

Jean-Noël Evanno

L'éducation en Angleterre depuis 1976 : les discours de la crise

Dans une démocratie, le système éducatif n'est-il pas voué à la crise? On pourrait le croire, en découvrant, en Angleterre, que l'idée d'une crise de l'école est une très vieille rengaine. On peut situer au début des années 1860, soit une trentaine d'années après l'instauration des premières subventions publiques à l'éducation, la source d'un flot de récriminations contre le système scolaire public jamais tari depuis. Dans un ouvrage publié en 1925, par exemple, on lit que

« [Les élèves] ne savent rien faire correctement. Ce sont surtout les employeurs qui accusent. Ils affirment que l'élève de 14, 15 ou 16 ans n'est plus ce qu'il était [*is not what he was in days gone by*] »...¹

En 1952, Angus Maude, dans un livre intitulé *Professional People*, annonce que

« Les industriels et les membres des professions libérales constatent que les jeunes qu'ils recrutent à la sortie de l'enseignement secondaire connaissent les bases de plus en plus mal. »²

Pareils discours jalonnent régulièrement l'histoire du système d'éducation public anglais. S'il connut jamais un âge d'or, ses contemporains ne le reconnurent jamais comme tel. C'est bien, pourtant, le mythe de l'âge d'or, qui plonge ses racines dans l'antiquité grecque, qui semble trouver un prolongement, depuis des siècles, dans la thématique conservatrice - en Angleterre comme ailleurs - de la décadence morale, du déclin culturel, de l'imminence du pire. L'ubiquité de ces thèmes et de ces discours, dans le domaine de l'éducation, détermine le paradoxe d'une crise qui semble chronique. L'oxymore reflète, selon les auteurs, la relation structurellement instable entre école et démocratie, la discordance des exigences d'un système capitaliste envers l'institution scolaire, ou la mutabilité des modes d'articulation entre l'école et la société. Préférer telle ou telle de ces thèses, c'est, en tout cas, postuler la réalité de la crise, et, sur le fond, entériner ses discours. Comme vers l'amont, je dirigerai plutôt le regard, ici, vers la genèse de ces discours de la crise, la forme qui leur est prêtée, les fonctions, enfin, qui leur sont dévolues.

Lorsque, dans le détail, l'on examine les discours récents de la crise de l'école, on découvre dans leur architecture un certain nombre de constantes et de variables, selon l'idée que l'on s'est faite de la crise de l'éducation, les usages auxquels l'on destine le discours, les modèles et les repoussoirs que l'on affiche. L'un des dénominateurs communs des trois discours que je propose d'examiner - ceux de Callaghan, de Thatcher et de Blair, chacun vers la fin des trois dernières décennies -, c'est justement le rejet, plus ou moins explicite, d'un

¹ Cité par Nigel Wright, *in Education and Equality*, Rubinstein (ed.), Penguin, Londres, 1979, p. 229.

² *Ibid.*

ensemble d'évolutions entamées au début des années 60, regroupées sous la formule « éducation progressiste ». Voilà le passé récent, voilà l'un des terreaux qui nourrit les discours de la crise, en Angleterre, depuis plus de trente ans. En deux mots, de quoi s'agit-il ? C'est une révolution dans la conception des buts, et des méthodes, de l'éducation. Les axiomes sont neufs : l'éducation doit découvrir et développer la personnalité unique de chaque enfant ; les différences entre ceux-ci ne doivent pas entraîner une quelconque hiérarchisation ; il faut préférer la créativité et l'épanouissement personnel au « gavage », au psittacisme, et à la priorité donnée à l'insertion professionnelle future. La source principale de ce mouvement, c'est la reconnaissance neuve à l'enfant d'une réalité autonome et positive, fruit du passage « de la société de pénurie à la société d'abondance »³. L'une de ses bibles, en Angleterre, c'est le rapport Plowden de 1967, qui ratifie le développement d'un enseignement « centré sur l'enfant ». Son emblème, c'est la *comprehensive school*, née au début des années 60, embrassée en 1965 par les travaillistes au pouvoir, qui doit, en accueillant sous le même toit l'ensemble des élèves sans distinction d'aucune sorte, mettre fin à trois décennies d'une « organisation tripartite » de l'enseignement secondaire jugée discriminante. Le contexte socio-économique est alors propice au déploiement de cette philosophie : c'est la prospérité économique du pays, qui engendre confiance et optimisme, allée aux aspirations populaires vers une société plus ouverte et plus juste.

Callaghan

La crise économique de 1973-74 change la donne. Harold Wilson est porté au pouvoir en 1974, et James Callaghan lui succède en avril 76. En octobre de la même année, il prononce un discours (le désormais fameux *Ruskin College Speech*) qui signale une rupture franche avec les principes et les politiques en vigueur en matière d'éducation, présentés comme défectueux, inadaptés, dépassés.

Les ressorts de ce discours de crise sont multiples. D'abord, la situation économique du pays est aux antipodes de ce qu'elle était quelques années plus tôt. L'inflation et le chômage atteignent des niveaux inédits depuis la fin de la guerre. Le consensus qui réunissait travaillistes et conservateurs autour des politiques keynésiennes a vécu. La dépression économique se complique d'une faillite politique : le gouvernement conservateur d'Edward Heath, de 1970 à 1974, a échoué ; la majorité parlementaire de son successeur travailliste, extrêmement tenue sous Wilson, a tout à fait disparu lorsque Callaghan entre en scène. Le parti travailliste lui-même se fissure, alors que s'esquissent une « nouvelle gauche » dont les principes et les ambitions tranchent nettement avec les traditions du *Labour*. La crise paraît donc traverser la société dans son ensemble.

Dans ce contexte, les politiques de l'« éducation progressiste » - celles que les travaillistes avaient épousées - essuient un feu croisé. Les conservateurs s'en prennent d'abord à la réorganisation du secteur secondaire selon les principes du « lycée unique » ; et ceux d'entre eux qui rédigent, depuis 1969, la série de factums des « Black Papers », se concentrent, pour les stigmatiser, sur les développements inspirés par les principes progressistes dans les écoles primaires. Les employeurs s'y rallient pour condamner l'inadaptation des programmes scolaires, les insuffisances des jeunes sortis de l'école et leur impréparation au monde du travail, ou encore l'irresponsabilité des enseignants et de l'institution. Les médias, dans une large mesure, font chorus. Ainsi, sûrement, s'accrédite dans une partie de l'opinion l'idée de la crise. Durant l'été 76 fleurissent des titres comme « *Save our children* » (*Sunday Telegraph*), « *The classroom despots* » (*Evening Standard*), « *How to control the teachers* » (*The Sunday Times*), ou encore « *The tragedy of William*

³ La formule est d'Antoine Prost, dans *Education, société et politique*, Editions du Seuil, p.25.

Tyndale » (*The Observer*)⁴. Depuis octobre 1975, « l'affaire William Tyndale » fait les choux gras de la presse, qui dépeint cette école primaire du nord de Londres comme un repaire de dangereux idéologues d'extrême-gauche moins soucieux d'éduquer les enfants que de les corrompre et les endoctriner. Le battage médiatique est tel, et, semble-t-il, si forte l'inquiétude de nombreux parents, que Callaghan, réputé habile à sonder l'opinion, croit devoir intervenir et, sans doute, jeter l'eau du bain avec le bébé.

Fragilité économique de la nation, précarité politique du gouvernement, assauts multiples contre les politiques éducatives en vigueur, confusion et appréhension dans l'opinion publique ; manquait, sans doute, le catalyseur de l'affaire William Tyndale : presque par force, la réaction se produit, et débouche sur le discours de Ruskin. C'est la première fois, en Grande-Bretagne, qu'un premier ministre prend à son compte l'idée d'une crise du système éducatif, qui constitue la toile de fond du discours. Mais l'originalité du discours, ce qui l'enracine dans l'époque et le distingue de ceux qui suivront dix et vingt ans plus tard, c'est une bonne mesure d'incertitude : la fermeté alterne avec la prudence et la modération, l'intransigeance avec l'apaisement ; l'expression semble trahir, face à l'abandon des consensus passés, un mélange de détermination et de réticences - une forme de malaise qui paraît inhérente à une transition idéologique et politique incertaine, à une idée de la crise encore floue et mélangée.

Comme à reculons, peut-être, un rubicon est tout de même franchi. Quels sont les traits du discours qui renvoient à la notion de crise ? D'abord, l'inadéquation de l'éducation aux besoins économiques du pays, et l'urgence de la subordination de la première aux seconds, au service de la régénération de l'industrie britannique. Voilà la nouveauté essentielle : la crise économique et les pressions du patronat britannique - désormais conçu comme un partenaire légitime dans le débat éducatif - convertissent les travaillistes à une vision de l'éducation teintée d'utilitarisme - ou de fonctionnalisme. Afin que le discours, cependant, ne semble pas à sens unique - afin de paraître servir l'économie sans s'y asservir -, le discours forge en outre une communauté d'intérêts entre les employeurs et leurs futures recrues. Le nationalisme y a également sa part, à travers la notion de la compétitivité du pays, dans une arène internationale plus rude, alors que l'importance économique du Commonwealth décline et que les concurrents européens et américains se renforcent.

Si les employeurs profitent de la nouvelle donne, les enseignants y perdent. En plus de l'urgence économique, les excès, réels ou présumés, de certains adeptes de la pédagogie nouvelle paraissent légitimer l'intervention du gouvernement central. La disparition graduelle de l'examen du *11+*, lié au système tripartite, avait libéré les programmes du primaire, et laissé aux maîtres les coudées franches. Le « jardin secret » des programmes scolaires doit désormais s'ouvrir aux regards, à l'intervention peut-être, des autorités nationales. Il faut à présent revenir aux apprentissages fondamentaux, puisque les employeurs se plaignent des insuffisances de leurs recrues en calcul, en lecture et en écriture. La qualité de l'enseignement dispensé - et son adaptation aux besoins de l'industrie - doit faire l'objet d'évaluations plus rigoureuses. En d'autres termes, l'école et ses personnels doivent être rendus plus comptables de leur action.

Autre renversement fondamental, nouvelle apostasie travailliste : il ne va plus de soi qu'un surcroît d'investissement financier bénéficie au système éducatif. Il faut s'assurer de la rentabilité des 6 milliards de livres alloués chaque année à l'éducation. Il faut dire que le gouvernement, pour échapper à la banqueroute, vient de conclure avec le Fonds Monétaire International un accord en vertu duquel il s'est engagé à réduire les dépenses publiques.

Tout compte fait, Callaghan et son gouvernement semblent subir, dans une certaine mesure, l'idée d'une crise de l'éducation. Le conservatisme indiscutable du premier ministre,

⁴ Voir "William Tyndale's 'nourished agenda'", *The Times Educational Supplement*, 18 octobre 1996.

sa méfiance envers la pédagogie nouvelle, ses doutes mêmes sur la contribution qu'elle peut apporter à la justice sociale - tout cela n'explique pas tout. La crise économique, la fragilité politique, les pressions patronales, le climat d'opinion, quelques « affaires » que la presse transforme en scandales : tout entraîne Callaghan, même prudemment, à entériner l'existence d'une crise, et à affirmer sa volonté de renouveau.

Thatcher

Le discours de Callaghan peut être conçu comme un pont entre deux époques. Une part de la thématique qu'il introduit va dominer le débat éducatif jusqu'à nos jours. Mais Mme Thatcher et ses collaborateurs vont tantôt l'amplifier, tantôt l'infléchir pour la plier à leur doctrine et à leurs ambitions propres, pour poursuivre la déconstruction du modèle « progressiste ».

Les premières années du règne conservateur inauguré en 1979 voient cependant d'autres préoccupations l'emporter. Les priorités relèvent d'abord de la sphère économique - maîtrise de l'inflation, privatisations, restructuration, réduction du pouvoir syndical. Il n'empêche que les conservateurs réprouvent ce qui se passe dans le domaine de l'éducation - notamment la poursuite du mouvement de *comprehensivisation* du secteur secondaire. Mais outre qu'ils concentrent ailleurs leur énergie, leurs projets éducatifs restent parcellaires. Les choses se précipitent en 1987, l'année de la troisième victoire de Thatcher. Il faut aux conservateurs, pour étayer l'entreprise ambitieuse qu'ils entament, un discours ample, recevable, et efficace. C'est, là aussi, un discours de crise qui va fonder la nécessité du changement.

Le premier composant, omniprésent, en est le thème de la chute du niveau scolaire. Les soubassements de ce discours présentent des similitudes avec ceux de Callaghan, mais ils sont plus évasés. Les erreurs passées, d'abord, en constituent une partie. Les conservateurs se plaisent en effet à brosser un sombre tableau de la situation dont ils ont hérité en accédant au pouvoir en 1979 :

« Lorsque le gouvernement conservateur est arrivé au pouvoir en 1979, lit-on par exemple dans le 'guide de campagne' 1987 du parti conservateur, il a hérité d'un système éducatif en déroute (...) Dans de nombreuses régions, le niveau scolaire avait chuté ».⁵

Les comparaisons internationales servent également d'instrument, à l'appui de la thèse du déclin scolaire britannique : des tests internationaux établiraient le retard des élèves anglais sur leurs homologues des nations concurrentes. Et le nationalisme connaît de nouveaux avatars :

« Pour ne pas perdre la compétition dans le monde de demain contre des pays comme le Japon, l'Allemagne ou les Etats-Unis, déclare Thatcher au congrès de son parti en 1987, il nous faut des jeunes gens (...) qui reçoivent une éducation efficace. »⁶

⁵ - Conservative Campaign Guide 1987, 240 - "When the Conservative Government came to power in 1979, it inherited an education system in serious disarray. (...) In many parts of the country educational standards had been eroded."

⁶ - "To compete successfully in tomorrow's world - against Japan, Germany and the United States - we need well-educated [...] young people." Margaret Thatcher, Speech to the Conservative Party Conference 1987, Conservative Central Office.

Autre pilier du discours, nouvel écho, mais fortement amplifié, du discours de Callaghan : l'insatisfaction des usagers du système. Le ministre de tutelle, Kenneth Baker, évoque ainsi « le mécontentement des parents et des employeurs face à la médiocrité de l'éducation dans ce pays »⁷.

« Les parents, lit-on dans le manifeste conservateur de 1987, s'inquiètent à bon droit de voir que trop peu d'enfants maîtrisent les bases, que certains enseignements semblent impropres à une bonne éducation, que l'indiscipline est trop grande et les aspirations trop faibles. »

Une fois éclairées les doléances des parents, l'on s'applique à clarifier leurs souhaits :

« Les parents veulent que les écoles fournissent aux enfants les connaissances, la formation et le caractère qui les prépareront au monde d'aujourd'hui. Ils veulent que leurs enfants reçoivent les enseignements fondamentaux. Ils veulent des écoles qui assurent la promotion de valeurs morales. »⁸

Au-delà du seul niveau scolaire, l'insatisfaction des parents s'étendrait en effet à l'axiologie gauchiste subie par les élèves. La crise du niveau se double donc d'une crise morale. Les travaillistes et leurs relais dans les écoles sont tout à la fois, dans les termes du ministre, des « apôtres de la médiocrité » et des « fanatiques de l'endoctrinement »⁹. « [Les gens] savaient, écrit encore Thatcher dans son autobiographie en 1993, que la 'gauche cinglée' possédait un ordre du jour secret d'engineering social et de libération sexuelle. »¹⁰ L'idéologie infiltrée dans les écoles est ruineuse de la qualité de l'éducation ; vierge de tout dogmatisme, le projet conservateur, au contraire, y sera propice.

Les variantes sur ces thèmes constituent des traits essentiels du discours de la crise. Elles induisent une stratégie discursive double, nouvelle dans le domaine de l'éducation - même si Mme Thatcher l'a déjà maintes fois appliquée ailleurs : tantôt, le gouvernement est présenté comme le simple porte-voix des parents ; tantôt, le discours officiel établit un jeu constant entre la volonté théorique du gouvernement et les souhaits supposés des parents, alimente sans cesse l'une des autres et fabrique entre les deux un réseau serré de correspondances. Le creuset où s'opère ce mélange est souvent le simple sens commun - ou une sorte d'intuition universelle :

« *Les parents sentaient bien*, écrit Kenneth Baker après l'adoption de la loi, que leurs enfants recevaient un enseignement d'une qualité inférieure à celui dont ils avaient bénéficié eux-mêmes. [...] *Comme tous les parents le savent bien*, la situation est pire

⁷ Kenneth Baker, Speech to the Conservative Party Conference 1987, Conservative Central Office.

⁸ Conservative Manifesto 1987, p.17-18. - "Parents (...) are rightly concerned that not enough children master the basic skills, that some of what is taught seems irrelevant to a good education and that standards of personal discipline and aspirations are too low." - "Parents want schools to provide their children with the knowledge, training and character that will fit them for today's world. They want them to be taught basic educational skills. They want schools that will encourage moral values."

⁹ " *apostles of mediocrity* " - " *bigots of indoctrination* ". Kenneth Baker, Speech to the Conservative Party Conference, Conservative Central Office, Londres, 1987.

¹⁰ "[...] they knew that Labour's 'loony Left' had a hidden agenda of social engineering and sexual liberation." Margaret Thatcher, *The Downing Street Years*, HarperCollins 1993, p. 562 .

que ce qu'elle devrait être. [...] *Les parents savaient* ce qui n'allait pas et ce qu'il convenait de faire. »¹¹

Convoquer le sens commun autorise en outre à disqualifier la pédagogie nouvelle, née d'un intellectualisme improductif et suspect aux yeux mêmes d'une partie des Britanniques, faite trop souvent, selon l'une des adjointes du ministre, de « discussions sans queue ni tête et de jeux futiles »¹², pour promouvoir, comme dix ans plus tôt, le retour aux apprentissages fondamentaux, dont l'enracinement dans la tradition pédagogique doit sans doute garantir aux conservateurs une adhésion populaire instinctive.

La communauté de représentation et d'ambition entre les parents et le gouvernement est à nouveau étendue aux employeurs. Et la stratégie des conservateurs, sur ce sujet, fait apparaître une nouvelle fois le discours de Callaghan comme un simple canevas. Les conservateurs fabriquent une taxinomie nouvelle. D'une part, la catégorie des « consommateurs » du système éducatif englobera les parents, les employeurs et l'Etat (mais les jeunes eux-mêmes sont rarement évoqués). D'autre part, celle des « producteurs », essentiellement les enseignants et les autorités locales - qui sont majoritairement aux mains des travaillistes. Entre ces deux groupes décrétés antagonistes, le supposé rapport des forces passé doit être inversé, car la crise contemporaine est largement imputable à la mainmise des « producteurs » sur le système éducatif. Dans les autorités locales règnent en effet l'incompétence et la gabegie ; et les enseignants, dans le meilleur des cas, sont le jouet de syndicats, ici comme ailleurs, sectaires et fanatiques. Ils ont d'ailleurs démontré, lors de leurs grèves des deux années passées, qu'ils pouvaient abandonner toute conscience professionnelle et compromettre sans vergogne les chances éducatives de leurs élèves. C'est là un argument auquel se rallie volontiers chaque parent qui s'est senti « pris en otage » par ce mouvement. A travers le discours d'abord, l'on échafaude de nouvelles alliances, et l'on tâche de démanteler d'anciennes solidarités.

On peut montrer que les postulats et les composantes du discours de crise des conservateurs et de ses corollaires sont largement artificiels et spécieux. La notion de niveau scolaire, en réalité très complexe, ne fait jamais l'objet, dans le discours officiel, d'aucune définition ni d'aucune analyse ou réflexion ; elle est, au contraire, présentée comme "allant de soi", transparente et consensuelle. La thèse de la chute du niveau ne s'appuie que sur la stimulation d'un sens commun brumeux, ou sur des fragments d'enquêtes ou d'études, isolés d'un contexte qui leur prêterait un autre sens, ou combinés abusivement au mépris de toute scientificité¹³. L'incapacité des conservateurs à fonder véritablement cette thèse ne doit pas surprendre : les études les plus sérieuses montrent que, selon le point de vue adopté, on ne peut conclure qu'à l'élévation du niveau scolaire, ou à la reconnaissance de la quasi-impossibilité d'établir valablement des comparaisons diachroniques ou internationales. D'autre part, les sondages d'opinion indiquent, en 1987, que les parents sont très majoritairement satisfaits du système éducatif du moment. Un sondage Gallup, par exemple, révèle un taux de satisfaction de 78 % parmi les parents de l'école publique, voisin de la

¹¹ "Power to the parents !" *Daily Mail*, 5 septembre 1988 - "many parents felt their children were not being as well educated as they themselves were. [...] As all parent know, things are not as good as they should be. [...] Parents knew what was wrong and what needed to be done." C'est nous qui soulignons

¹² "amorphous discussion and idle play". Angela Rumbold, citée dans *Bending the Rules*, Brian Simon, Lawrence and Wishart 1988, p.124.

¹³ Nigel Wright (*in* Rubinstein, op cit, p.232-238) montre qu' en Angleterre, les données qui permettraient d'établir des comparaisons, terme à terme, entre niveau passé et présent font tout bonnement défaut. Ceux qui sont résolus, écrit Wright, à démontrer la baisse -ou la hausse- du niveau scolaire, peuvent toujours se saisir de fragments isolés de certaines enquêtes ("*scratching around for any old tit-bits*"), et prétendre, au service de leur thèse, assembler ces données hétéroclites, sans aucun lien entre elles : le procédé relève de la mystification.

proportion dont font part d'autres enquêtes menées auprès de parents du secteur privé¹⁴. Il est difficile, au regard de tels chiffres, de faire crédit au discours conservateur qui assied la nécessité des réformes sur l'insatisfaction générale des parents. Il reste, bien sûr, celle des employeurs. Mais celle-là est de tout temps, et dérive partiellement de la difficulté, exacerbée dans le contexte de la crise économique et des restructurations profondes engagées par les gouvernements Thatcher, de la planification en régime capitaliste.

Quels sont, en termes très généraux, les objectifs assignés au discours de la crise alors élaboré par les conservateurs ? D'abord, le retour aux apprentissages traditionnels dans le secteur primaire. Il va de pair avec l'introduction de programmes nationaux obligatoires, produits par le ministère. Ces nouveautés servent d'abord une manière d'expurgation des programmes scolaires liés à la pédagogie nouvelle, encombrés de « disciplines inopportunes »¹⁵ comme l'éducation à la paix, les études interculturelles ou la « pseudo-science »¹⁶ que constitue la sociologie. La mainmise sur les programmes éloignera donc les élèves du terrain miné de la spéculation culturelle et sociale, potentiellement ruineuse des valeurs et des normes chères aux conservateurs. Elle favorisera en outre un double retour : d'une part à des disciplines vite professionnalisantes, réputées rentables pour l'économie, en second lieu à d'autres matières, inhérentes au « capital culturel » des classes moyennes, qui se trouvent traditionnellement à la source de leur position sociale dominante. Il s'agit donc de revenir à des mécanismes traditionnels qui garantissent la reproduction sociale et le caractère marginal des phénomènes de promotion sociale.

Les tests nationaux réguliers dont les nouveaux programmes s'assortissent vont dans le même sens : celui d'un triage rapide des individus qui peut aboutir à leur répartition dans différents types de fonctions socio-économiques. Ils participent également d'un projet très vaste : la conversion du système éducatif en un vaste marché, soumis aux axiomes et aux règles libérales ordinaires. Les tests autorisent en effet le classement des établissements scolaires, partant, puisque la carte scolaire est effacée, leur mise en concurrence directe. Les écoles deviennent donc des entreprises qui proposent à la vente aux parents, transformés, on l'a vu, de citoyens en « consommateurs », un produit éducatif comparable à tout autre bien ou service. Ce programme semble s'inscrire dans une entreprise multiforme de dépolitisation de la vie publique, de disqualification de l'action collective, politique, au profit de l'exercice tout théorique du choix individuel dans un marché supposé libre. Simultanément, le discours de crise élaboré par les conservateurs semble avoir pour fonction d'accompagner, en le favorisant, l'abandon des derniers vestiges du consensus d'après-guerre - et la transition vers des représentations sociales nouvelles. L'école et les enseignants - aux côtés des syndicats, des fonctionnaires dans leur ensemble, des travaillistes - constituent des boucs émissaires commodes, auxquels l'on impute au moins partiellement les difficultés passées.

Blair

1997 : retour des travaillistes. Le bilan des conservateurs dans l'éducation - comme dans les autres services publics - est alors tenu pour très négatif par une large majorité de la population britannique, qui réclame des réformes et la réparation de ce qu'elle considère comme les insuffisances et les fourvoiements de la gestion conservatrice. Ici encore, la promesse d'une rupture avec le passé va conduire à l'élaboration d'un discours de crise. Pourtant, les thèmes de ce discours ne seront pas neufs. D'emblée, Tony Blair, tantôt

¹⁴ "Reform : marks out of a hundred". *Times Educational Supplement*, 11 décembre 1987.

¹⁵ "irrelevant subjects". Kenneth Baker, Speech to the Conservative Party Conference 1987, Conservative Central Office.

¹⁶ Margaret Thatcher, au journal de 13 heures, BBC4, octobre 1992.

condamnant la politique rétrograde et délétère des conservateurs, tantôt les créditant de certaines initiatives salutaires, reprend à son compte, dans un discours symboliquement prononcé au Ruskin College, les préoccupations exprimées vingt ans plus tôt par Callaghan ; il salue son « courage » d'avoir su alors « braver l'orthodoxie du moment ». L'analyse de la crise sera, une nouvelle fois, construite sur le canevas de Callaghan : « sans trouver toutes les réponses, souligne Blair, il a posé les bonnes questions ». Ces questions, poursuit-il en citant largement son prédécesseur, sont celles de l'impréparation au monde du travail des jeunes issus du système scolaire, d'une concentration insuffisante de l'école sur l'insertion professionnelle à venir, d'une trop faible application aux apprentissages fondamentaux. Aux conservateurs, il emprunte des thèmes complémentaires : le niveau scolaire est insuffisant ; les comparaisons internationales font apparaître un retard britannique. Mais pour développer son propre discours, quel meilleur tremplin, pour Blair, que celui de Callaghan ? En revendiquant la filiation avec son aîné, il se distancie de la gauche réputée extrême, et se positionne, aux yeux de l'opinion, du côté de la modération et du pragmatisme. En inscrivant son discours de la crise dans une continuité historique, il prête à ses arguments une apparence d'objectivité et d'inexorabilité.

Chez Callaghan, Blair puise encore deux arguments. D'abord, comme vient de l'affirmer l'ancien premier ministre dans une intervention qui marquait le vingtième anniversaire de son discours de Ruskin, l'acuité de la crise est aujourd'hui supérieure - plus grande, en conséquence, l'urgence de l'action, plus large la marge de manœuvre que l'on s'aménage. Ensuite, pas question, pour le nouveau gouvernement, d'accroître fortement le financement de l'éducation. La gestion conservatrice est directement mise en cause : l'héritage est fait d'un endettement record et d'une ponction fiscale intenable. Mais que l'on se rassure : les recherches des nouveaux travaillistes démontrent qu'il est possible d'élever de 30% les « performances » du système sans bourse délier.

Sur ces bases d'un discours de la crise qui se présente comme raisonnable et consensuel, l'équipe Blair met pourtant en œuvre plusieurs chantiers de grande ampleur. Les structures importent peu, disait-on, en regard des performances. Pourtant, les ramifications du discours visent le « monolithisme » des *comprehensives*, condamnent le piètre « prêt à porter » qu'elles proposent, vantent et appellent la généralisation du « sur mesure »¹⁷. A travers le souci de la diversité de l'offre éducative, pour satisfaire une demande plurielle, l'on retrouve alors dans le discours, où il est question des souhaits et des droits des « consommateurs » qui doivent enfin l'emporter sur les prérogatives archaïques des « producteurs », de forts accents conservateurs. Le *New Labour* relègue alors la *comprehensive school*, telle qu'elle était conçue, parmi des chimères du passé nées de dogmes désuets, tel l'égalitarisme, qui ne semblent plus fédérer ni les énergies ni les électeurs, et que l'on présente comme inhérents au déclin passé. Ces initiatives reflètent aussi une défiance nouvelle à l'encontre du secteur public en général, de ses agents en particulier. Tandis que son ministre de l'éducation stigmatise tantôt une « culture de l'échec », tantôt une « culture de la main tendue » que l'on aurait laissé s'installer dans certaines zones, Tony Blair évoque une « culture de l'excuse » imputable à certains fonctionnaires, coupables de nonchalance dans leurs missions et d'abdication devant des obstacles, tels les désavantages socio-économiques, qu'il tient, quant à lui, pour franchissables.

Pour fonder le discours de renouveau qui fait pendant au premier, l'argumentaire sollicite l'alliance du secteur public et du privé. Dans une situation de crise, le second va venir au secours du premier. Les *specialist schools*, qui doivent bientôt, en remplacement de très nombreuses *comprehensives*, constituer la moitié du secteur d'enseignement secondaire,

¹⁷ Toutes ces métaphores proviennent des discours de Tony Blair et de son ministre de l'éducation, David Blunkett.

participent d'une politique globale d'incitation du secteur privé à investir dans le système éducatif. Les travaillistes affirment vigoureusement leur souhait de renforcer les liens, dans tous les domaines, entre l'école et le monde des affaires. L'idiome économique s'infiltré jusque dans le discours politique. « Rentabilité », « performance », « zéro défaut », doivent s'enraciner dans la culture éducative. Pour le garantir, on appliquera des méthodes inspirées du secteur rédempteur. Le chef d'établissement, par exemple, accède à un statut et à une rémunération proches de ceux d'un manager du privé. Ou encore, la métrologie néo-travailliste va évaluer, mesurer, contrôler tout ce qu'elle estime s'y prêter. *A contrario* des partenaires traditionnels, enseignants, autorités locales d'éducation, que l'on s'applique à identifier à la crise, le secteur privé, appelé à jouer un rôle grandissant, est présenté comme l'incarnation du pragmatisme et de la modernité - comme le moteur du renouveau.

Preuve que le discours de crise élaboré par le gouvernement Blair n'émane pas nécessairement de l'observation impartiale des faits, mais soumet ceux-ci à une sélection propre à la poursuite d'objectifs spécifiques : certaines difficultés gagnent à rester cachées. La crise des vocations enseignantes, pourtant, est bien réelle ; c'est l'inspection qui l'affirme, et l'expérience des chefs d'établissement, sur le terrain, le confirme : la pénurie d'enseignants, en 2001, atteint son niveau le plus grave depuis 35 ans. Le ministère, rompu à opposer à toute autre ses propres statistiques, le dément. En mars 2001, Estelle Morris, alors ministre déléguée, manie même l'ironie : les écoles auraient plus à craindre du virus de la grippe que du manque de maîtres. Trois mois plus tard, alors que Tony Blair lui a confié les commandes du ministère, elle affirme lors de sa première entrevue avec la presse que la crise des vocations sera l'un des défis majeurs du nouveau gouvernement. Que s'est-il passé ? Reconnaître pour la première fois, quatre ans seulement après son arrivée au pouvoir, l'existence d'une crise majeure, c'est forcément s'en rendre compte. D'autre part, et surtout, voilà le gouvernement face à des contradictions irréductibles : que faire ici, quand il pratique partout ailleurs le désengagement de l'Etat, la suspicion à l'égard du secteur public - et la sacralisation de l'entreprise privée ? Mais, manifestement, la crise devient trop flagrante, trop étalée dans les médias, le vent de l'opinion a tourné, et on n'a pas d'autre choix, cette fois, que d'en prendre le sens.

Conclusion

La richesse et l'exactitude du diagnostic qui fonde le discours de la crise importent moins, pour un gouvernement, que la nécessité de le maîtriser : voilà, sans doute, une leçon de ce dernier épisode qui s'applique aux trois périodes examinées. Ce discours est un instrument, que l'on façonne d'abord, le cas échéant, pour rompre symboliquement avec les hommes et les principes passés, puis, autant que faire se peut, pour emporter l'adhésion de l'opinion à ses postulats et à ses objectifs. Toujours, les conservatismes passés sont désignés comme responsables de la crise que l'on définit. La nécessité de les contrer, au service du renouveau, doit fonder des consensus neufs auxquels l'opinion doit apporter son soutien. Toujours aussi, l'on fait rimer idéologie, dogmatisme, et déclin. Tout renouveau naîtra du pragmatisme, que l'on s'emploie à incarner singulièrement.

L'opinion n'est pas nécessairement la source de ce discours, loin s'en faut, mais elle en est toujours la cible. Certes, on prend le pouls, chaque fois, de l'opinion : on prend acte de son état ; puis l'on se saisit de certaines inquiétudes communes, souvent chroniques, qui correspondent à des représentations souvent fragiles et incomplètes de difficultés plus ou moins réelles. L'idée de déclin, fortement prégnante, explique et fédère nombre de ces appréhensions. L'analyse menée plus haut le montre : on amplifie certains aspects, on en transforme d'autres, on en fabrique de nouveaux en les grimant assez pour les faire paraître

jaillis d'un consensus, et l'on enrobe de cette capsule des politiques que l'on aurait de toute façon tenté d'appliquer.

Le frein le plus puissant au discours et aux politiques qui le suivront, ce n'est donc pas nécessairement l'opinion publique, que l'on peut, dans une certaine mesure, soumettre à des manipulations. C'est souvent un système de contradictions plus ou moins contraignantes, qui opposent entre eux, comme chez Callaghan, des éléments d'une incertaine philosophie de transition, ou, comme chez Thatcher, certaines exigences antagonistes, changeantes et incontrôlables du mode de production libéral.

A travers ces discours qui balisent des époques apparaît une évolution du regard que porte la société sur le système éducatif et les fonctions qu'elle lui assigne. Et l'on constate, par conséquent, l'efficacité des discours successifs de la crise de l'éducation. L'école, plutôt qu'un système politique et économique incapable de réparer les problèmes, est devenue toujours plus comptable des destins individuels comme de l'avenir collectif. En Angleterre, comme dans de nombreux pays, on l'a faite tantôt bouc émissaire - comme chez Thatcher -, tantôt panacée sociale - comme chez Blair. Les trente dernières années ont vu, par le truchement de discours globalement consonants, se développer un même mouvement, s'échafauder un consensus qui remplace la vision des trente glorieuses : l'objectif de l'éducation, c'est d'abord le développement économique et l'insertion professionnelle. Peut-être faut voir là un vrai facteur potentiel de crise. Car ce mode d'articulation entre l'école et la société ne suffit pas aux aspirations vers la justice sociale, vers l'ouverture intellectuelle et culturelle, vers un projet social global, que la massification simultanée de l'enseignement n'a fait qu'attiser.