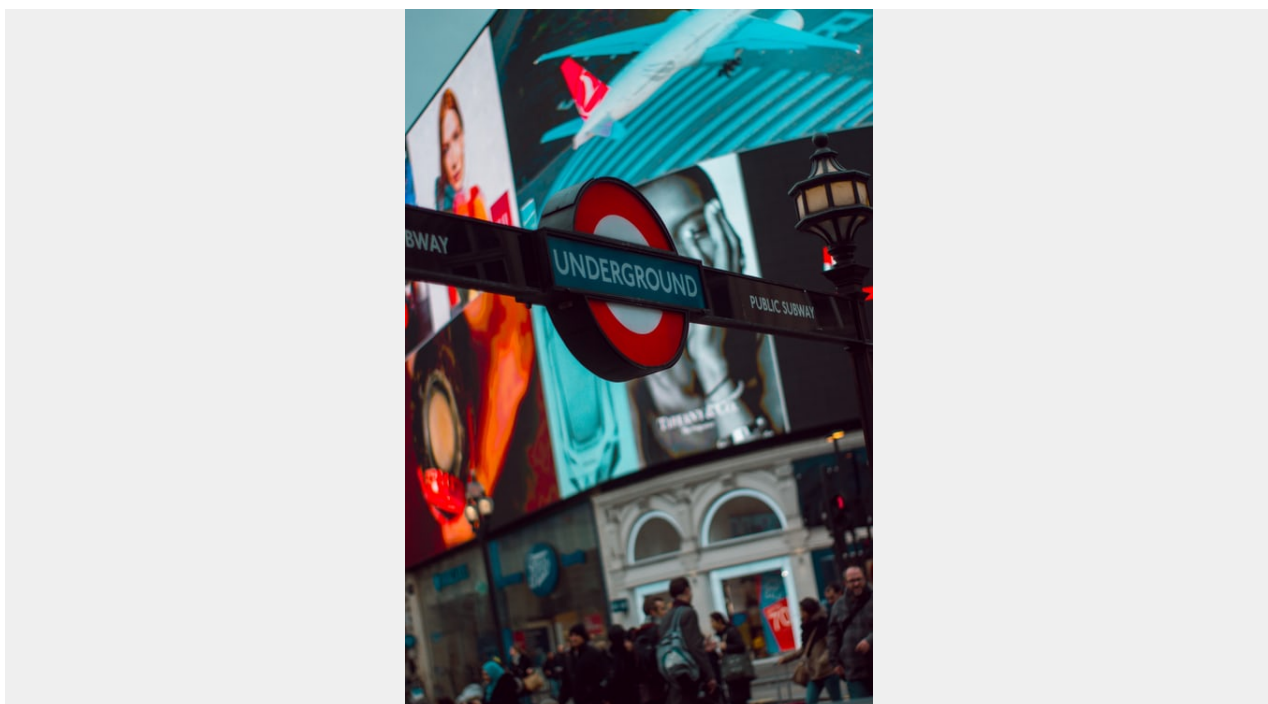


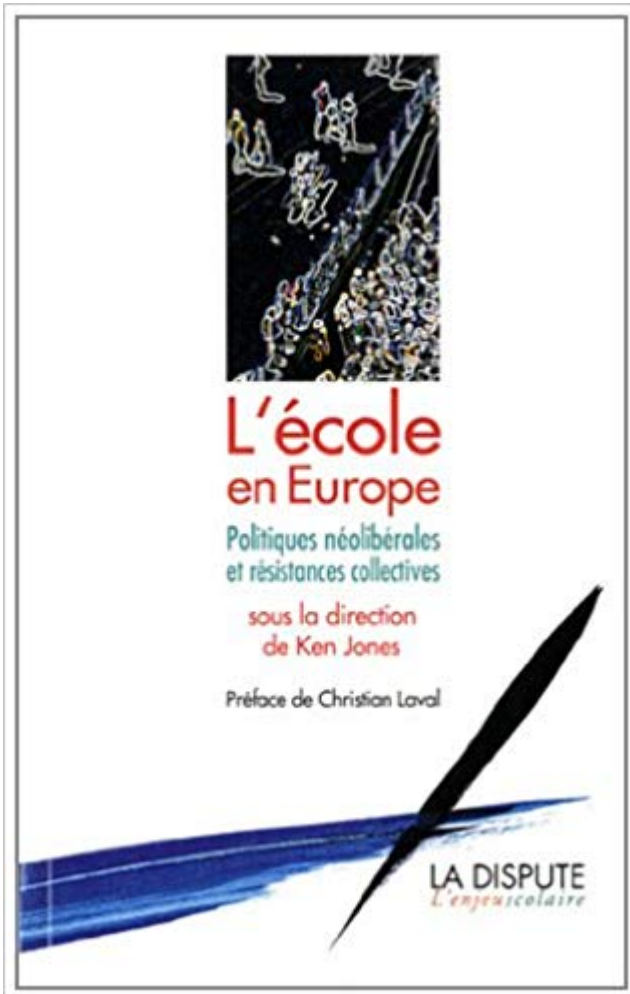
L'Angleterre: un pays en pointe dans l'instauration d'un managérialisme autoritaire



L'intensité avec laquelle l'échec de l'enseignement a été ressenti en Angleterre est l'une des raisons qui explique la transformation générale et particulièrement rapide de son système scolaire à partir des années 1980. Cette transformation est notamment passée par la mise en place d'un pouvoir managérial fort et autoritaire. Du pouvoir de déterminer le nombre d'enseignants comme de les contrôler et de les administrer à celui de décider des dépenses en passant par la possibilité de transformer l'établissement scolaire en unité commerciale, les pouvoirs des chefs d'établissement sont sans commune mesure avec ce qui existe dans les autres pays européens même si la tendance y est la même. Ainsi, l'Angleterre est pionnière dans la révolution éthique en cours.

Silo remercie les éditions La Dispute de nous avoir autorisés à reproduire cet extrait de l'ouvrage, *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*,

dirigé par Ken Jones et publié en 2011 (pp. 101-105). Les intertitres ont été ajoutés par la rédaction de Silo.



En 2000, les organisations patronales de sept pays européens publiaient un rapport qui faisait la synthèse des conceptions qu'elles se faisaient des systèmes scolaires en Europe. Ce rapport reproduisait le discours du nouveau management public, appelait à une réorganisation qui inclurait « la définition des critères nationaux des niveaux de performance à atteindre et une évaluation indépendante », « la compétition entre les écoles pour élever les niveaux de réussite scolaire », « l'autonomie des établissements », « la réforme de la gestion du personnel et des méthodes d'enseignement » et « le contrôle de la qualité de la pédagogie et de l'enseignement »^[1]. Faisant le point sur l'état d'avancement de ce programme pour l'école, les chefs d'entreprise concluaient leur rapport en soulignant que, de tous les pays, c'était l'Angleterre qui était en pointe.

Sous Thatcher : transformation de la crise de l'école en capital politique

Ce verdict aurait été une vraie surprise pour tous les esprits critiques qui débattaient sans relâche des problèmes structurels de l'enseignement en Angleterre tels qu'ils apparaissaient dans les années 1980[2]. Comment un système apparemment si inerte a-t-il bien pu intégrer un projet de transformation aussi général et aussi rapide ? Une part de la réponse réside dans l'intensité avec laquelle l'échec de l'enseignement a été ressenti en Angleterre. La critique de l'école, qui est d'abord venue de la droite puis, un peu plus tard, du parti néotravainiste, a contribué à la crise du bloc réformateur[3].

Par contraste, en Allemagne de l'Ouest, le succès des compromis de l'après-guerre en termes de croissance économique, de stabilité de l'emploi et de protection sociale a permis plus longtemps de faire barrage au changement néolibéral de la société. En transformant la crise de l'école en véritable capital politique, le gouvernement Thatcher est parvenu à lamener les syndicats d'enseignants, à priver les autorités locales de leurs pouvoirs en matière d'éducation et à imposer son projet de transformation de grande envergure. Nulle part ailleurs le problème de la centralisation et de la décentralisation n'a été posé si ouvertement en termes stratégiques de confrontation politique et nulle part il n'a été aussi clairement présenté comme une part essentielle de la réponse à apporter à ce qui était présenté comme un siècle de déclin de l'enseignement.

La mise en place d'un pouvoir managérial fort

Si l'on excepte les actions de l'État central lui-même, la logique de confrontation est particulièrement évidente dans les modes de management de l'école décentralisée. Les politiques poursuivies ont toujours mis l'accent sur la mise en place – en dépit des difficultés de recrutement et de stabilisation des chefs d'établissement, surtout dans le secteur primaire – d'un pouvoir managérial fort. Les chefs d'établissement accomplissent désormais des fonctions de gestion qui étaient jusque-là l'apanage d'agents plus haut placés dans la hiérarchie administrative. Ils sont responsables de la gestion du personnel, de l'innovation de « produit » et du pilotage harmonieux dans un environnement complexe, mélange de contraintes de marché et d'impératifs gouvernementaux.

Dans ces domaines, leurs pouvoirs dépassent ceux que l'on accorde dans les autres pays, même si la tendance y est la même. Depuis la LOCE (*Ley Orgánica de Calidad de la Educación*, loi organique sur la qualité de l'éducation) de 1995, les chefs d'établissement espagnols ne sont plus élus par le personnel et leurs pouvoirs ont augmenté. En Italie, Andrea Maccarini remarque, à propos du statut des chefs d'établissement après 2003, qu'ils sont devenus les « pivots de la réforme » et des travailleurs en réseaux par excellence : « On pourrait presque affirmer que l'essentiel de l'autonomie des établissements repose sur les nouvelles responsabilités du directeur qui doit désormais ; assurer la gestion de l'établissement, le représenter juridiquement, l'organiser dans l'efficience et l'efficacité ; être responsable de la coordination et de la valorisation de ses ressources humaines, de sa gestion financière et matérielle ; répondre personnellement de l'évaluation des services ; gérer les relations avec les syndicats, passer les accords avec d'autres organismes, veiller au lien avec l'administration scolaire périphérique (autorité régionale et maire) »[4].

Mais ces pouvoirs ne sont rien en comparaison de ceux que possèdent aujourd'hui les chefs d'établissement anglais qui, en étroit rapport avec leur hiérarchie, ont le pouvoir de déterminer le nombre d'enseignants et de prendre les décisions en matière de dépenses. Ils ont aussi à leur disposition une série de leviers qui leur permettent de contrôler et d'administrer une main-d'œuvre qui n'a plus aucun droit national à la négociation, qui est dépossédée par la loi de 1987 sur la rémunération des enseignants (*The Teachers' Pay and Conditions Act*) de toute capacité de refus des directives managériales et qui est soumise dans son travail et dans sa rémunération au « management de la performance ».

Les chefs d'établissement en Angleterre sont donc l'interface entre les formes particulières de centralisation

et de décentralisation, le chaînon décisif entre les politiques gouvernementales et leur mise en œuvre par les enseignants. Dans le cadre d'un système d'objectifs fixés par le gouvernement, ils doivent être eux aussi motivés et dotés d'une technologie et d'un système de valeurs adéquats qui leur permettent d'employer récompenses et sanctions dans la gestion de leur main-d'œuvre.

Le manque d'adhésion des enseignants

Ce managérialisme autoritaire, essentiel dans cette transformation de l'école, a produit des effets négatifs sur le moral et l'engagement des enseignants, ce qui a conduit les responsables gouvernementaux à changer de stratégie. L'accent a été mis sur la coopération volontaire des enseignants et sur la création, favorisée par les chefs d'établissement, d'une « culture ouverte de la coopération » afin que les enseignants se sentent impliqués dans « les conceptions, les stratégies et les plans » de l'établissement et se sentent responsables de « la satisfaction du consommateur »[5]. Cette stratégie du « management de la qualité totale », comme le remarque Richard Hatcher, intègre plus qu'elle ne récuse l'accent mis sur les indicateurs de performance, dont les résultats aux tests des élèves. Ce type de discours correspond à une période où le problème de la réforme tient moins à la résistance ouverte des enseignants qu'à leur manque d'adhésion.

En matière de contrôle budgétaire, d'initiative entrepreneuriale, de financement différencié selon l'offre et de délégation d'autorité managériale, l'Angleterre, d'après les chefs d'entreprise, se trouve à l'avant-garde. Le gouvernement souhaiterait développer encore plus cette sorte d'autonomie. Les établissements performants gagneront « une autonomie méritée » qui leur procurera la liberté de s'écarter des cadres qui régissent le programme national, les salaires et les conditions de travail des enseignants[6].

« Il ne faut jamais négliger une occasion de gagner de l'argent »

Ils pourront également avoir un rôle économique plus important. La [loi sur l'éducation de 2002](#) donne la possibilité aux instances responsables de l'enseignement de créer des entreprises, d'en être actionnaires ou d'y investir afin d'acheter ou de fournir des services et des équipements aux établissements et aux communautés scolaires. Les établissements peuvent ainsi devenir des unités commerciales, vendre des biens et des services dans un marché en plein essor. Les écoles ne sont plus seulement la cible des interventions d'entreprises privées, elles deviennent elles-mêmes, au moins dans les intentions politiques, de véritables entreprises qui opèrent sur les marchés de l'orientation scolaire ou qui recherchent subventions d'entreprises et partenariats. « Il ne faut jamais négliger une occasion de gagner de l'argent », disait un directeur d'école primaire dans le Surrey qui venait de vendre à un agent immobilier de la région le droit d'apparaître en lien sur le site internet de son école[7]. Comme on le voit, la décentralisation en Angleterre est aussi une vraie révolution éthique.



Notes de bas de page :

[1] CBI [Confederation of British Industry, Confédération patronale britannique], In *Search of Quality in*

Schools : the Employers' Perspective (À la recherche de la qualité dans les écoles: le point de vue de l'employeur), Londres, CBI, 2000.

[2] Parmi une longue liste de travaux, on peut se référer à Corelli Barnett, *The Audit of War (Le contrôle de la guerre)*, Londres, Macmillan, 1986.

[3] Ken Jones, *Right Turn : the Conservative revolution in education (Virage à droite : la révolution conservatrice dans l'enseignement)*, Londres, Hutchinson, 1989.

[4] Andrea Maccarini, « [La réforme de l'éducation en Italie : un exemple de gouvernance ?](#) », *Éducation et sociétés* 2004/2 (n° 14), p. 167 à 188

[5] Richard Hatcher, « The distribution of leadership and power in schools » (« Répartition du leadership et du pouvoir dans les écoles »), *British Journal of Sociology of Education*, vol. 26, n° 2, 2005, p. 253-267.

[6] Cf le chapitre 5 de DfES, *Investment for Reform*, Londres, DfES, 2002.

[7] *Times Educational Supplement*, 17 octobre 2003.

Pour citer cet article :