

Marchandisation?

Du bon usage de l'OCDE

<http://michel.delord.free.fr/march.pdf>

(Version 1.0 - 12 Juin 2003)

oooooooooooooooooooo

<u>A) Les années 1950 / 1960. Soyez modernes (en mathématiques)</u>	Page	1
<u>B) Les années 70/80 . Sus à l'archaïsme</u>	Page	3
Rapport Général de l'OCDE de 1974, <u>L'enseignant face à l'innovation</u>	Page	4
Un dernier archaïsme à supprimer : la classe ouvrière	Page	8
<u>C) Trois remarques et une conclusion provisoire</u>	Page	8
a) Après Ferry Luc, voici Ferry Gilles, <i>cadre d'entreprise</i>	Page	8
b) Peter Drucker, <i>charlot des temps modernes</i>	Page	9
c) <i>Lifelong Learning = Education permanente</i>	Page	11
d) Petite conclusion	Page	11

Annexes illustratrices

I) Henri Gunsberg, <i>Le lycée unidimensionnel</i> , 1971.	Page	12
II) Gilles Gagné, <i>Main basse sur l'éducation</i> , 2002.	Page	14

oooooooooooooooooooo

Ce petit texte est la mise en forme d'un débat qui a eu lieu sur *Lettres et Débats* . Elodie Walck y citait le texte "*L'enseignement sous la coupe des marchés*" qu'a publié Nico Hirtt en 1999. Elle le présentait en disant : "*Un article de Nico Hirtt. Un peu long, mais tellement lucide..*", ce à quoi je répondais : «*Quelques restrictions cependant...*» et je citais ensuite la première phrase de l'article : «*Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, nous sommes les témoins d'une mutation cruciale dans les systèmes éducatifs des pays industrialisés. Ce bouleversement marque le passage de l'ère de la massification de l'enseignement, à l'ère de sa " marchandisation "*».

Cette opposition est gênante à plusieurs points de vue :

- elle néglige en quelque sorte toutes les mesures prises avant 1990 : or il est impossible de comprendre ce qui s'est passé dans la dernière décennie sans l'éclairage des trois décennies précédentes pour la France (et même de remonter au début des années vingt années pour comprendre l'évolution américaine dont l'influence est centrale ensuite sur l'évolution mondiale à partir des années 50)
- comme la "*marchandisation*" est associée, par exemple, à l'influence de l'OCDE et à celle du modèle managérial sur l'école, cette périodisation semble signifier que l'OCDE et le modèle managérial n'ont pas d'influence avant 90. Ceci est absolument faux et, à la différence de l'époque actuelle dans laquelle un ministre ne déclarera jamais qu'il propose une réforme sous les auspices de l'OCDE, de nombreux mouvements pédagogiques ne s'en cachent pas et l'affirment ouvertement.
- cette influence est fondamentale sur un sujet qui est également non mentionné : les contenus des enseignements proposés, notamment en mathématiques dont la réforme des années 50 aux USA inspirera l'ensemble des réformes des contenus des autres matières . J'ai abordé ce sujet, pour en

donner les grands axes, en Juin 2001 dans "*Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication: un pas de plus dans l'enseignement taylorisé d'une pensée taylorisée*"¹ .

Mais reprenons dans l'ordre pour donner, dans ce texte sans ambition, quelques éléments historiques :

A) Les années 1950 / 1960. Soyez modernes (en mathématiques)

"*Faire des mathématiques , le plaisir du sens*", Rudolph Bkouche, Bernard Charlot, Nicolas Rouche Armand Colin, 1991, p 11- 46

" Le véritable coup d'envoi de la réforme est donné en 1958-1959 par une organisation internationale à caractère économique: l'Organisation européenne de coopération économique (O.E.C. E.), qui prendra en 1963 son nom actuel d'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (O.C.D.E.) . Pourquoi l'impulsion décisive vient elle d'un organisme économique? D'une part, l'U.R.S.S. a lancé en octobre 1957 son premier Spoutnik et le monde occidental, dominé par les U.S.A., s'inquiète de son retard technologique. D'autre part, l'expansion industrielle prend le relais de la reconstruction d'après-guerre et la modernisation industrielle est à l'ordre du jour. La réforme des maths modernes va ainsi s'inscrire très clairement dans une politique de formation au service de la modernisation économique.

Dès 1958, l'O.E.C.E. crée un Bureau du Personnel Scientifique et Technique, dont l'un des objectifs est de "*rendre plus efficace l'enseignement des sciences et des mathématiques*". En novembre 1959, l'O.E.C.E.. organise un séminaire de dix jours, le Colloque de Royaumont, animé par Marshall H. Stone, de l'Université de Chicago. L'objectif de ce colloque est de promouvoir une réforme du contenu et des méthodes de l'enseignement des mathématiques à l'école secondaire (12-19 ans).

.....
Dès 1959, le Colloque de Royaumont veut "*préciser les matériels nouveaux et les méthodes d'enseignement rénovées correspondant à ces conceptions*".

Onze ans après, G. Walusinski écrit :

" *Dans ce que, pour aller vite, on appelle " rénovation de l'enseignement mathématique ", il y a heureusement conjonction d'une réforme des contenus et d'une réforme non moins importante des méthodes didactiques ; c'est un véritable changement d'orientation, une réforme en profondeur, une nouvelle conception de l'enseignement mathématique.* "

Quelles seront les bases de cette nouvelle pédagogie mathématique ?

Elle doit être "*fondée sur l'heureuse conjonction des idées dites modernes, en mathématiques, et des découvertes des sciences de l'éducation sur la formation des concepts dans l'esprit de l'enfant ainsi que sur les techniques des divers apprentissages...Il faut cependant tout de suite insister sur l'accord parfait qui existe entre les exigences de la mathématique dite moderne et les recommandations que les chercheurs en psychologie et en pédagogie peuvent faire à ceux qui enseignent*" (G.W.).

Cette idée d'une harmonie préétablie entre mathématique moderne et psychologie moderne est souvent avancée par les promoteurs de la réforme. En 1973, J. Kuntzmann la résume dans un raccourci frappant :

¹ <http://www.sauv.net/nticd.htm>

"La mathématique moderne apparaît ainsi comme fille de Bourbaki et de Piaget. De Bourbaki, elle hérite son formalisme. De Piaget, les réformateurs, explicitement ou de façon plus diffuse, retiennent deux idées: celle de structure et celle de pédagogie active." ² (Fin de citation)

Nous avons donc dès les années 50 une influence prépondérante de l'OCDE qui favorise à la fois les nouveaux contenus mais aussi la pédagogie active.

On pourrait s'interroger sur les raisons qui aboutissent à ce choix mais il y en a une qui, hors de la parenté avec les théories du management industriel et sociétal, est fondamentale bien que peu évoquée. Comme le dira ensuite l'APMEP, il s'agit d'enseigner directement "ce qu'on appelle un peu vite la mathématique moderne, ce qu'il conviendrait mieux d'appeler la conception constructive, axiomatique, structurelle des mathématiques"³ et l'idée que l'on puisse enseigner plus ou moins directement l'abstraction apparaît comme une possibilité de raccourcir les études et les frais qu'engendrent de longues études, argument auquel ne pouvait qu'être sensible l'OCDE :

"This meeting, the Royaumont Seminar, took place in the autumn of 1959 in France. Together with an associated survey of current practice, it had been conceived within the OEEC earlier in 1959 for 'the purpose of improving mathematics education' for 'university-capable' pupils. .. Since there is no turning back, nor hope of lengthening the years of study devoted to mathematics, there is a 'squeeze' in the course of this study. The only solution is for the secondary school to take on some of the burden now resting on the university, perhaps as much as is compatible with the intellectual ability of secondary school pupils"⁴

Si l'idée d'enseigner un certain nombre de notions des mathématiques modernes à partir de la fin du lycée⁵ aurait pu être extrêmement positive puisqu'elles correspondaient à l'abstraction de connaissances préalables, ce fut le contraire qui se produisit et comme le dit Roger Pradayrol qui était à cette époque-là professeur de Mathématiques Spéciales : "*Les mathématiques modernes descendirent du supérieur au primaire comme une coulée de lave que l'on ne put arrêter*". En somme, il a été impossible d'enseigner des mathématiques modernes au niveau où il aurait été judicieux de le faire car la mathématique moderne avait été enseignée auparavant à un niveau où elle ne pouvait pas l'être (notamment en primaire où elle a chassé depuis cette époque l'enseignement de l'arithmétique).

² "*Le virage des Mathématiques modernes. Histoire d'une réforme : idées directrices et contexte*" de Bernard Charlot (1984)

<http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/charlot84.htm>

³ in *La Charte de Chambéry*, bulletin de l'APMEP de mars-avril 1968

<http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/chambery.htm>

C'est aussi en 1968 qu'est créé le *Centre d'études et de recherches sur l'innovation* (CERI) émanant de l'OCDE. Il a pour mission de « poursuivre des travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs essentiels, explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses et favoriser la communication entre les pays membres pour rechercher des solutions aux problèmes communs ».

Lire aussi : "*Compte-rendu d'un débat sur l'OCDE et l'éducation, en juin 2001. Les intervenants étaient Pierre Laderrière, ancien Chef de service au CERI et Alain Michel, membre du Comité directeur du CERI.*"

http://www.institut.fsu.fr/ocde/Ocde_debat_juin_2001.htm

Le CERI existe toujours : <http://www1.oecd.org/cer/> mais sa nouvelle page est

<http://www.oecd.org/oced/pages/home/displaygeneral/0,3380,EN-document-176-5-no-27-21708-0,FF.html>

⁴ "*Renegotiating secondary school mathematics : A study of curriculum. Change and stability*", Barry Cooper, The Falmer Press, 1985.

<http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/cooper.htm>

⁵ Par exemple la notion de groupe mais en ne l'enseignant pas à partir "d'applications" où elle se transforme en verbiage et n'a aucun intérêt comme le groupe des entiers relatifs muni de l'opération addition mais, par exemple, à partir du groupes des transformations laissant invariant un solide simple.

Un autre aspect mérite d'être souligné : les liens avec l'OECE ou l'OCDE ne sont pas dissimulés puisque le premier grand manuel de Maths Modernes , le *Papy* (Edition Didier, 1964) ne s'en cache d'ailleurs pas et l'on trouve sa préface :

"Le choix des matières et les méthodes d'enseignement sont conformes au Synopsis de Dubrovnik (OCED 1960) "

B) Les années 70/80 . Sus à l'archaïsme

La période des maths modernes finit aux USA dès le début des années 60 mais s'impose en France plus de dix ans après⁶ puisque les programmes correspondants du primaire ne seront publiés qu'en 1970. Comme le contenu en est strictement non-enseignable⁷, ces programmes sont retirés dès le milieu des années 70, date à laquelle même les promoteurs de cet enseignement, comme Jean Dieudonné, se déclarent atterrés :

*"Beaucoup de mathématiciens et de scientifiques sont véritablement atterrés lorsqu'ils voient que l'ancienne scolastique, qu'ils avaient acceptée comme un fait inéluctable et qu'ils avaient appris à tolérer, était remplacée par une forme encore plus agressive et stupide placée sous la bannière du "modernisme"."*⁸

Ceci produit une contre tendance qui va mettre au premier la plan "l'activisme pédagogique" et la question des méthodes d'enseignement, thème qui n'était pas absent de la période précédente puisque les méthodes actives étaient discutées et recommandées mais qui va prendre à partir de maintenant une importance considérable. Cette orientation va faire converger encore plus les thèses des mouvements pédagogiques (Pédagogie institutionnelle, Mouvement Freinet⁹...) et celles de l'OCDE et l'on va voir que l'on y trouve tous les thèmes et conceptions qui sont mis en avant maintenant en 2003.

On peut s'appuyer à ce propos le Rapport Général de l'OCDE de 1974, *L'enseignant face à l'innovation*¹⁰, dont voici quelques extraits :

PREFACE

⁶ Alors qu'existe dès 1962 un appel des mathématiciens américains contre les mathématiques modernes, signé par les plus prestigieux d'entre eux et notamment par un bourbakiste français *André Weil*, dont L. Lafforgue, médaille Field 2002, a poursuivi les travaux.

⁷ On va apprendre la géométrie sans figures : mais d'un autre côté, le fait d'avoir à enseigner ce qui ne peut l'être va justifier la création du concept de "transposition didactique", artefact destiné réduire la distance entre le "savoir savant" justement non-enseignable tel quel et le "savoir enseigné", concept qui va ensuite s'autonomiser pour devenir le prisme au travers duquel doit être pensé tout l'enseignement.

⁸ *Devons-nous enseigner les " mathématiques modernes " ?* par Jean A. Dieudonné, Bulletin de l'APMEP n° 292, Février 1974.

<http://membres.lycos.fr/sauvezlesmaths/Textes/IVoltaire/dieudonn.htm>

⁹ Le mouvement Freinet va même réaliser un exploit remarquable : en 78, alors que même les promoteurs des maths modernes trouvent qu'il s'agit d'une forme scolastique pire que la précédente, il continuera à s'en réclamer mais principalement sous l'angle des méthodes actives qui correspond aux recommandations de l'OCDE.

Voir le chapitre MATHÉMATIQUE [*Bien noter qu'il n'y a pas de "s", MD*], in *L'Éducateur*, "Perspectives de l'éducation populaire", Numéro Spécial, Novembre 1978, pages 40 - 41

http://michel.delord.free.fr/freinet_math.pdf

¹⁰ *L'enseignant face à l'innovation*, Rapport général, Organisation de Coopération et de Développement Economique, Paris, 1974. Volume I, 616 pages, ISBN 92-64-21234-5 .

Extraits disponibles à <http://michel.delord.free.fr/ocde74.pdf>

Noté OCDE74 . [OCDE74, page 8] signifie page 8 des extraits.

Les modifications de plus en plus fondamentales qui sont apportées par les pays membres aux objectifs mêmes de leur système d'enseignement appellent des changements parallèles dans les fonctions requises de l'enseignant et dans la manière dont ce dernier peut les exercer.

(...)

Les autorités nationales responsables cherchent, en effet, actuellement à répondre à deux grandes questions : sous quelle forme le rôle de l'enseignant apparaît-il modifié et quelle politique mettre en œuvre pour favoriser cette transformation ? Replacé dans le contexte plus général de l'évolution des systèmes éducatifs et culturels, le problème clé paraît être le suivant : comment l'enseignant réagit-il face à l'innovation, comment faire en sorte qu'il en soit l'un des principaux agents compte tenu de sa place dans le système ?

C'est à travers l'analyse de diverses expériences novatrices qu'on a tenté dans le présent volume d'apporter une première réponse à ces questions fondamentales. L'OCDE a demandé à des experts de tirer les enseignements de travaux et d'expériences entrepris dans un certain nombre de pays. Un Rapport général publié en première partie synthétise les grandes idées qui sont dégagées des études de cas - que l'on trouvera dans une seconde partie - et des discussions des experts au cours d'une réunion organisée en mars 1972.

(...)

Ce rapport, qui est publié sous la responsabilité du Secrétaire Général, a été préparé dans le cadre du Programme du Comité de l'Education.

(...)

Vers une éducation ouverte de préférence à la scolarisation

Tout laisse à penser que la capacité des écoles à dispenser un enseignement qui soit à la fois efficace et humain, économiquement valable, tout en ménageant le maximum de chances pour tous, indépendamment des environnements familiaux et sociaux, repose sur la coopération avec d'autres instances éducatives hors de l'école, les parents en particulier, les organisations communautaires locales, les services sociaux, les employeurs. L'expansion de l'enseignement affecte la position monopolistique de "l'enseignant-expert-en-enseignement".

(...)

Le soutien en faveur des liens unissant l'école à d'autres organismes éducatifs, de façon à former un véritable système d'enseignement, est venu également de certains partisans d'une augmentation de l'efficacité de la scolarisation plus traditionnelle, dans la mesure où on y voit un appui pour les enseignants et, éventuellement, une possibilité d'utilisation plus rationnelle des ressources en matière d'enseignement. Les changements dans le domaine de l'enseignement énumérés ci-dessus reposent sur un nombre limité de cas d'innovation. Leur extension exigera une profonde modification de la structure, du contenu et des méthodes généralement en vigueur dans les systèmes actuels d'enseignement.

(...)

Comme le montre l'exemple suédois, il ne sera pas possible d'aboutir à un nouveau type d'enseignement et d'acquisition des connaissances sans des changements appropriés affectant le cadre traditionnel de l'école, de la salle de classe, de la leçon, du livre et, bien entendu, du travail de l'enseignant.

B) CHANGEMENTS DANS LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT IMPUTABLES AUX MODIFICATIONS DANS LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Modifications dans le processus d'acquisition des connaissances

Les évolutions prévues dans la nature même de l'enseignement impliquent qu'on modifie la façon dont l'acquisition des connaissances est organisée dans les écoles. Il y aura sans doute

glissement d'accent d'un enseignement conçu comme transmission d'un savoir vers un enseignement conçu comme organisation de l'acte d'apprendre. Et c'est cela qui transformera le plus profondément le rôle des enseignants. Ce sera également un facteur décisif en faveur de l'efficacité de leur propre formation. Le passage ne se fera pas facilement étant donné que les méthodes traditionnelles constituent souvent pour les enseignants le noyau à partir duquel s'exerce leur autorité. C'est pourquoi des changements radicaux dans le caractère de l'enseignement devront être accompagnés de changements importants dans la formation des enseignants.

Les contributions des experts témoignaient d'un accord de fond sur la direction vers laquelle tendent les changements du processus d'acquisition des connaissances, et vers laquelle il y aurait intérêt à aller plus vite. L'enseignant aurait davantage à organiser les divers moyens d'acquisition du savoir, et moins à faire fonction de transmetteur de ce savoir. Il a été admis que l'enseignement traditionnel était souvent inefficace et, dans le cas d'adolescents non motivés, fréquemment inutile. Les changements envisagés peuvent se résumer comme suit :

- *l'enseigné doit être rendu véritablement responsable de son propre apprentissage ;*
- *l'organisation de l'apprentissage doit faciliter non seulement l'acquisition du savoir en soi, mais l'obtention des mécanismes permettant l'acquisition ultérieure des connaissances*
- *le développement des aptitudes en matière sociale et personnelle devient aussi important que l'acquisition des connaissances cognitives ;*
- *la responsabilité de l'appréciation du travail doit revenir aussi bien à l'enseigné qu'à l'enseignant ;*
- *les efforts de l'enseigné pour organiser, exécuter et apprécier son propre travail doivent être reconnus comme légitimes par l'enseignant.*

(...)

Etant donné que l'attitude des enseignants peut être décisive pour le succès ou l'échec des innovations (...), il est évident que l'enseignant devra disposer d'un niveau élevé de compétence [Remarque bien . Pas un niveau élevé de connaissances mais de "compétence"¹¹ MD] qui lui donnera la possibilité de créer un environnement éducatif mieux approprié aux besoins individuels de ses élèves.

L'on a effectivement reconnu tous les thèmes de la doctrine pédagogique actuelle et l'importance centrale des "education schools" aux USA et des IUFM en France pour imposer la nouvelle doctrine ("*C'est pourquoi des changements radicaux dans le caractère de l'enseignement devront être accompagnés de changements importants dans la formation des enseignants.*") mais je voudrais simplement insister sur un point.

Lorsque l'OCDE écrit :

" Le glissement d'accent d'un enseignement conçu comme transmission d'un savoir vers un enseignement conçu comme organisation de l'acte d'apprendre ne se fera pas facilement étant donné que les méthodes traditionnelles constituent souvent pour les enseignants le noyau à partir duquel s'exerce leur autorité ", elle avance un point fondamental car

- elle indique bien son intention de mise en place d'un enseignement de la langue de bois, c'est-à-dire d'un enseignement qui permet de parler de tout sans rien savoir comme le dit la pétition primaire¹². En Angleterre l'an dernier, je demandais à un retraité ex-cadre cadre d'une grande

¹¹ Ceci est même explicité dans la suite du texte : "*Le rôle de l'enseignant dans les situations axées davantage sur l'apprentissage et moins sur l'enseignement évoluera probablement dans les directions suivantes : dans les techniques utilisées par l'enseignant, vers ...une meilleure maîtrise des accès au savoir et des méthodes de recherche, plutôt que du savoir lui-même*" [OCDE74, page 4]

¹² <http://www.sauv.net/prim> et http://www.educationnews.org/petition_against_french_new_cur.htm

entreprise comment traduire en anglais "langue de bois" et il m'a répondu "Langage de manager". On a donc bien là "l'obscurantisme de l'entreprise".¹³

- elle montre bien que l'autorité de l'enseignant - lorsqu'elle ne dégénère pas en autoritarisme justement par incapacité disciplinaire - est due à son rôle de transmetteur de connaissances et singulièrement au contenu des connaissances qu'il possède (et pas au savoir-apprendre). Le laminage systématique pendant 30 ans des connaissances disciplinaires ne peut aboutir qu'à la situation actuelle de désordre généralisé et toute position qui ne revendique pas des contenus enseignés précis¹⁴ - en clair essentiellement les programmes - ne peut aboutir qu'à une aggravation de la situation.

Le reste du rapport fourmille d'orientations qui sont quasiment mot pour mot ce qui est devenue maintenant la doctrine officielle ou quasi officielle et qui mêle des notions de management, des justifications pseudo-scientifiques et des théories pédagogiques:

[OCDE, page 4] :

*" travaux individualisés en fonction de l'élève " ;
" un horaire journalier au schéma moins rigide " ;
" une évaluation finale reposant sur le travail dans sa continuité plutôt que sur des examens " ;
" fixation d'objectifs, la motivation des élèves et l'appréciation du travail individuel plutôt que la pratique de l'enseignement devant la classe " ;
" une aptitude à travailler en étroite collaboration avec les parents, les divers conseillers et les travailleurs sociaux pour remédier aux blocages et stimuler les motivations." ;
"de la valeur et de la légitimité d'une certaine quantité de savoir acquise par les élèves dans leurs contacts avec leur entourage et avec les mass media" ;
" de l'idée d'avoir à se soumettre aux observations et éventuellement aux critiques des enfants et des collègues, en particulier en cas de participation à des équipes d'enseignants " ;
" de la responsabilité découlant d'une participation aux processus de décision à l'intérieur de l'école " ;
" de para-professionnels et d'auxiliaires dans les écoles, comme partenaires d'une entreprise " .*

[OCDE74, pages 8 à 10]

Cette partie est rédigée pour l'OCDE par Gilles Ferry que nous retrouverons plus bas ; il y résume les expériences pédagogiques innovantes faites en France, résumé dont nous ne citerons que deux

¹³ Après vingt ou trente d'une application mondiale de ce type de thèses qui aboutissent au fait qu'une proportion non négligeable des étudiants de niveau universitaire ne savent ni écrire leur langue ni calculer, un nombre restreint de managers de grandes entreprises commencent à réagir car ces orientations ne permettent même plus de recruter une élite efficiente notamment dans le domaine non pas de l'utilisation des nouvelles technologies mais dans celui de leur conception qui demande un fort niveau scientifique : ceci est une explication des succès réactions contre les "fuzzy maths " spécialement en Californie et dans le Massachusetts.

Voir,

- pour la Californie **Mathematically Correct 2+2 = 4**

<http://www.mathematicallycorrect.com/>

- pour l'est des USA **NYC HOLD**

Honest Open Logical Debate on Mathematics Education Reform

<http://www.math.nyu.edu/mfdd/braams/nychold/>).

¹⁴ Et non la restauration de la "transmission des connaissances ", de "l'autorité de l'enseignant" , de "l'autorité du maître " qui sont les thèmes essentiels de la future réflexion sur le "métier d'enseignant".

domaines, les "changements associés au rôle de l'innovation pédagogique" et les "modèles de rôle" joués par les enseignants dans ces expériences.

Changements associés :

Suppression des programmes et du découpage horaire
Constitution d'équipes d'enseignants
Constitution d'équipes éducatives
Redéfinition du service des enseignants
Pédagogie de l'image
Action instituante : clubs, conseils, nouveau mode d'inspection, etc.
Travail d'équipe : enseignants, chercheurs, techniciens;
Réorganisation de l'acte d'enseignement : découpage par phases, alternance travail classe, demi-classe, petits groupes
Assouplissement de l'organisation pédagogique
Méthodes actives
Recrutement des professeurs sur critères de personnalité
Coopération des parents
Réunions hebdomadaires professeurs / psychologues
Coordination des disciplines
Débats interdisciplinaires
Autodiscipline
Travail de groupe
Réunions professeurs élèves psychologues
Réunions professeurs élèves parents psychologues
Maître unique;

Modèles de rôle :

Cadre d'entreprise
Adulte créatif
Animateur socioculturel
Animateur psychosociologue
Animateur socioculturel
Moniteur de colonies de vacances
Animateur, Animateur facilitateur
Educateur

Un dernier archaïsme à supprimer : la classe ouvrière

a) *"La progression vers des méthodes d'auto-instruction devra être soigneusement ménagée, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants venant de milieux culturellement défavorisés. Dans ce dernier exemple, les structures autoritaires des foyers des classes ouvrières sont un autre élément qu'il faut prendre en considération (cf. Leila Sussmann)." [OCDE74, page 4]*

b) Tiré justement de l'étude de Leila Sussman :

"La question grave que soulèvent les expériences d'enseignement ouvert tentées à Saint-Jean et à Beecher Kerr par les enseignants est de savoir si les suppositions qu'ils ont énoncées au sujet des enfants en général ne sont pas particulières à la haute bourgeoisie, et peut-être même à une faible partie seulement de cette classe. La liberté dont jouit la haute bourgeoisie, dans les écoles de banlieue où l'on pratique l'enseignement ouvert, est fondée sur la maîtrise des impulsions intériorisées des enfants. Ils ont très tôt appris l'indépendance ; les sujétions et agréments de la faculté de choisir et de l'autonomie ne leur sont pas étrangers lorsqu'ils les rencontrent à l'école." [OCDE74, page 6]

Ce n'était donc peut-être pas la peine de faire de vastes études sociologiques pour montrer que la sélection sociale s'était accru depuis une bonne dizaine d'années puisque l'on savait depuis trente ans que les mesures appliquées la produisait.

C) Trois remarques et une conclusion provisoire

a) Après Ferry Luc, voici Ferry Gilles, *cadre d'entreprise*

Gilles Ferry est le rédacteur de la partie "*Le rôle de l'enseignant dans un échantillon d'écoles novatrices en France*" dans le rapport 1974 de l'OCDE sur l'Education. Mais il n'a pas disparu et nous le retrouvons actuellement dans le collectif qui a rédigé l'*Appel pour un débat national sur le Collège Unique*¹⁵ qui propose la tenue d'un colloque sur le sujet pour le 13 décembre. On trouve dans les organisateurs du colloque M. Dubet , Meirieu, etc. et "*Une dizaine d'organisations (Liguede l'enseignement, UNSA, GFEN, ICEM, OCCE, FCPE, Education & Devenir, CEMEA, OZP, SGEN, Prisme)*" dont la présence n'est pas étonnante puisque par exemple l'ICEM, l'OCCE, le GFEN continuent à défendre les positions de l'OCDE de 1974. Comme les organisateurs demandent des contributions, ce texte pourrait en être une des premières.

b) Peter Drucker, *charlot des temps modernes*

J'ai évoqué l'influence les thèses du management : il ne faut pas oublier qu'un de ses concepts centraux est le *Longlife Learning* de la *Knowledge Society*, termes inventé par *Peter Drucker*¹⁶, manager de General Motors dans les années 40:

Tout au long de la vie "It's a long way to Typerrary..." (Jack Judge.)

Traduction de l'expression anglaise *long life learning* inspirée par les thèses de Peter Drucker, théoricien du management des années 1960, sur la *knowledge society* ou *learning society*.

L'apprentissage tout au long de la vie" repose sur une vision particulière de la formation essentiellement chargée de produire des individus adaptables et autonomes, capables de suivre les transformations rapides et imprévisibles des processus de production. Il en résulte deux conséquences.

Premièrement, l'école doit avant tout se consacrer à initier à des comportements, à former à une disposition d'esprit, à dispenser des méthodes, de l'"*apprendre à apprendre*", les connaissances, considérées comme périssables, étant réduites aux "fondamentaux". Deuxièmement, des systèmes souples de formation doivent exister en dehors de l'école auxquels les individus pourront avoir recours, de préférence à leurs frais, pour demeurer "employables".

Le rapport de la Table ronde des industriels européens (février 1995) a insisté sur la nécessité d'une formation polyvalente fondée sur des connaissances élargies, développant l'autonomie et incitant à "apprendre à apprendre" tout au long de la vie"¹⁷.

Le rapport 1998 de l'OCDE sur les politiques d'éducation recommande s'adapter à l'évolution permanente des emplois et des parcours professionnels.

Monsieur Madelin préfère désormais parler de "crédit formation" et "d'éducation tout au long de la vie", comme Jacques Delors et Michel Rocard¹⁸.

¹⁵ <http://www.changeonslecole.org/collectif/>

Présentation sur <http://www.cafepedagogique.net/divers/collectif/>

Voir le site : <http://ecolesdifferentes.free.fr/>

¹⁶ Consulter le site consacré à Peter Drucker (<http://peterdrucker.at> ou http://michel.delord.free.fr/peter_drucker.htm) et notamment "*How Drucker 'invented' management at General Motors*" http://www.peterdrucker.at/en/bio/bio_08.html

¹⁷ Livre blanc sur l'éducation et la formation "Vers la société cognitive", Commission européenne, 1995.

¹⁸ *Le Monde*, 25 septembre 1999.

Mots ou expressions associés : apprendre à apprendre, autodidaxie, autonomie, formation, individualisation.

["*Petit vocabulaire de la déroute scolaire*" de Guy Morel et Daniel Tual-Loizeau]

Cette conception a été à l'origine théorisées à partir du fonctionnement de grandes entreprises à production automatisée et couvre donc à la fois la gestion des comportements des employés (*savoir-être, faire savoir ?*) et la gestion des connaissances nécessaires ... pour travailler à la chaîne, c'est-à-dire essentiellement un ensemble de procédures qui sont des sortes de mode d'emploi des machines assorti de consignes de sécurité. Il est tout à fait logique alors de présenter ces procédures comme périssables puisque le changement de machine rend caduque son mode d'emploi et nécessite une formation au nouveau mode d'emploi. Vu au travers de ce prisme, il est également tout aussi logique de présenter le progrès de la connaissance non comme un processus d'accumulation de savoirs (dénoncé comme empilement des savoirs) mais comme innovation absolue et permanente¹⁹ sans lien rationnel avec l'innovation précédente : dans un processus de production automatisée, l'employé n'a pas à comprendre l'évolution technique des machines dont il est le servant pour passer de l'ancienne à la nouvelle, il lui suffit de connaître mécaniquement la nouvelle *check-list* comme il connaissait l'ancienne. Bon, il faut qu'il sache lire.

Nous ne parlerons pas de la validité théorique du raisonnement qui consiste à exporter ce type de théorisations à l'ensemble de la société sous prétexte que l'entreprise est une petite société ou à l'enseignement sous le prétexte partagé par les différents courants de l'Ecole Nouvelle que l'école est aussi une petite société. Quoi qu'il en soit, l'innovation est bien un concept central pour Peter Drucker puisque il le défend ainsi dans le numéro d'Octobre 1998 de *Forbes Magazine* :

*" Dans un monde en perpétuel changement, ce qui marchait hier ne marche probablement plus aujourd'hui. Un des pères du management moderne vous affirme ici que ce qui est actuellement enseigné et admis sur la pratique du management est soit faux soit très sérieusement dépassé."*²⁰

Mais repérer l'origine de ces thèses explique tout à fait que leur application à l'enseignement met en avant les "compétences nécessaires pour aller à l'école considérée essentiellement comme un lieu de vie" et réduit les apprentissages non comportementaux à l'apprentissage de procédures. En ce sens,

- ces procédures n'ont évidemment aucun sens pour l'élève, ce qui explique la marotte actuelle qui est de *donner du sens* ... en allant la plus souvent le chercher dans l'apprentissage des comportements puisque aller le chercher - même s'il n'y est peut-être pas totalement - dans la discipline enseignée elle-même est un crime contre les *théories de la complexité* qui sont les vrais ennemis d'une compréhension rationnelle de la liaison entre, par exemple, les mathématiques et la physique, les sciences et la philosophie ou la philosophie, les sciences et l'histoire.

¹⁹ Lorsque ce "savoir" et sa délivrance deviennent de plus des *marchandises* conçues comme *prestation de services*, il y a d'autant plus d'intérêt à en présenter la *dernière version* comme *innovation absolue* pour, à la fois, *dévaloriser les prestations concurrentes* et *promouvoir la vente de la nouvelle version*.

²⁰ "In a fast-changing world, what worked yesterday probably doesn't work today. One of the fathers of modern management theory herein argues that much of what is now taught and believed about the practice of management is either wrong or seriously out of date." In "Management's New Paradigms"
<http://user.txcyber.com/~wd5iqr/tcl/drucker.htm>

Je peux cependant ajouter que le théorème de Pythagore marchait hier, marche aujourd'hui et marchera demain : il existe donc une catégorie de connaissances, que Rudolf Bkouche appelle les "connaissances pérennes" qui "marchent toujours" et qui se trouvent être à la base de toutes les autres connaissances. Il est donc nécessaire de les maîtriser si l'on ne veut pas que les connaissances à durée de vie moins longue puissent être remises en cause si justement elles ne sont pas pérennes.

- Philippe Meirieu avait tort de recommander d'apprendre à lire dans les modes d'emploi d'appareils ménagers car il faut savoir lire des textes plus compliqués que ceux-là ... pour arriver à comprendre les modes d'emploi des machines.

- dans les réformes actuelles (aussi bien en France qu'aux USA), la mise en avant exclusive et centrale de la question de la lecture comme "lutte contre l'illettrisme" ne vise pas l'apprentissage de la lecture comme base d'une culture générale scientifique et humaniste mais strictement le fait de comprendre un mode d'emploi ou des consignes de sécurité pour assurer la future employabilité dans une société où la majorité des "métiers" a disparu et où la grande majorité des activités humaines aussi bien physiques qu'intellectuelles a été automatisée.

Cette évolution des "systèmes de travail et de formation" est reconnue depuis bien longtemps et l'on peut citer, par exemple et sans recherche d'antériorité qui remonterait beaucoup plus loin, le rapport du *Groupe de travail Emploi-Formation* du *Commissariat Général au Plan* pour la préparation du huitième plan (1980)²¹

"12. *Evolution des systèmes de travail et impact sur les formations*

121. *L'effet des innovations technologiques : le cas de l'automation*

(...)

122. *Les impacts sur les qualifications et les formations : l'exemple du travail ouvrier*

- (...) *La même remarque vaut, renforcée, pour la plupart des emplois ouvriers en production automatisée seules seront requises initialement des connaissances fondamentales, complétées dans chaque cas par un apprentissage sur le site de durée relativement brève.*

- *la parcellisation et la standardisation conduisent à une banalisation des emplois, qui autorise au mieux une initiation rapide avant ou après embauche ; le plus souvent on recourt à une adaptation sur le tas.*

Ces considérations amorcées à propos du travail ouvrier sont susceptibles d'extension aux autres professions"

c) *Lifelong Learning = Education permanente*

II. The history of lifelong learning as becoming a core policy principal of the European Union²²

According to *Field*²³, the European Union's role in education was minimal up to the mid-1980s, except in respect of vocational training by trying to ease the school-to- work transition through support for youth training policy under the European Social Fund. Lifelong learning became a significant item on the policy agenda in Europe only in the late 1960s and early 1970s . It was formulated in that period by the Council of Europe in the form of '*education permanente*' (1970), and also featured widely in the 1972 UNESCO report '*Learning to be*' and the *European 2000 Project of the European Cultural Foundation* (1974). OECD introduced the idea of recurrent education in 1973.

L'éducation permanente au niveau de son principe est tout à fait honorable et même plus. Mais son rôle change du tout au tout lorsque l'on veut en faire le modèle de la formation initiale. C'est à la lumière de ces orientations générales qu'il faut lire l'excellent article de Philippe Potard : "*Les GRETA premier laboratoire de la casse de l'Education nationale*"²⁴

d) Petite conclusion

²¹ *Rapport du Groupe de travail Emploi-Formation* , La Documentation Française , Paris, 1980. Page 84.

²² In *University students' attitude to lifelong learning in Hungary* by Torkos Katalin
http://www.iff.ac.at/hof/CHER_2002/pdf/ch02tork.pdf

²³ FIELD, J. (1997) *The Learning Society and European Union: a critical assessment of supranational education policy formation*, Journal of Studies in International Education, Vol.1, No. 2, pp. 73-92. (Note 2)

²⁴ http://www.webzinemaker.net/tousensemble/index.php3?action=page&id_art=34079&comments=1

Le seul but de ce texte est d'attirer l'attention sur le fait que la marchandisation de l'école (tout comme la privatisation ou la décentralisation) sont des processus dont il faut connaître l'évolution et qu'il est peut être plus important de comprendre cette évolution que de coller une étiquette dessus. J'essaierai de poursuivre cette étude pour montrer l'enchaînement des phénomènes - de la stérilisation des contenus enseignés en passant par les modes de gestion de l'éducation nationale - qui amènent à la situation actuelle.

Michel Delord

Forcé d'écrire des textes presque politiques
pour que l'on consente, en primaire, à apprendre aux élèves
la division ainsi que quelques autres broutilles.

Homepage: <http://michel.delord.free.fr>

Annexes illustratives

I) Henri Gunsberg

Pour bien montrer que les réformes de l'enseignement avaient des résultats prévisibles bien avant 1990 et qu'ils avaient été prévus par ceux qui ne partageaient pas l'aveuglement moderniste que ce soit de bonne foi ou par arrivisme, il n'est pas inutile de citer un passage d'un livre de Henri Gunsberg²⁵ de 1971, *Le lycée unidimensionnel*, dans lequel il décrit le "métier" de professeur dans l'avenir.

"D'ailleurs, les dépenses pour l'enseignement ne peuvent atteindre un niveau insupportable c'est-à-dire, dans le cadre de la société actuelle, un niveau freinant l'expansion économique habituelle, aussi le surcroît de travail remplacera-t-il l'introuvable surcroît de capital. La chose est tellement évidente que les plus chaleureux sympathisants de l'École nouvelle, s'ils détaillent avec soin toutes les mesures susceptibles de transformer les lycées et collèges, s'enveloppent dans un nuage lorsqu'il est question de gros sous. Cela, affirment-ils, coûtera de l'argent; c'est tout ce qu'on peut tirer d'eux. Eh bien, disons-le, cela ne coûtera pas un centime, sinon peut-être les premières années, et cela grâce aux habitudes acquises : on ne peut du jour au lendemain imposer à des salariées un statut qui les assomme; mais l'ordre nouveau s'installera lentement, insidieusement et à peu de frais. Une société se sacrifie rarement dans sa totalité, sauf lorsque sa vie est en jeu dans une guerre qui risque d'aliéner tout le pays; habituellement, elle se sacrifie à travers des institutions, des groupes sociaux et professionnels. On sacrifie les vieux à la productivité, certaines catégories de fonctionnaires au bon fonctionnement de la machine sociale, les travailleurs qui ne disposent que de la force de travail la plus élémentaire et les femmes également, les militaires de carrière au temps des dernières guerres coloniales et les jeunes lorsque ces guerres réclamaient davantage de chair humaine, etc. (la liste n'est pas exhaustive). Très naturellement, la société demandera le sacrifice des enseignants pour des fins élevées qu'elle estimera ne pas avoir les moyens d'atteindre autrement. Et les nouvelles structures, les nouveaux rapports, les nouvelles méthodes et les nouveaux programmes joueront peu à peu en faveur de ce sacrifice, l'imposeront même. Cela n'ira pas sans secousses ni lenteur; bien des tâtonnements et même des reculs se produiront avant d'en arriver là, mais enfin le but est fixé et les premiers moyens sont mis en œuvre.

Le sacrifice permanent des enseignants sera facilité par l'atomisation de l'enseignement secondaire. Si l'on a voulu se débarrasser de l'émulation parmi les élèves, celle-ci va, par contre, trouver un autre champ parmi les professeurs. Au niveau de l'établissement, l'enseignant ne sera plus ce fonctionnaire chargé d'un labeur précis et limité, mais un adulte commis à la formation psychologique, sociale et morale de l'adolescent. Et là, il faut préciser que, contrairement à une croyance commune à beaucoup d'enseignants, le haut niveau culturel des maîtres du second degré n'est pas du tout nécessaire à la bonne marche de la société. On peut même supprimer sans aucun risque une bonne partie des disciplines enseignées, car le développement économique dépend de l'organisation de l'enseignement supérieur et non de l'enseignement secondaire, qui peut être très médiocre sans graves inconvénients. La culture est un vain mot pour les thuriféraires de l'idéologie du PIB, car elle ne sert rigoureusement à rien d'immédiatement productif et l'enseignement devrait, selon eux, distribuer une connaissance non plus abstraite, mais socialisant l'élève et l'intégrant aux réalités présentes. Aussi n'est-ce pas sur son savoir et sa capacité à véhiculer des connaissances que le professeur sera demain jugé, mais sur son habileté à jouer un rôle d'adulte apprenant à des adolescents l'art de se comporter dans la société, la compréhension des signaux, l'utilisation des institutions, la participation à des tâches collectives, etc. ... A partir de là, les professeurs, enserrés dans un cadre plus étroit, devront faire la preuve de leur sûreté dans ce nouveau labeur de guides sociaux, et une compétition permanente s'établira entre eux pour la désignation des plus qualifiés. Autrefois, le

²⁵ Vous pourrez trouver l'intégralité de trois de ses livres : *Le parti gris* (1966), *Le fascisme ingénu* (écrit à partir de 1966, publié en 1968), *Le lycée unidimensionnel* (1971) sur : http://membres.lycos.fr/styx/anti_textes/gunsberg.htm

professeur était jugé sur son savoir et sur sa technique de transmission des connaissances par une administration lointaine; demain, il sera, sur place et en permanence, pesé selon son adresse à manier les groupes et son dévouement à la jeunesse. Hier, la vanité universitaire se maintenait au niveau de l'individu et s'arrêtait là : chaque enseignant était convaincu d'être un petit génie; demain, une confrontation permanente devant des juges permanents créera une certaine émulation parmi tous les professeurs quelle que soit la matière enseignée la transmission des connaissances sera remplacée par l'art des public-relations. Et le professeur surveillera le professeur . Ce système mènera à une escalade démagogique et écrasante pour l'intellectuel salarié. Le travail proprement dit ne sera pas tellement alourdi, mais la présence sera incessante et la vie de l'enseignant sera dévorée par des tâches non pas pénibles mais multiples et contraignantes . Dans ce nouveau système, les médiocres, les minuscules ambitieux, les malins étriqués triompheront; dans la société telle qu'elle est, c'est le conformisme qui assure les plus brillantes perspectives lorsque votre carrière dépend de juges locaux. Laminé par son travail et peu désireux de conflits car, justement, le conflit prouverait votre gaucherie dans vos nouvelles attributions ,l'enseignant pratiquera l'autocensure et apprendra à courber l'échine. Risquant sans cesse d'être discuté, il évitera de donner des aliments à ces discussions et adoptera les points de vue et les attitudes les plus conventionnels. Le laminage du professeur sera quotidien. Dans ces futurs établissements, le maître chahuté ou simplement rabroué avec grossièreté par un élève sera, au fond, le véritable responsable du conflit puisque sa tâche sera de socialiser les élèves, et le jugement des élèves sur leurs maîtres aura une autre importance que celui des maîtres sur les élèves.

Cela ne signifie pas que l'enseignement des disciplines habituelles disparaîtra ni que les professeurs souffriront davantage dans le nouveau système que dans l'ancien. Simplement, le niveau sera moins élevé, on se préoccupera de techniques beaucoup plus que de contenu, on n'attachera guère d'importance aux matières non fondamentales (sauf spécialisation), et le tout entraînera un appauvrissement de l'esprit critique et de la culture ainsi qu'une sorte d'autospécialisation invisible et rapide. Quant aux professeurs, ils seront autres; voilà tout. Bulles de savon légères, incolores et inodores, soufflées au gré des uns et ballottées par les brises, craignant d'éclater au moindre choc, groupées au plus imperceptible frisson d'air, vous êtes ce qu'ils seront. Les professeurs des établissements de demain seront des esprits dociles, sans vigueur ni relief et aussi semblables entre eux que possible. Leur rôle sera de vanter indirectement une société qui les écrasera, un monde qui les méprisera, un système qui les étouffera. Dans un pays où l'éloge du PIB est tout, l'intellectuel n'est rien de plus que l'écho des cris d'alarme qu'il pousse; il n'y aura plus d'écho puisqu'il n'y aura plus de cris. Enseignant et prônant des valeurs qui précisément repoussent au bas de l'échelle celles qui faisaient jusqu'ici sa force et son prestige, l'enseignant dégringolera au sein de la société. Manipulé par les uns, improductif pour les autres, domestique de la société pour tous, le professeur de nos futurs établissements sera donc bien différent de ce qu'il est aujourd'hui: son caractère aura la minceur du papier à cigarettes, sa personnalité sera celle d'un objet de Prisunic.

La tension entre ce pan de l'université et la société aura alors enfin disparu, et ce sera bien ainsi."

II) Gilles Gagné

Main basse sur l'éducation, Gilles Gagné, professeur au département de sociologie de l'Université Laval, Editions Nota Bene, 2002.

L'ECOLE AU QUEBEC

2) Les ressources

Là où la notion de besoins signe l'oubli des finalités collectives de l'éducation, celle de "ressources" signale la rationalisation administrative de ses "opérations". Vouées à une imitation consciencieuse de l'économie de la firme (où l'entrepreneur classique est constamment à la recherche de la meilleure combinaison des facteurs de production), les organisations scolaires deviennent un lieu de la mobilisation des ressources ("à usages alternatifs", dit la théorie) et de la recherche des combinaisons productives qui maximalisent la satisfaction des besoins. Toute production implique en

effet des recettes technologiques qui réunissent plusieurs catégories de personnel, d'instruments productifs et de matières premières et toute augmentation de l'efficacité repose sur la découverte de combinaisons qui accroissent la productivité de ces facteurs et qui entraînent la modification de l'importance relative de chacun. Le secteur alimentaire donne une bonne idée du degré de raffinement qui peut être atteint par cette ingénierie des solutions "alternatives" quand il offre au consommateur des charcuteries qui portent sur l'emballage des listes interminables d'ingrédients facultatifs, enfilés comme des perles au fil des "et/ou" ; dans certaines de ces charcuteries à base de "et/ou", les protéines animales, les hydrates de carbone et les lipides sont annoncés chacun selon sept ou huit dénominations optionnelles, la combinaison effectivement présente dans le pâté que vous tenez entre les mains dépendant bien évidemment du prix relatif des intrants au moment de la production. Plus les éléments de base sont finement découpés ("poudre d'os de porc"), plus précise est la connaissance de la contribution de chaque micro item à la production de l'effet final recherché, plus sera grande la marge de manoeuvre de l'ingénieur du système productif et plus nombreuses seront les manières "alternatives" d'arriver à un résultat donné. C'est cet esprit, dûment appliqué aux choses humaines, qui a présidé à la décomposition analytique des "ressources" du système scolaire.

A/ Les ressources humaines et physiques

Si nous laissons de côté le vaste domaine des "partenaires" (tout le monde est "partenaire" d'un morceau ou de l'autre du système scolaire : les entreprises, les parents, les municipalités, les associations étudiantes, les corporations professionnelles, etc.) pour nous concentrer sur les seuls salariés du système, il est clair que les enseignants sont loin d'être la catégorie, dominante et unitaire, que l'on imagine parfois trônant au centre des ressources humaines de l'école. D'abord, les conventions collectives ont depuis longtemps remplacé les enseignants par des postes et par des définitions de postes liés à des spécialités et à des tâches clairement délimitées. De plus, la transformation de l'université en école de métier a décuplé le nombre de types d'enseignants que l'on y produit : il y a quelques mois l'UQUAM était à la recherche d'un docteur en études touristiques ayant, de préférence, une expérience de travail dans le domaine de la gestion "d'installations touristiques" ; pour un poste équivalent, au CEGEP, on aurait laissé tomber l'exigence du doctorat et on se serait contenté d'une expérience de Gentil Organisateur ; et une école secondaire à la recherche d'un préposé au cours d'économie familiale se serait contenté du baccalauréat en "consommation". Mais, tout cela n'est encore que le début de l'affaire.

Plus typique de l'évolution des ressources humaines est la multiplication des "personnels" de soutien à l'enseignement ou à la recherche. À cause des si nombreux besoins des s'éduquants, l'école s'est remplie de concepteurs, d'orienteurs, de conseillers et d'évaluateurs qui, soit tournent autour des professeurs, sur le terrain, soit les dirigent de puis la commission scolaire et le Ministère : l'infirmière fait équipe avec le sexologue, le psychologue avec l'orienteur, le conseiller pédagogique avec le docimologue et le préposé aux moyens audiovisuels avec le directeur de la pastorale. Toutes ces équipes nécessitent de nombreux comités de coordination pour former l'équipe globale, et toutes ces coordinations, ajoutées aux efforts d'arrimage inter-niveaux et aux consultations avec les services annexes (la bibliothèque et la sécurité), requièrent de plus nombreux administrateurs, non moins spécialisés, évidemment. C'est donc une idéologie de l'enseignement compris comme "travail d'équipe" qui sert de lien à cette poutine ! En conséquence, tout le monde se vautre à sa manière dans une sorte de mensonge issu des sciences de l'éducation : le rapport social réunissant un maître et ses élèves aurait maintenant la forme d'une plénière démocratique présidant aux travaux d'une gigantesque équipe de travail. Dans certaines écoles américaines, la tâche de former les jeunes générations ne peut plus s'imaginer hors de la présence d'un garde armé, sans doute venu épauler le comité sur le harcèlement sexuel : bienvenu aux nouveaux membres de l'équipe pédagogique !

Dans les universités, on remet les jeunes professeurs aux mains des spécialistes du plan de cours, on leur apprend à "s'objectiver" devant la caméra et on introduit aux arcanes de l'évaluation, accréditive, sommative ou formative ; Le "soutien" pédagogique est partout, y compris auprès des clients, sauf auprès des étudiants compris comme étudiants. La cantinière du régiment et l'aumônier font partie de l'équipe et ont comme clients ceux qui s'occupent des clients finaux. D'ailleurs, cette

analogie n'est pas exacte ; les véritables clients finaux sont les entreprises qui recrutent les étudiants et il appartient aux administrations de s'occuper d'eux. Les étudiants ne sont donc que les clients intermédiaires dont s'occupent, chacune à sa manière, de multiples catégories de personnel. Nous examinerons plus loin la bonne gestion des combinaisons de spécialités que requièrent ces équipes.

Nous laisserons de côté la catégorie des ressources physiques : comme les écoles du Québec sont obligées de changer de manuels régulièrement pour soutenir l'industrie de l'édition scolaire et comme les universités font la concurrence à Nautilus pour financer leurs installations sportives tout en ayant l'air de se soucier de la santé publique, il ya ici des considérations macro-économiques qui dépassent notre propos; La principale différence entre les ressources physiques et les ressources humaines, c'est qu'en période de restrictions budgétaires et de coupures, les dépenses affectées aux ressources physiques continuent d'apparaître comme des investissements rentables alors que les dépenses affectées aux ressources humaines sont considérées comme des "coûts purs", dits aussi "coûts de fonctionnement" ; on dirigera donc vers les ressources physiques les fonds recueillis auprès des donateurs privés pour avoir le droit d'écrire le nom des entreprises sur les murs de l'école, amis on coupera dans les ressources humaines, au nom du contribuable anonyme. "Je regrette, disait Monseigneur Vachon, de n'avoir pu terminer le réseau des couloirs souterrain du campus". Qu'il se rassure : d'autres pharaons ont pris la relève.

B/ Les contenus

(...)

C'est le principe de la " modularité", principe qui est maintenant à la base de la programmation en informatique mais qui a été inventé, in realiter, par la General Motors : 6 moteurs, 6 transmissions et 6 carrosseries combinés en 216 modèles, chacun "livrable" en 6 couleurs. L'université du Québec a fait de ce principe sa doctrine en appelant (par métonymie) "modules" les regroupements d'étudiants exposés à des combinaisons typiques de modules d'enseignement. Quand l'Université Laval se présente elle-même à ses futurs étudiants, elle le fait de la manière suivante : " L'Université Laval, c'est 7 500 cours regroupés en 475 programmes ; ouverte sur le monde, elle répond à tous ses besoins"...