaque critère : hautement probable ou plutôt probable ; plutôt ou hautement improbable ; hautement ou plutôt souhaité ; plutôt ou hautement souhaité.
3. Les « sans réponse », toujours inférieurs à 5 %, ont été ignorés.
4. Scénario rebaptisé « Réseau d'apprenants et société en réseau » dans ce rapport.

Références de la partie II

- ADLER, M. (1940),
This Pre-war Generation, www.realuofc.org/libed/adler/preawar.htm
- AFAE (1999),
« Fractures sociales, fractures scolaires », XXI^e colloque de l'AFAE (1999), *Administration et Éducation*, 1 et 3.
- ASSISES NATIONALES DES ZEP (1998),
Actes des Assises nationales des ZEP, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche, et de la Technologie, Paris.
- ATKINSON, A.B. (1975),
The Economics of Inequality, Oxford University Press, Oxford.
- BALLION, R. (1982),
Les Consommateurs d'école, Stock, Paris.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971),
L'École capitaliste en France, La Découverte, Paris.
- BAUTIER, E., CHARLOT, B. et ROCHEIX, J-Y. (1992),
École et savoir dans les banlieues et ailleurs, Armand Colin, Paris.
- BECK, U. (1986),
Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp Verlag, Frankfurt sur Main.
- BENSON, R. (1994),
« Computer-mediated Communication: A Literature Review », Rapport de recherche, Department of Sociology, University of California, Berkeley.
- BENTOLILA, S. et DOLADO, J. (1994),
« Spanish labour markets », *Economic Policy*, pp. 55-99, avril.
- BISON, I. et ESPING-ANDERSEN, G. (1998),
« Unemployment and Income Packaging in Europe », document non publié, University of Trento, janvier.
- BLACK, P. et MICHEL, A. (dir. publ.) (1998),
Learning from Pupil Assessment: International Comparisons, CSE Monograph Series in Evaluation n° 12, UCLA, Los Angeles.
- BLOSSFELD, H.P. et SHAVIT, Y. (1993),
Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Westview Press Inc., Colorado.
- BORJA, J. (1988),
Estado y ciudad, Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelone.

- BOURDIEU, P. (1986),
« The forms of capital », dans Richardson, J.E. (dir. publ.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, Westport, Conn.
- BOURDIEU, P. et PASSERON J-C. (1970),
La Reproduction, éditions de Minuit, Paris.
- BRUNSVICK, Y. et DANZIN, A. (1998),
Naissance d'une civilisation, UNESCO, Paris.
- BURKHAUSER, R., HOLTZ-EAKIN, D. et RHODY, S. (1995),
« Labor Earnings Mobility and Inequality in the United States and Germany during the 1980s », *Cross-national Studies in Ageing Program Project paper*, n° 12, SUNY-Syracuse.
- BURKHAUSER, R. et POUPORE, J.G. (1993),
« A Cross-national Comparison of Permanent Inequality in the United States and Germany », *Cross-national Studies on Ageing Program Project Paper*, n° 10, SUNY-Syracuse.
- CAPELLI, P. (1993),
« New Work Systems and Skill Requirements », Document présenté dans le cadre de l'atelier sur les Nouvelles tendances de l'action politique en matière de formation professionnelle, OIT, Genève, octobre.
- CARNOY, M. (1994),
Faded Dreams, Cambridge University Press, New York.
- CARNOY, M. (1999),
Sustaining Flexibility: Work, Family, and Community in the Information Age, Harvard University Press, Cambridge MA and Russell Sage, New York.
- CARNOY, M. et LEVIN, H. (1985),
Schooling and Work in the Democratic State, Stanford University Press, Stanford CA.
- CASTELLS, M. (1983),
The City and the Grassroots, University of California Press, Berkeley CA.
- CASTELLS, M. (1993),
« The Informational Economy and the New International Division of Labor », in Carnoy et al. (dir. publ.), *The New Global Economy in the Information Age*, Pennsylvania State University Press, University Park PA.
- CENTRAL COUNCIL FOR EDUCATION (1996),
The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century, First report by the Central Council for Education, Tokyo.
- CHARLOT, B. (1999),
Le Rapport au savoir en milieu populaire, Economica, Paris.
- CHARLOT, B. et al. (1994),
L'École et le territoire, Armand Colin, Paris.
- COLEMAN, J. et HUSÉN, T. (1985),
Devenir adulte dans une société en mutation, OCDE, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998),
Tendances générales dans le domaine de la jeunesse en Europe 1998, www.vereniging31.nl/documenten/rve_youthtrends.htm
- CORCORAN, M. (1995),
« Rags to Rage : Poverty and mobility in the United States », *Annual Review of Sociology*, vol. 21.

- COUSIN, O. (1993),
« L'effet établissement. Construction d'une problématique », *Revue française de Sociologie*,
vol. XXXIV, n° 3.
- COUSIN, O. (1996),
« Construction et évaluation de l'effet établissement », *Revue française de Pédagogie*, n° 115.
- COUSIN, O. (1998),
L'Efficacité des collèges : sociologie de l'effet établissement, PUF, Paris.
- DANZIGER, S. et GOTTSCHALK, P. (1993),
Uneven Tides: Rising Inequality in America, Sage, Beverley Hills, CA.
- DENKSCHRIFT DER BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995),
Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Luchterhand.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND AGED CARE (1999),
1998 *Suicide Statistics*, www.health.gov.au/hsdd/mentalhe/pubs/pdf/suicstat.pdf
- DEPARTMENT OF HEALTH AND AGED CARE (non daté),
How do Suicide Rates among Young People in Australia Compare with those in other Countries?
www.health.gov.au/hsdd.mentalhe/nysps/back/compare.htm
- DERBER, C. (1994),
« Clintradictions: Clinton, Co-operation, and the Contradictions of Capitalism », *Tikkun*,
septembre/octobre.
- DEROUET, J-L. et DUTERCO, Y. (1997),
L'Établissement scolaire, autonomie locale et service public, ESF, Paris.
- DOGAN, M. et KASARDA, J. (1987),
The Metropolis Era (2 volumes), Sage, Londres.
- DOSI, G. (1988),
« Sources, Procedures, and Microeconomic Effects of Innovation », *Journal of Economic Literature*,
vol. XXVI, septembre.
- DOTTER, D. (1994),
« Rock and Roll is Here to Stay: Youth subculture, deviance and social typing in rock's
early years », in J. Epstein (1994).
- DRYFOOS, J. (1992),
« Schools as Places for Health, Mental Health and Social Services », *Teachers College
Record*, vol. 94, n° 3.
- DUBET, F. *et al.* (1989),
« Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de Sociologie*,
vol. XXX.
- DUNCAN, G., GUSTAFSSON, B, HAUSER, R. SCHMAUSS, G. MESSINGER, H., MUFFELS, H.,
NOLAN, B. et RAY, J.C. (1993),
« Poverty Dynamics in Eight Countries », *Journal of Population Economics*, vol. 6.
- DURKHEIM, E. (1951),
Suicide, Free Press, New York.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1993),
Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, PUF, Paris.
- DURU-BELLAT, M. et MINGAT, A. (1998),
« Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait les différences », *Revue
française de Sociologie*, vol. XXXIX.

- DURU-BELLAT, M. et HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1999),
Sociologie de l'école, A. Colin, Paris.
- DUTERCO, Y. (1999),
« Vertus et limites d'un gouvernement local éducatif », *Administration et Éducation*, vol. 1.
- EPSTEIN, J. (1994),
Adolescents and their Music: If it's too Loud, You're too Old, Garland Publishing, New York.
- ERIKSON, R. et AABERG, R. (1991),
Welfare Trends in Scandinavian Countries, M. E. Sharpe, Armonck, New York.
- ERIKSON, R. et GOLDTHORPE, J. (1992),
The Constant Flux, Clarendon Press, Oxford.
- ESPING-ANDERSEN, G. (dir. publ.) (1993),
Changing Classes, Sage, Londres.
- ESPING-ANDERSEN, G., ROHWER, G. et SORENSEN, S.L. (1994),
« Institutions and Class Mobility: Scaling the Skill Barrier », *European Sociological Review*,
vol. 10.
- FAHNRICH, B. (1998),
Reflections on Suicide among Adolescents in Finland and Germany, www.student oulu.fi/~bfahnrnic/suicide.htm
- FERRÉOL, G. et al. (1998),
Intégration, lien social et citoyenneté, Presses universitaires du Septentrion, Lille.
- FISCHER, C. (1984),
Dwelling among Friends, University of Chicago Press, Chicago.
- FREDERICKS, B. (1994),
« Integrated Service Systems for Troubled Youth », *Education and Treatment of Children*,
vol. 17, n° 4.
- FREEMAN, R. (1999),
« The Youth Job Market at Y2K », in OCDE (dir. publ.), *Preparing Youth for the 21st Century – The Transition from Education to the Labour Market*, Paris.
- GARREAU, J. (1992),
Edge City, Doubleday, New York.
- GIBBONS, M. et al. (1994),
The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies, Sage Publications, Londres.
- HABERMAS, J. (1998),
Die postnationale konstellation, Politische Essays, Suhrkamp, Frankfurt.
- HAHN, C. (1998),
Becoming Political, State University of New York Press, New York.
- HALSTEAD, T. (1999),
A Politics for Generation X, www.theatlantic.com/issues/99aug/9908genx.htm
- HASSAN, R. (1990),
« Unlived Lives: Trends in Youth Suicide », dans *Preventing Youth Suicide*, Compte rendu d'une conférence qui a eu lieu du 24 au 26 juillet à l'Institut australien de criminologie. www.aic.gov.au/publications/proceedings/13/hassan.pdf

- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1990),
L'École et l'espace local. Les enjeux des ZEP, Presses universitaires de Lyon, Lyon.
- HIRSCHMAN, A.O. (1970),
Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organisations and States, Harvard University Press, Cambridge.
- HOLMBERG, S. et WEIBULL, L. (1997),
Ett missnöjt folk, SOM-institutet (en suédois uniquement), Göteborg.
- HUTMACHER, W. et GROS, D. (1994),
 « Attentes, priorités et attitudes à l'égard de l'école », GfS-Forschungsinstitut, Zurich et Service de la recherche sociologique, Genève.
- IN'T VELD, R., DE BRUIJN, H. et LIPS, M. (1996),
Toekomst voor het funderend onderwijs(beleid), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer.
- JOHSUA, S. (1999),
L'École entre crise et refondation, La Dispute, Paris.
- JOUTARD, P. et THÉLOT, C. (1999),
Réussir l'école, Seuil, Paris.
- KAMO, Y. (1990),
 « Husbands and Wives Living in Nuclear and Stem Family Households in Japan », *Sociological Perspectives*, vol. 33, n° 3.
- KENNEDY, K. (1999),
 « Schools for Tomorrow: Cyber Learning Organisations for the Techno Generation or Social Anchors in a Fast-changing Global Order » (en anglais seulement), dans le document de travail de l'OCDE/CERI « L'école de demain : tendances, méthodes et politiques », compte rendu d'un séminaire qui a eu lieu les 24 et 25 juin.
- KENNEDY, K. et MILLS, G. (1996),
 « Curriculum Policy Developments in the Asia-Pacific Region: A cross-country analysis », document présenté à la 20^e conférence annuelle du Pacific Circle Consortium, Sydney, du 12 au 15 mai.
- KRUSE, H. (1993),
 « Sub-cultural Identity in Alternative Music Culture », *Popular Music*, vol. 12, n° 1.
- LEAL, J. et al. (1993),
La desigualdad social en España, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- LE GOFF, J-P. (1999),
La Barbarie douce, La Découverte, Paris.
- LEVY, F. et MURNANE, R. (1992),
 « US Earnings Levels and Earnings Inequality: A review of recent trends and proposed explanations », *Journal of Economic Literature*, vol. XXX, septembre.
- LINDBLAD, S. et PÉREZ PRIETO, H. (1993),
Elevers, föräldrars och lärares bilder av inflytande i skolan (Élèves, parents et professeurs : une vue de leur influence sur l'école), in Skolverket (1998), *Vem tror på skolan ? (Qui croit en nos écoles ?)*.
- MAYOR, F. et BINDÉ, J. (1999),
Un Monde nouveau, Odile Jacob, Paris.
- MCCRACKEN, G. (1997),
Plénitude, Fluide, Periph, Toronto.

- MICHEL, A. (1993),
« Pilotage d'un système complexe : l'Éducation nationale », *Administration et Éducation*, vol. 58, n° 2.
- MICHEL, A. (1994),
« L'éducation à la citoyenneté », *Administration et Éducation*, vol. 61, n° 1.
- MICHEL, A. (1996a),
« Les compétences de base pour le XXI^e siècle », *Futuribles*, vol. 210, juin.
- MICHEL, A. (1996b),
« Pour une approche systémique du changement », *Administration et Éducation*, vol. 69, n° 1.
- MICHEL, A. (1999),
« L'école en quête d'équité », *Administration et Éducation*, vol. 81, n° 1.
- MINZBERG, H. (1994),
The Rise and Fall of Strategic Planning, Prentice Hall.
- MOISAN, C. et SIMON, J. (1997),
Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP, INRP, Paris.
- MORIN, E. (1990),
Introduction à la pensée complexe, ESF, Paris.
- NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (1999),
Suicide Facts, www.numh.nih.gov/research/suifact.htm
- NEW ZEALAND HEALTH INFORMATION SERVICE (1997),
Youth Suicide Statistics for the Period 1991-1995, www.nzhis.govt.nz/publications/Youth_suicide.htm
- NOLAN, B., HAUSER, R. et ZOYEM, J-P. (2000),
« The Changing Effects of Social Protection on Poverty », dans Gallie, D. et Paugam, S. (dir. publ.), *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*, Oxford University Press, Oxford.
- NOMURA, N. *et al.* (1995),
« Family Characteristics and Dynamics in Japan and the United States, A Preliminary Report from the Family Environment Scale », *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 19, n° 1, hiver.
- OCDE (1985),
Politiques novatrices en faveur des jeunes, Paris.
- OCDE (1995),
Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1997a),
Perspectives de l'emploi, Paris.
- OCDE (1997b),
Littératie et société du savoir, Paris.
- OCDE (1997c),
Éducation et équité dans les pays de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1998),
21st Century Technologies, Paris.
- OCDE (1999a),
Preparing Youth for the 21st Century – The Transition from Education to the Labour Market, Paris.

- OCDE (1999*b*),
L'Économie mondiale de demain, Paris.
- OCDE (2000*a*),
Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2000*b*),
Société du savoir et gestion des connaissances, Paris.
- OCDE (2000*c*),
La Société créative du XXI^e siècle, Paris.
- OCDE (2001),
La Gouvernance au XXI^e siècle, Paris.
- ONTARIO ROYAL COMMISSION ON LEARNING (1994),
For the Love of Learning, Publications Ontario, décembre (4 volumes et version résumée), Toronto.
- PLATON,
La République.
- PRIGOGINE, I. et STENGERS, I. (1979),
La Nouvelle Alliance, Gallimard, Paris.
- PUTNAM, R. (1995),
« Bowling Alone: America's declining social capital », *Journal of Democracy*, vol. 6, n° 1.
- RHEINGOLD, H. (1993),
The Virtual Community, Addison-Wesley, Menlo Park, CA.
- ROSANVALLON, P. (1995),
La Nouvelle Question sociale, Seuil, Paris.
- ROSENBERG, N. (1982),
Inside the Black Box, Technology and Economics, Cambridge University Press, New York.
- SCHNAPPER, D. (1994),
La Communauté des citoyens, Gallimard, Paris.
- SCHUMPETER, J. A. (1947),
Capitalism, Socialism, and Democracy, 2^e édition, Harper Row, New York.
- SERRES, M. (1991),
Le Tiers-instruit, François Bourin, Paris.
- SHAVIT, Y. et BLOSSFELD, H.P. (1993),
Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries, Westview Press, Boulder, Col.
- SKOLVERKET – Agence nationale pour l'éducation, Suède (1993*a*),
Val av skola (Choisir son école), rapport n° 40, Allmänna Förlaget (en suédois uniquement), Stockholm.
- SKOLVERKET (1993*b*),
Tankar om skolan (Réflexions sur l'école), Dnr 92:1825 (en suédois uniquement).
- SKOLVERKET (1995),
Attityder till skolan (Attitudes à l'égard de l'école), rapport n° 72, Allmänna Förlaget (synopsis disponible en anglais), Stockholm.

- SKOLVERKET (1996),
Att välja skola – effekter av valmöjligheter i grundskolan (Choisir une école : effets du choix sur l'enseignement obligatoire de base), rapport n° 109, Allmänna Förlaget (en suédois uniquement), Stockholm.
- SKOLVERKET (1998),
Vem tror på skolan ? (Nos écoles sont-elles crédibles ?), rapport n° 144, Allmänna Förlaget (synopsis disponible en anglais), Stockholm.
- SÖDERBERG, S. et LÖFBOM, E. (1998),
« Who Believes in Our Schools? A practical example of Policy-Orientated Evaluation », Document pour la troisième conférence internationale de la Société d'évaluation européenne, Rome, octobre.
- SOU (1990),
Demokrati och makt i Sverige. Maktutredningens huvudrapport (La Démocratie et le pouvoir en Suède. Rapport principal de la Commission publique suédoise sur la distribution des pouvoirs en Suède), Allmänna Förlaget 1990:44 (en suédois uniquement), Stockholm.
- STERN, D. et al. (1995),
Research on School-to-Work Transition Programs in the United States, Falmer Press, Londres.
- STEVENS, A.H. (1995),
« Climbing Out of Poverty, Falling Back In », *NBER Working Paper*, n° 5390, Cambridge, Mass.
- TAYLOR, B. (1990),
« Swept Under the Carpet: A community initiative to youth mental health », dans *Preventing Youth Suicide*, compte rendu d'une conférence qui a eu lieu du 24 au 26 juillet à l'Institut australien de criminologie, www.aic.gov.au/publications/proceedings/13/taylor.pdf
- The Spirit of Raving* (non daté),
www.hyperreal.org/raves/spirit/
- THORNTON, S. (1995),
Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital, Polity, Cambridge.
- TILLER, C. (1994),
« Dream Net », *Macworld*, vol. 11, n° 10, octobre.
- TOHARIA, L. (1997).
The Labour Market in Spain, OIT, Genève.
- VALENTINE, G., SKELTON, T. et CHAMBERS, D. (1998),
Cool Places: Geographies of Youth Cultures, Routledge, Londres.
- VAN DE HEIJDEN, K. (1996),
Scenarios: The Art of Strategic Conversation, John Wiley and Sons, New York.
- WEINSTEIN, D. (1994),
« Rock: Youth and its music », dans J. Epstein (1994), pp. 3-24.
- WIEVORKA, M. et al. (1997),
Une Société fragmentée : le multiculturalisme en débat, La Découverte, Paris.
- WILSON, W.J. (1987),
The Truly Disadvantaged, The University of Chicago Press, Chicago.
- YOUNG, M. et WILLMOTT, P. (1973),
The Symmetrical Family, Pantheon Books, New York.
- ZALDIVAR, C.A. et CASTELLS, M. (1992),
España fin de siglo, Alianza Editorial, Madrid.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2001 11 2 P) ISBN 92-64-29526-7 – n° 52116 2001