

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION : TENSIONS ENTRE PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS ET STANDARDISATION

Abdeljalil Akkari et Mylene Santiago

Armand Colin | *Carrefours de l'éducation*

2012/2 - n° 34
pages 77 à 94

ISSN 1262-3490

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2012-2-page-77.htm>

Pour citer cet article :

Akkari Abdeljalil et Santiago Mylene, « L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation : tensions entre prise en compte des diversités et standardisation », *Carrefours de l'éducation*, 2012/2 n° 34, p. 77-94. DOI : 10.3917/cdle.034.0077

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Abdeljalil Akkari

djalil98@gmail.com

Mylene Santiago

mylenecs@hotmail.com

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION : TENSIONS ENTRE PRISE EN COMPTE DES DIVERSITÉS ET STANDARDISATION

INTRODUCTION

Cet article tente de mettre en évidence le traitement différencié que les politiques éducatives réservent à la diversité culturelle des élèves et à la diversification des offres scolaires. Ce traitement contribue à creuser les inégalités dans de nombreux systèmes scolaires. Des réseaux éducatifs à plusieurs vitesses émergent d'une façon plus ou moins visible un peu partout dans le monde en particulier dans les pays en développement. Cependant, les manifestations spécifiques de cette aggravation des inégalités et les modalités de résistance des acteurs scolaires vont prendre des formes nationales spécifiques. Des analyses comparatives deviennent alors indispensables pour mieux comprendre les enjeux liés à cette question. La première partie de l'article met en évidence les termes du débat sur les diversités amenées à l'école par les élèves et sur la division plus accentuée des parcours scolaires. La deuxième partie exposera le traitement contrasté de ce débat par les politiques éducatives. La troisième partie abordera la résistance inégale à la privatisation au sein des systèmes éducatifs

nationaux. Les actions des organisations internationales et des élites nationales seront ensuite analysées. Enfin, la quatrième partie s'attellera à souligner les possibilités d'une évolution de l'appréhension de la diversité culturelle à l'école pour passer d'un *problème à résoudre* à une *opportunité pédagogique à valoriser*.

DIVERSITÉ CULTURELLE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PARCOURS SCOLAIRES

Durant les deux dernières décennies, deux évolutions notables peuvent être constatées dans de nombreux systèmes éducatifs. La première renvoie aux diversités des élèves et la deuxième se réfère à l'hétérogénéité des offres éducatives ou ce que certains appellent communément la liberté du choix des écoles par les élèves et leurs parents. Cette deuxième évolution passe souvent par la contestation de la carte scolaire ou par le recours accru au secteur privé. Ces deux évolutions sont généralement traitées parallèlement par la littérature scientifique en éducation. Toutefois, il nous semble pertinent de postuler dans cet article qu'elles sont reliées. Tout se passe comme si la légitimité accrue de la diversité culturelle à l'école accélère les tendances à séparer les parcours scolaires des élèves. La traditionnelle ségrégation sociale se trouve ainsi accentuée par la ségrégation ethnique.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Même si cet article se concentre sur la problématique de la diversité culturelle, il nous paraît primordial de considérer d'emblée l'ensemble des diversités que les élèves amènent à l'école. Ces diversités renvoient à plusieurs caractéristiques considérées par certains comme handicapantes. L'appartenance à une catégorie sociale défavorisée a été pendant longtemps la préoccupation majeure en matière de politiques éducatives notamment lors de la massification scolaire des années 1960-1970. Actuellement, c'est essentiellement la diversité culturelle des élèves qui est considérée comme problématique. Selon les contextes, cette diversité a une connotation culturelle, ethnique, raciale, nationale, religieuse ou linguistique. Lorsqu'on aborde avec des administrateurs scolaires ou des enseignants cette question, ils la désignent souvent par la « *différence-distance culturelle* » qu'elle induirait par rapport à la norme scolaire : « *ceux qui ne sont pas comme nous ou les élèves qui ne sont pas comme nos élèves* ». C'est-à-dire qui ne sont pas conformes à l'attendu, à l'habituel, au normal dans l'espace scolaire. À titre d'exemple, l'élève bilingue a longtemps été considéré comme *handicapé* dans l'espace scolaire (Cummins, 1981).

Quel que soit le discours officiel adopté, qu'il soit assimilationniste, républicain, interculturaliste ou multiculturaliste, la diversité culturelle est vécue par certains praticiens et gestionnaires de l'éducation comme un problème, une difficulté, voire même comme un fardeau (Zeichner, 2010). Souvent, à propos de cette diversité scolaire, on observe un glissement du discours des acteurs scolaires vers l'échec scolaire, la violence ou encore l'inadaptation. Cette diversité indésirable est en fait un élément historique et structurel de l'école. Rendue obligatoire durant la seconde moitié du XIX^e siècle, l'école contemporaine s'est constituée en se basant sur une langue, une nation, un drapeau. Tous ces éléments sont considérés au singulier (Akkari, 2009). La forme scolaire a donc un contentieux historique avec les élèves différents et la pluralité. Il faut rappeler à ce propos que l'instauration de la scolarité obligatoire en France a été suivie quelques années plus tard par l'essor de la psychométrie et par l'invention du test du quotient intellectuel (QI) par Binet et Simon visant à diagnostiquer les élèves qui n'apprennent pas.

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ CROISSANTE DES PARCOURS SCOLAIRES

Il est utile dans un deuxième temps d'aborder la diversification des offres scolaires, des filières, des établissements et des réseaux scolaires. Cette évolution renvoie à ce que certains appellent le consommateur scolaire averti, à la nécessaire révolution managériale à l'école afin de répondre aux désirs et aux choix des usagers. Ce qui est intéressant dans cette autre facette de l'évolution actuelle de l'école est qu'elle est le plus souvent considérée comme positive mais elle demeure dissimulée et opaque dans le sens qu'il est rarement dit à quels groupes sociaux elle profite. Cette évolution se situe dans le cadre d'un brouillage généralisé des frontières entre public et privé (Bray, 2007 ; Akkari *et al.*, 2011). Par ailleurs, cette diversification désirable est médiatisée par des mots auxquels il est difficile de s'opposer. On parle ainsi d'enseignement libre en France, d'écoles concertées en Espagne, de *comprehensive schools* en Angleterre, d'école à charte aux États-Unis et d'enseignement particulier au Brésil. Cette évolution est également accompagnée par un discours managérial sur la qualité totale en éducation dans un monde globalisé où les technologies de l'information et de la communication (TIC) seraient tout-puissantes.

Dans le cadre de cette révolution technologique de l'éducation, des curricula et des programmes d'enseignement sont proposés aux élèves sous une forme culturellement stérilisée, politiquement neutre, mécanique et décontextualisée (McLaren, 1997). Dans ce contexte marqué par le pilotage de l'éducation par les nombres, les mesures et les standards, on laisse prospérer le marché de

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

l'éducation, même si l'État met un semblant d'ordre en pilotant le système éducatif par certains outils et indicateurs (Felouzis et Hanhart, 2011).

En somme, les acteurs scolaires sont de plus en plus tiraillés entre les demandes des minorités et des migrants en faveur de la reconnaissance de la diversité culturelle et les pressions qui poussent vers la conformité à des standards éducatifs nationaux ou internationaux. Or, la pression vers la conformité à des standards externes à l'institution scolaire compromet la capacité des écoles à répondre à la diversité culturelle des apprenants et à contester les limites de l'uniformité (Walker et Quong, 1998). Aussi, si la conformité scolaire d'une école saisie principalement par les tests standardisés l'emporte, il est indéniable qu'elle dressera des obstacles supplémentaires aux apprentissages et à la participation effective à la scolarisation des groupes les plus défavorisés (Bigelow, 1999 ; Baker et Digiovanni, 2005).

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES FACE À LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET À L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PARCOURS SCOLAIRES

Contrairement à certaines affirmations, la globalisation n'a pas amené les États à se désengager des politiques éducatives. Toutefois, elle a transformé les orientations dominantes. Si la diversité culturelle des élèves fait l'objet d'un traitement visant à la neutraliser, la diversification des offres scolaires bénéficie souvent d'un regard bienveillant.

LE TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES

Au-delà des discours incantatoires sur l'intégration, la valorisation de l'interculturalisme ou du multiculturalisme, les politiques éducatives mettent surtout en œuvre une démarche *compensatoire* dont la logique est la suivante : certains élèves manquent de ressources socioculturelles et familiales pour apprendre. Par conséquent, l'école doit compenser ces manques par des apports spécifiques. On est donc bien dans une configuration où la diversité amenée par certains élèves est un problème à résoudre, un fardeau et une charge pour l'école. Comme le dit pertinemment Cummins (1996), les systèmes éducatifs *enlèvent du pouvoir (disempower)* aux élèves appartenant à des minorités ethniques, limitant ainsi leur possibilité de changer leurs propres vies par l'éducation. Lorsque les politiques d'éducation compensatoire ne sont plus possibles politiquement ou ne correspondent plus aux élèves issus des minorités ethniques (par exemple pour les jeunes de la deuxième génération qui ont acquis

la nationalité et la langue du pays d'accueil), c'est l'affectation des enseignants débutants (c'est-à-dire les plus fragiles professionnellement) aux élèves les plus fragiles socialement, la composition des classes ou l'orientation des élèves vers des écoles ou des sections à moindres exigences qui sont mises en œuvre avec la complicité des acteurs scolaires. En analysant le cas de la France, Felouzis *et al.* (2005) dénoncent un véritable apartheid scolaire basé sur l'origine ethnoculturelle débouchant sur des conséquences concrètes au niveau des apprentissages des élèves.

Par contre, les politiques éducatives éludent les questions pertinentes pour la réduction des inégalités comme l'éducation bilingue publique, les politiques d'accès à l'égalité ou les réformes curriculaires qui valoriseraient sérieusement les cultures et les langues minoritaires. Si ces questions sont abordées par les politiques éducatives comme c'est le cas aux États-Unis, c'est souvent pour remettre en question les acquis historiques des minorités comme l'éducation bilingue avec des arguments tels que son coût excessif pour les finances publiques ou les menaces qu'elle ferait peser sur la cohésion nationale. Curieusement, l'éducation bilingue privée, par son caractère élitiste et par le fait qu'elle utilise des langues internationales et économiquement valorisées, ne fait jamais l'objet de polémiques. Par contre, l'éducation bilingue publique est souvent l'objet de controverses car elle concerne essentiellement les minorités linguistiques et les migrants (Krashen, 1996). La discrimination à l'envers (*reverse discrimination*) du groupe dominant est aussi avancée pour contester les politiques en faveur de l'égalité. Alors que le mouvement des droits civiques des années 1960-1970 a permis aux hispaniques de bénéficier de programmes d'éducation bilingue (anglais-espagnol), le tournant néolibéral impulsé par le président républicain Reagan dans les années 1980 a donné lieu à l'arrêt du soutien aux programmes bilingues publics (comme par exemple en Californie) ou à l'adoption des législations "Seulement l'Anglais" (*English Only*).

En ce qui concerne la question de la discrimination positive¹, nous pouvons aussi évoquer le cas du Brésil où on entend souvent les opposants s'exprimer d'une manière catégorique : « *je suis contre la politique des quotas car je suis pour le mérite scolaire* ». Il est ainsi facile pour ceux qui n'ont jamais été discriminés de contester les politiques de discrimination positive. La question n'est pas d'être pour ou contre les quotas pour les minorités mais de se demander si l'État brésilien réserve la même attention (allocation de ressources) pour tous les citoyens quelle que soit leur origine. Or, cela n'est manifestement pas le cas.

1. Politiques des quotas facilitant l'accès des jeunes appartenant à des minorités ethniques ou provenant d'écoles publiques à certaines universités publiques brésiliennes.

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

Comme le signale Reis (2000), les élites brésiliennes estiment que l'éducation est le moyen le plus approprié pour doter les défavorisés de ressources mais cela doit être fait sans coût additionnel pour les catégories favorisées.

LE TRAITEMENT DE LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE ÉDUCATIVE

La posture des politiques éducatives est radicalement différente au niveau de la diversification des modalités de scolarisation et de l'ouverture du secteur éducatif au privé. Elles mettent en œuvre une batterie d'orientations, de concepts et de mesures qui vont permettre à cette diversification qui profite aux catégories sociales les plus favorisées de prospérer : législation favorable au privé, allègement d'impôts pour les écoles privées, décentralisation, redevabilité bureaucratique (*accountability*)², privatisation du secteur public, gestion basée sur les résultats (*evidence based*, standards, compétences etc.). Il est pertinent de distinguer au moins deux formes de redevabilité, la redevabilité bureaucratique dont la finalité est le contrôle des enseignants et la redevabilité professionnelle qui s'apparente au traditionnel engagement des enseignants à se sentir responsables des apprentissages de leurs élèves (Kirby et Stecher, 2004). Les concepts portés par les politiques néolibérales se traduisent par des mesures effectives telles que l'abolition de la carte scolaire, l'encouragement de la privatisation et ses différentes formes (chèques éducatifs, vouchers, sous-traitance des services éducatifs publics au privé, etc.) et les enquêtes nationales et internationales basées sur des tests standardisés.

La pression exercée sur les enseignants par les politiques éducatives favorise la redevabilité bureaucratique. Dans son étude portant sur 2 000 enseignants californiens qui ont quitté la profession après avoir enseigné pendant moins de quatre ans, Futernick (2007) a bien analysé cette rapide désillusion professionnelle. 81 % des enseignants avaient choisi la profession pour des raisons de vocation ou parce qu'ils « voulaient faire une différence pour les enfants et la société » (Futernick, 2007, p. 3). L'étude a révélé qu'un enseignement basé sur un projet pédagogique collectif et des conditions de travail favorables ont plus influé sur la décision ou non de rester dans la profession que la rémunération. Les raisons pour quitter la profession étaient essentiellement motivées par le soutien insuffisant de l'administration scolaire et l'accroissement des obstacles bureaucratiques qui entravent le travail enseignant.

Loin de la professionnalisation annoncée dans les discours officiels, les enseignants subissent une péjoration (intensification) de leurs conditions de travail.

2. Le respect des statuts et des règles comme par exemple afficher les sommes reçues ou les performances pour chaque école (Anderson, 2005)

Ce processus se produit lorsque « les enseignants sont censés répondre à de plus fortes pressions et se conformer à la multiplication des innovations pédagogiques dans des conditions qui sont, au mieux, stables et au pire détériorées » (Hargreaves, 1992, p. 88). Apple et Jungck (1992) soutiennent que l'intensification érode les conditions de travail, oblige les enseignants à travailler sous un « style de gestion interventionniste qui s'appuie sur des experts pour dire aux enseignants quoi et comment faire... Les enseignants commencent alors à douter de l'expertise qu'ils ont développée au fil des ans » (p. 25).

Si on considère le cas du Brésil, la déprofessionnalisation est accompagnée par le développement de l'enseignement standardisé (*apostilado*) qui constitue l'une des facettes de la diversité désirable des offres scolaires. L'enseignement *apostilado* consiste pour les enseignants à suivre et à appliquer scrupuleusement des moyens d'enseignement (fiches, livres, classeurs, CD-ROM etc.) censés faciliter les apprentissages des élèves. Ces moyens sont produits par des entreprises privées et sont vendus aux écoles publiques et privées.

Ajoutons que le débat sur l'enseignement public et privé est un débat ancien qui est au carrefour de deux visions de l'éducation. La première renvoie à la volonté de l'État d'équiper tous les citoyens des mêmes savoirs (valeurs) et de les socialiser dans les mêmes institutions. La seconde privilégie la volonté des familles (ou de certains groupes religieux) d'amener leurs enfants au contact de certains savoirs et de leur transmettre des valeurs et une morale particulière. La domination de la première vision peut avoir plusieurs avantages comme la cohésion et la mixité sociale. Le développement de la deuxième vision peut si-

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

qualifiée dans une économie globalisée et au désir de certains groupes de maintenir leurs privilèges. Comme l'ont bien montré Nichols et Berliner (2007), plus un indicateur social quantitatif est utilisé pour une prise de décision en matière de politiques sociales, plus il sera soumis à des pressions de corruption, et plus il est susceptible d'être déformé et de corrompre les processus sociaux qu'il était destiné à améliorer. Par ailleurs, les enseignants sont obligés de mettre en œuvre des préceptes élaborés par de lointains bureaucrates qui n'ont pas de connaissances approfondies des conditions réelles d'enseignement. Bien sûr, il y a un groupe d'élèves qui obtient une attention accrue à la suite de l'application généralisée des tests standardisés. Ce sont les élèves qui se situent près de la barre de passation des tests. Ces élèves reçoivent une attention disproportionnée car ils sont jugés récupérables par le système. En revanche, dans le cadre d'une école centrée sur les tests standardisés, ceux qui ont des scores très bas sont laissés à leur sort. Les tests imposent aux élèves le stress et l'anxiété et sont l'occasion de les récompenser afin d'accroître leurs résultats. Les tests entraînent une disqualification du métier d'enseignant en supprimant sa responsabilité décisionnelle et en limitant son rôle à celui d'un technicien ou d'un instructeur passant sa journée à préparer les élèves sur les items des tests (Nichols et Berliner, 2007).

L'effet *corrupteur* des tests aboutit à diverses formes de tricherie. Avant la passation du test, les parents, les enseignants et les administrateurs peuvent donner les réponses aux élèves. Ces derniers peuvent également recevoir les réponses aux questions lors du test. Après le test, les enseignants ou les administrateurs peuvent modifier les réponses des élèves. Bien sûr, il y a de la tricherie par les élèves eux-mêmes durant la passation. Nichols et Berliner (2007) démystifient les affirmations habituelles appuyant la centration du système éducatif sur les tests standardisés comme par exemple celle qui prétend « qu'avoir de bons résultats dans les tests standardisés conduit à des sentiments de réussite et être en échec dans ces tests conduit à un effort accru pour apprendre » (p. 9).

Le discours récurrent qui s'alarme des résultats des élèves minoritaires dans les tests standardisés masque la passivité des politiques éducatives en matière de réduction des inégalités et la permanence d'un sentiment de supériorité du groupe dominant :

“While the invocation of the achievement gap into the national and intellectual mainstreams began as way to name the nation's failure to educate all youth equally, it soon devolved into a mechanism for normalizing Whiteness and further obscuring past and current histories of racial oppression. Instruments (or, perhaps more accurately, social weaponry) such as aptitude and achievement tests provided (and continue to provide) the blunt force for this invasive effort, both visibly and rationally upholding white superiority ideology over all student populations regardless of race” (Kirkland, 2010, p. 1).

Dans cette même perspective critique, Goddard et Foster (2002) se demandent à juste titre :

“Who, for example, is questioning the validity of standardized tests and provincial examinations administered with no sensitivity to local context, to language skills, to dominant culture language?” (p. 15).

Delpit (1995, p. 173) estime à juste titre que « des enfants qui peuvent être doués dans le contexte de vie réelle sont souvent perdus lorsqu’on leur demande de montrer leurs connaissances uniquement par des exercices décontextualisés papier-crayon ». Les tests standardisés sont créés par et pour la culture scolaire dominante qui est au service des élites. Ils sont donc le reflet de cette culture sociale. Même la séquence dans laquelle les mots apparaissent dans une phrase peut faire une différence dans la capacité d’un élève issu de la diversité culturelle pour répondre à un test. Pour être juste et utile, concepteur et individu testé doivent avoir une certaine proximité culturelle.

La deuxième partie de cet article a tenté de montrer que les politiques éducatives ne sont pas neutres face aux « diversités ». Elles interviennent, orientent, régulent, pratiquement toujours dans le sens d’une neutralisation de la diversité culturelle jugée comme indésirable et d’une accélération de la diversification souhaitée des offres scolaires et de la privatisation. Il faut toutefois contextualiser le constat selon les pays et la résistance des acteurs scolaires.

RÉSISTANCES SPÉCIFIQUES AU SEIN DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX : LE CAS DE LA PRIVATISATION DE L’ÉDUCATION

Dans cette troisième partie, nous aborderons le traitement de la diversification des offres scolaires et en particulier la privatisation de l’éducation. À quelques exceptions près, les études sur la privatisation de l’éducation ont tendance à être polarisées autour de deux types d’arguments idéologiques plus vastes. D’une part, certains dénoncent l’excès de régulation que l’État exerce sur l’école et soutiennent l’intérêt d’un contrôle parental des ressources pour l’éducation. Dans cette perspective, adoptée notamment par certaines organisations internationales telles que la Banque Mondiale ou l’OCDE, la privatisation des services publics est un moyen pour améliorer la qualité de l’éducation et pour la minimisation des coûts. D’autre part, d’autres observateurs analysent les menaces que représenterait la privatisation pour l’éducation publique. Ils mettent en évidence le fait que les réformes utilisant la privatisation concentrent la richesse entre les mains de grandes entreprises privées et risquent de favoriser

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

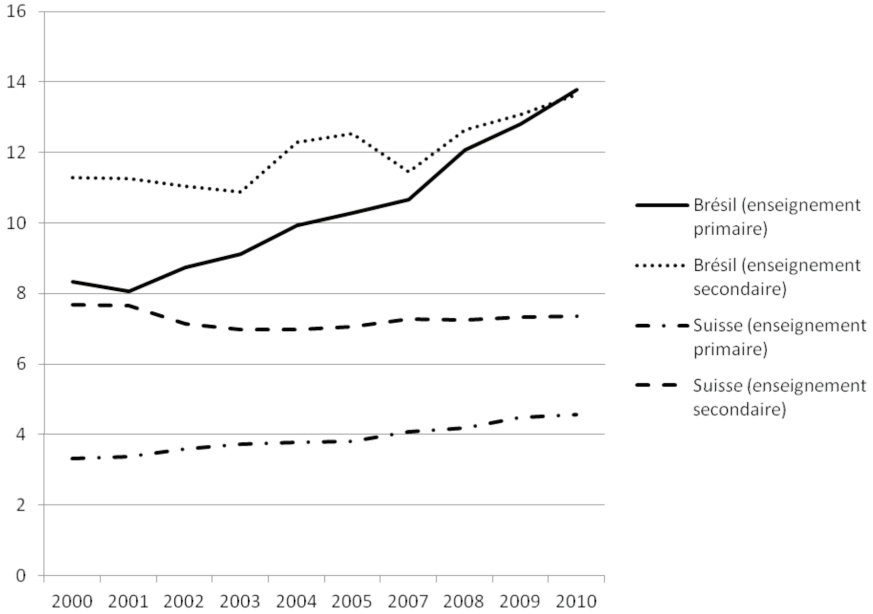
la marchandisation du savoir. Une attention est également portée sur les effets de la privatisation, en particulier, la manière dont les réformes centrées sur la privatisation exacerbent les inégalités liées à l'appartenance socioculturelle. Or, comme l'ont bien mis en évidence certaines études (Burch, 2006 ; Ball et Youdell, 2007), en dépit des différences idéologiques nettes, ces deux approches antagonistes reflètent une vision limitée de la privatisation de l'éducation. Une grande partie de la littérature suppose une relation à somme nulle entre les secteurs privé et public. Par ailleurs, une partie des recherches ne parvient pas à examiner les relations au niveau local entre secteurs public et privé, en particulier les contrats octroyés par le secteur public au privé. Le brouillage des frontières entre secteurs public et privé échappe encore largement à l'analyse (Akkari *et al.*, 2011).

Dans une étude récente de la Banque Mondiale, Lewis et Patrinos (2011) mettent en évidence quatre arguments pour soutenir le développement du secteur privé dans l'enseignement : une autonomie accrue des écoles, un environnement compétitif, une information transparente aux parents et un dispositif assurant la redevabilité (*accountability*). Il est important de remarquer que ces arguments s'adressent au *marché scolaire* dans son ensemble, y compris le secteur public. Selon cette étude, une éducation de qualité suppose une plus grande autonomie donnée aux écoles particulièrement en ce qui concerne les éléments clefs qui influencent les apprentissages. Il serait ainsi plus approprié de donner aux écoles la possibilité d'engager les enseignants et la liberté d'adapter leurs programmes (et leurs pédagogies) tout en respectant certaines normes nationales d'apprentissage. Un tel environnement concurrentiel permettrait d'améliorer la qualité des écoles publiques. Toutefois, les deux premiers arguments sous-estiment les ressources inégales auxquelles ont accès les acteurs scolaires. Les écoles marquées par la diversité culturelle des élèves sont en général celles qui accueillent le plus d'élèves ayant des difficultés sociales et des enseignants débutants. Le troisième argument concerne l'intérêt d'avoir des parents bien informés. Les parents peuvent être informés en termes de choix d'école et ils auraient ainsi la capacité de prendre des décisions éclairées sur la qualité des différentes écoles. Néanmoins, le choix des parents est toujours relatif puisqu'il est lié à leurs ressources financières et culturelles. Le quatrième argument concerne la redevabilité qui représente un dispositif adéquat dans lequel les pouvoirs publics, les parents et les professionnels de l'éducation doivent se mobiliser pour améliorer les résultats du système éducatif.

Nous nous focaliserons dans la suite de l'article sur le traitement de la diversification des offres scolaires dans deux contextes nationaux : la Suisse et le Brésil. Le graphique ci-dessous montre une croissance des effectifs du privé au Brésil

et une relative stabilité en Suisse. On observe également que le secteur privé a une part deux fois plus importante au Brésil qu'en Suisse.

Graphique 1 : Pourcentage des effectifs scolarisés dans le secteur privé



Source : Institut de Statistique de l'UNESCO (2012).

En Suisse, si le secteur privé de l'éducation a connu une certaine croissance ces dernières années, il n'a pas le monopole de reproduction des élites. De surcroît, la plupart des législations cantonales interdisent ou limitent les subventions publiques en faveur de l'enseignement privé. Plus important encore, la bonne qualité de l'enseignement public ne laisse pas beaucoup d'espace au développement du privé. Les résultats de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ou l'examen par l'OCDE des politiques éducatives suisses n'ont pas donné lieu à des appels à l'accroissement de la participation du privé. Toutefois, un discret départ de certaines familles favorisées vers l'enseignement privé est enregistré notamment dans des villes telles que Genève. Dans cette ville, on constate un développement de l'enseignement privé lié à la présence d'écoles internationales anglophones et d'élèves transfrontaliers scolarisés dans des établissements privés en France voisine (Hanhart *et al.*, sous presse).

Plusieurs raisons expliquent la faiblesse relative de l'enseignement privé et son absence de monopole dans la reproduction des élites en Suisse :

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

- La qualité de l'enseignement public est bonne, ce qui ne permet pas au privé d'avoir un espace à occuper (la cible prioritaire du privé est l'accueil des enfants de riches étrangers et de fonctionnaires internationaux) ;
- Historiquement, l'État a décidé de construire un enseignement public fort et commun pour accélérer la participation démocratique des citoyens (Hofstetter, 1998) ;
- Les syndicats enseignants et les citoyens dans leur majorité croient *encore* qu'un enseignement public de bonne qualité est nécessaire pour la cohésion sociale ;
- Certains débats se sont focalisés ces dernières années sur la sélection des élèves selon leurs résultats scolaires à la fin de l'école primaire dans des sections à exigences variables au début du secondaire.

Dans le cas de la Suisse, c'est surtout l'OCDE en tant qu'organisation internationale qui tente d'influencer les politiques éducatives. Toutefois, on ne trouve aucune trace dans les rapports de l'OCDE d'un appel à la Suisse pour développer le secteur privé dans la scolarité obligatoire. D'ailleurs, une récente étude de cet organisme met en évidence qu'à origine sociale comparable, les élèves de l'enseignement public ont de meilleures performances en lecture que ceux de l'enseignement privé (OECD, 2010).

Au Brésil, les politiques éducatives n'ont pas cessé de promouvoir l'enseignement privé avec comme conséquences la naissance de réseaux éducatifs à plusieurs vitesses, privé (dont une partie est alignée sur les standards éducatifs des pays de l'OCDE) pour les catégories sociales privilégiées et public pour les couches défavorisées. Les enfants des *exclus* sont maintenant à l'intérieur de l'école brésilienne mais ils n'en demeurent pas moins exclus des apprentissages de base. Examinons maintenant d'une façon plus détaillée les mécanismes de construction de ces réseaux éducatifs à plusieurs vitesses. Ce qui est intéressant dans le cas brésilien est l'iniquité des politiques publiques quand il s'agit des finances qu'elles injectent dans le système éducatif. Ainsi quand les enfants des catégories sociales défavorisées sortent du système éducatif public de mauvaise qualité (fin du secondaire), l'enseignement supérieur de qualité devient public et gratuit pour les enfants issus des classes sociales favorisées. Il existe donc au Brésil deux réseaux parallèles : privé (primaire-secondaire) et public (supérieur) pour les catégories sociales favorisées, public (primaire-secondaire) et privé (supérieur) pour les catégories sociales moyennes et défavorisées. Ce croisement des flux des élèves à la fin du secondaire révèle l'ampleur des inégalités éducatives structurelles (Akkari *et al.*, 2011; Akkari, 1999). Par ailleurs, au Brésil, la privatisation est à la fois endogène et exogène (Ball et Youdell, 2007). Non seu-

lement la part du privé augmente régulièrement mais il s'agit aussi pour l'enseignement privé et de ses entreprises de profiter du réseau public pour vendre des produits. C'est ce qu'on appelle au Brésil les *apostilas* vendues par le privé au réseau public. Il s'agit de kits de produits didactiques qui sont censés guider parfaitement le travail de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. Le succès de ces kits est aussi lié aux résultats des écoles qui les adoptent dans les tests standardisés nationaux. Il faut cependant observer que les *apostilas* vendues au secteur public sont de moindre qualité. Il est également étonnant de voir que près de deux décennies de gouvernements socio-démocrates et de gauche n'ont pas permis d'ouvrir le débat sur la régulation des flux entre réseaux public et privé et sur les ressources publiques détournées vers le secteur privé.

Les organisations internationales, en particulier la Banque Mondiale, interviennent afin de favoriser les tendances déjà impulsées par les politiques éducatives nationales. La forte influence de la Banque Mondiale dans la politique macroéconomique brésilienne se répercute automatiquement sur divers secteurs, parmi lesquels l'éducation (Altmann, 2002). La Banque Mondiale appelle au Brésil et ailleurs dans le monde à canaliser des ressources publiques vers le secteur privé:

"As for the private sector, the motivation to make a profit is likely to lead the owners to do what it takes to achieve this objective. The key issue for the government is one of protecting the public interest and reducing cream-skimming, both of which require government intervention. In the case of the private sector's involvement in education, the intervention consists of providing and enforcing a regulatory regime to ensure that certain standards are met. These standards could pertain to access, the curriculum, infrastructure, or accreditation. In parallel, the government could also provide funding to qualified but poor students to enroll in private schools, as has been tried, for example, by Chile, Colombia, Côte d'Ivoire, the Czech Republic, and Bangladesh in the form of voucher schemes. Other forms of engaging the private sector include contracting out such services as the publication of public school textbooks and school maintenance. These services lend themselves to contracting out because the outcomes are easy to measure and the costs can be identified without difficulty. If contracting out is conducted through an open bidding process, it could generate cost savings to government and possibly better quality services in the public schools. In most countries, education is provided partly by the government and partly by the private sector. Thus, reforms need to move on two parallel tracks, one for improving the management of public schools and the other for improving the regulatory environment for the private provision of education. Where countries seem to differ is in the level of education where private provision is encouraged. The recent trend in Asia and to a lesser extent in Latin America is for the government to focus on the provision of basic education, leaving a large chunk of higher education to the private sector on equity grounds." (World Bank, 2008, p. 125).

En définitive, le Brésil constitue un bon élève de la Banque mondiale dans la mesure où le taux de participation du privé est important. La Banque mondiale soutient la pertinence d'une plus grande participation du secteur privé en parti-

culier par l'achat par les pouvoirs publics de places dans le secteur privé pour les élèves défavorisés (Tommasi *et al.*, 1996 ; Lima, 2011). Au niveau de la gestion de l'éducation publique, c'est surtout la décentralisation et la redevabilité qui sont encouragées à travers différents projets d'amélioration de la gestion de l'éducation. Toutefois, il faut rappeler qu'au Brésil et dans les autres pays du Sud, la Banque Mondiale propose mais ce sont les gouvernements nationaux qui mettent en œuvre les projets et les programmes. Donc, il existe une marge de manœuvre importante pour un pays comme le Brésil pour négocier et atténuer les propositions de la Banque Mondiale.

TRANSFORMER LE STATUT DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Nous terminerons sur une note relativement pessimiste sur la possibilité d'une prise au sérieux de la diversité culturelle des élèves dans le cadre des politiques éducatives actuelles. En effet, nous estimons que la lutte ponctuelle contre les discriminations, la commémoration de l'abolition de l'esclavagisme ou la reconnaissance rhétorique des cultures minoritaires peuvent difficilement contrebalancer, résister ou contester le triomphe de l'enseignement basé sur les tests et la standardisation curriculaire. Il s'agit d'un véritable dilemme auquel font face tous les systèmes éducatifs : répondre d'une manière significative aux besoins d'apprentissage de tous les élèves et adopter une culture de l'évaluation soumise aux impératifs de la standardisation et de la redevabilité (Harkins et Singer, 2009 ; Kaur, 2012). Il est également important de souligner la complexité des processus qui font que les inégalités éducatives et la constitution de réseaux éducatifs à plusieurs vitesses se développent dans différentes régions du monde. S'il ne faut pas sous-estimer l'importance des forces capables de résister à cette évolution, il est aussi important de souligner le rôle incitateur des organisations internationales telles que la Banque Mondiale ou l'OCDE. Il est donc utile de proposer quelques pistes susceptibles de contrer les politiques éducatives neutralisant la diversité culturelle et favorisant la prolifération des offres éducatives inégalitaires ou le pilotage des systèmes éducatifs exclusivement par les tests standardisés.

Tout d'abord, il nous semble utile de réfléchir au développement d'un enseignement culturellement réceptif qui constituerait une rupture avec les idéologies dominantes qui informent et façonnent l'expérience actuelle des élèves à l'école. Les faibles attentes des enseignants envers certains élèves ou la construction ethnocentrique du curriculum scolaire en sont l'illustration. Cette réflexion

critique nous forcerait à considérer ce que signifie travailler et plaider pour les élèves de tous les horizons culturels et linguistiques qui diffèrent dans de nombreuses façons de la manière dont leurs enseignants ont été socialisés. Un enseignement qui est culturellement sensible n'est pas une méthode prescrite ou un ensemble de compétences rapidement acquises, c'est un processus continu qui implique une prise de risque, une ouverture à l'altérité et une conscience sociopolitique permanente (Sleeter et Cornbleth, 2011).

Ensuite, l'analyse du rôle clef des élites et des acteurs scolaires nous paraît primordiale. La défense du secteur public et de son accessibilité pour tous doit être au centre des débats éducatifs et pas uniquement dans les discours politiques. Le rôle des organisations internationales dans l'orientation des politiques éducatives n'est ni à sous-estimer ni à surestimer. On observe en particulier une focalisation exclusive sur le rôle de la Banque mondiale dans les dérives néolibérales de l'éducation en Amérique Latine. Il serait plus pertinent d'examiner celui des élites nationales. Il convient également de souligner l'importance des enseignants, de leurs syndicats et associations professionnelles dans leur rôle historique de défense du service public (Milner, 2010).

Enfin, il apparaît incontournable de réfléchir à une autre mondialisation/internationalisation des politiques éducatives centrées actuellement pour l'essentiel sur les tests standardisés. Apple (1993) a bien mis en évidence les changements actuels dans les politiques éducatives. L'éducation n'est plus considérée comme faisant partie d'une alliance sociale mobilisant différents groupes sociaux pour développer l'accès à l'école et pour réduire les inégalités. Une nouvelle alliance conservatrice a émergé. Elle réunit les entrepreneurs, la Nouvelle Droite et les intellectuels néoconservateurs qui prônent le retour à l'essentiel (*go to basics*). Les intérêts de cette alliance ne se trouvent pas dans l'augmentation des chances de groupes marginalisés mais dans la mise en avant d'un passé scolaire idéalisé. Elle privilégie la compétitivité internationale, le profit financier et la domestication des citoyens. La puissance de cette alliance peut être observée dans les politiques éducatives qui mettent en avant (a) des programmes pour favoriser le choix des usagers, tels que les bons éducatifs et les crédits d'impôt pour convertir l'école en un marché libre, (b) des standards curriculaires nationaux à la fois pour les élèves et les enseignants, (c) des attaques de plus en plus efficaces contre le curriculum scolaire pour son parti pris contre l'entreprise, la famille et pour son humanisme laïc. Le manque de patriotisme et la négligence supposée des connaissances et des valeurs traditionnelles occidentales sont également dénoncés et (d) des pressions croissantes afin que les besoins des entreprises et l'industrie soient intégrés dans les objectifs prioritaires de l'école.

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

Une autre mondialisation des politiques éducatives nous semble possible même si elle est difficile. Elle doit donner la priorité à l'école publique, aux apprentissages interculturels et à la réduction des inégalités scolaires et sociales. Le rôle des chercheurs en éducation est capital dans la quête de cette alternative dans la mesure où ils peuvent dévoiler les éléments cachés (en particulier le brouillage des frontières entre les secteurs public et privé), mais aussi pointer les carences de l'État et des élites dans la défense d'une éducation publique de qualité.

Abdeljalil Akkari

*Equipe de recherche Dimensions Internationales de l'Éducation,
(ERDIE), Université de Genève (Suisse)*

Mylene Santiago

*Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade
em Educação, Université Fédérale de Rio de Janeiro (Brésil)*

Bibliographie

- Akkari A. (1999). Inégalités éducatives structurelles au Brésil : Entre État, privatisation et décentralisation. *Carrefours de l'éducation*, n° 8, p. 140-162.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.
- Akkari A., Pompeu C., Fernandes Costa A.S., Mesquida P. (2011). Construction historique d'un système éducatif dual et brouillage actuel des frontières entre les réseaux scolaires public et privé au Brésil. *Autrepart*, n° 59, p. 109-124.
- Altmann H. (2002). Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, n°28, p. 77-8.
- Anderson, J.-A. (2005) *Accountability in Education* (Forum sur les politiques éducatives I). Paris : IIPÉ-UNESCO, IAE.
- Apple M. W. et Jungck S. (1992). You don't have to be a teacher to teach this unit : Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves et M. Fullan (Coord.). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, p. 20 – 42.
- Apple M. W. (1993). The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, n° 2, p. 222-241.
- Baker P. B., Digiovanni L.W. (2005). Narratives on Culturally Relevant Pedagogy: Personal Responses to the Standardized Curriculum. *Current Issues in Education*, n° 15. <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number22/>
- Ball S. J., Youdell D. (2007). *La privatisation déguisée dans le secteur éducatif public*. Bruxelles : Internationale de l'éducation.
- Bigelow, B. (1999). Why Standardized Tests Threaten Multiculturalism. *Educational Leadership*, n°7, p. 37-40.

- Bray M. (2007). *The Shadow educational system : private tutoring and its implications for planners*. Paris : UNESCO.
- Burch P-E. (2006). The New Educational Privatization: Educational Contracting and High Stakes Accountability. *Teachers College Record*, n° 108, p. 2582-2610.
- Careil, Y. (2002). *École libérale, école inégale*. Paris : Syllepse.
- Cummins J (1996). Le mythe du handicap bilingue in *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, p. 106. Paris : Duverger.
- Cummins J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In J. Cummins (Coord.), *Schools and Language Minority Students*. Sacramento: California Department of Education, p. 3-49.
- Delpit L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York : The New Press.
- Felouzis G., Liot F, Perroton J. (2005). *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Felouzis G. et Hanhart S. (coord.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.
- Futernick, K. (2007). *A possible dream : Retaining California teachers so that all students can learn*. Sacramento : California State University.
- Goddard J. T. et Foster R. Y. (2002). Adapting to diversity : Where cultures collide—educational issues in Northern Alberta. *Canadian Journal of Education*, n° 27, p. 1-20.
- Hanhart S., Diagne D., Akkari A. (sous presse). Les flux transfrontaliers d'élèves dans la région franco-genevoise : émergence d'un marché scolaire ?. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Hargreaves A. (1992). Time and teachers' work : An analysis of the intensification thesis. *Teachers College Record*, n° 94, p. 87 – 108.
- Harkins M. J. et Singer S. (2009). The conundrum of large scale standardized testing: Making sure every student counts. *Journal of Thought* n° 44, p. 77-90.
- Hofstetter R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne : Peter Lang.
- Institut de statistique de l'UNESCO (2012). Centre de données, <http://www.uis.unesco.org/>.
- Kaur B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, XXX, p. 1-8.
- Kirby S. N. et Stecher, B. (2004). *Organizational improvement and accountability: lessons for education from other sectors*. Santa Monica: Rand Publication.
- Kirkland D. (August, 2010). "Black Skin, White Masks": Normalizing Whiteness and the Trouble with the Achievement Gap. *Teachers College Record*, <http://www.tcrecord.org/>
- Krashen S. (1996). *Under Attack: The Case Against Bilingual Education*. Culver City, Calif: Language Education Associates.
- Lewis L. et Patrinos H. A. (2011). *Framework for Engaging the Private Sector in Education*. Washington, DC: The World Bank.
- Lima, K. (2011). O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Ensaio*, n° 14, pp. 86-94.
- McLaren P. (1997). *A vida nas escolas : uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre : Artmed.

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

Milner H. R. (2010). *Start where you are, but don't stay there: understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Cambridge: Harvard Education Press.

Nichols S. L., Berliner D. C. (2007). *Collateral Damage: How High Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge : Harvard Education Press.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What makes a school successful? Resources, policies and practices* (volume VI). Paris : OECD.

Reis E. P.(2000). Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, n° 42, p. 143-152.

Sleeter C.E., Cornbeth C. (2011). *Teaching with vision: culturally Responsive Teaching in Standards Based Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Tommasi L, Warde M., Haddad S. (Cord.). (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez.

Walker A., Quong T. (1998) .Valuing Differences: Strategies for Dealing with the Tensions of Educational Leadership in a Global Society. *Peabody Journal of Education*, n° 73, pp. 81-105.

World Bank. (2008). *The Road Not Traveled. Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington DC: The world Bank.

Zeichner K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and teacher education*. n° 8, p. 1544-1552.