

Extraits de *L'influence des entreprises sur l'éducation publique avant l'université aux Etats-Unis aujourd'hui*, thèse soutenue par Emilie Souyri à l'université de Paris 3 Sorbonne, sous la direction de Malie Montagutelli, le 6 décembre 2008 (jury : M. Azuelos, C. Collomp, C. Magnin, R. Huret).

Troisième partie :

L'éducation publique, ce nouveau marché.

Acquiring is always secondary, and instrumental to the fact of inquiring.

John Dewey, 1916¹.

En 1999, la banque mondiale établissait qu'aux Etats-Unis le marché de l'éducation représentait 667 milliards de dollars par an, soit 9,2% du PIB (*GDP*). Près de la moitié de cette somme concernait le secteur K12, c'est-à-dire les années de scolarisation gratuite entre l'école maternelle et la terminale². Jonathan Kozol rapportait en 2007 que la banque d'investissement Montgomery Securities avait publié un rapport dans lequel on expliquait que « l'industrie de l'éducation représent[ait] la plus grande des opportunités en terme de nouveaux marchés depuis la privatisation du système de santé dans les années 1970³ ». Cette dernière n'a pas fait preuve de l'efficacité que les partisans des politiques de marché (*market-driven reform*) pouvaient espérer. Pourtant, en 1996, la très conservatrice *National Review* assurait que l'introduction des intérêts privés dans le domaine de l'éducation publique allait entraîner une augmentation des opportunités non seulement pour les investisseurs mais aussi pour les élèves⁴.

Si le rôle des théories du management et des philanthropes dans le secteur public éducatif suscite des polémiques, on s'attendrait à ce que l'entrée en lice d'acteurs qui posent le profit comme une donnée essentielle de leur participation au monde de l'éducation publique provoque de houleux débats. Pourtant, les réactions violentes restent circonscrites aux journaux spécialisés et à quelques figures de proue de la lutte contre l'emprise du secteur privé⁵. Difficile, pourtant, de ne pas lire l'intérêt des investisseurs pour les écoles primaires et secondaires comme la curée des intérêts privés sur l'un des derniers, si ce n'est le dernier, bastion du service public américain. Cependant, la radicalisation du débat le stérilise et fait perdre de vue ses

¹ John Dewey. *Democracy and Education*. 1^{ère} édition 1916. , 1944, p. 57

² World Bank. « Investing in the Emerging United States Education Industry. » www1.worldbank.org/education/economics/economicssed/Protected/tools/seminars/102099.pdf (consulté le 7 mars 2008)

³ Kozol, 2007. « 'The education industry represents the largest market opportunity' since health care were privatized in the 1970's. »

⁴ Garber et Steiger, *National Review*, 1996.

⁵ Voir par exemple, Kozol, 2007 ; Saltman, 2005 ; Molnar, 2005 ; Kohn et Shannon, 2002 ; ou <http://susan.ohanian.org> .

origines historiques, ainsi que ses présupposés philosophiques et politiques, qu'il est pourtant essentiel de comprendre si l'on veut orienter de manière positive le cours des réformes.

C'est pourquoi j'essaierai ici d'éclairer les circonstances de l'avancée de la privatisation dans le domaine de l'éducation publique, de montrer comment se sont constitués les conflits relatifs à ce phénomène et d'expliquer comment ces différentes tendances influent sur la pédagogie actuelle. Ce faisant, il faudra aussi insister sur le fait que l'entrée des entreprises à but lucratif dans les écoles publiques se fait sous des formes très différentes et avec des intentions affichées qui ne sont pas toujours du même ordre. D'une part, de nouvelles entreprises éducatives, que l'on appelle aujourd'hui organisation de management éducatif ou OME (*EMO, educational management organization*), ont fait leur entrée dans le système scolaire public depuis le début des années 1990. Les OME sont généralement des entreprises à but lucratif qui proposent leurs services aux écoles publiques qui en ont besoin dans l'espoir de les gérer de manière plus efficace et d'en retirer un profit.

Cette première forme de privatisation du secteur public éducatif repose néanmoins sur des présupposés idéologiques sensiblement différents de la deuxième forme de privatisation que j'aborderai ensuite et que l'on peut désigner par le terme « commercialisme ». Ce sont les chercheurs de l'unité de recherche de l'université publique d'Arizona, Commercialism in Education Research Unit (CERU) qui ont employé les premiers cette expression. Le commercialisme, ainsi qu'ils le définissent, renvoie à des formes très variées de pression commerciale exercée sur les enfants, dont il faudra analyser la nature et les implications.

Chapitre 9 : Genèse des OME

1. *Une ascension fulgurante... et quelques secousses.*

Petite question impromptue: vous préféreriez voyager avec American Airlines ou Aéroflot ?⁶.

Cette question que pose Chris Whittle dans le magazine *Forbes* en janvier 2008 ne concerne évidemment pas l'aviation, elle sert d'argument d'autorité pour défendre la cause de la privatisation des écoles. « American est une entreprise à but lucratif, poursuit Whittle. En revanche c'est le gouvernement russe qui possédait Aéroflot. Mais c'est American qui affichait le meilleur bilan en terme de sécurité. » Whittle suggère, grâce à ce parallèle, une corrélation entre les passagers victimes d'accidents aériens et les élèves eux aussi « victimes » du secteur public. L'association d'idées morbides assure une dramatisation implicite de la discussion, que Whittle place donc habilement sur le plan des émotions. Ce type de rhétorique et de manipulation des débats est monnaie courante quand il s'agit de s'interroger sur les liens entre profit et bien commun, entre éducation et entreprise. Cependant, rhétorique et manipulation opèrent dans un camp comme dans l'autre. Or il ne s'agit pas ici de faire un procès d'intention aux OME mais d'analyser les principes à l'œuvre dans leur projet de réforme et éventuellement les limites de leur vision de la réforme.

⁶ Chris Whittle, 2008.

Chris Whittle est le fondateur de la compagnie Edison Schools qui depuis 1995 gère des écoles publiques. Les écoles Edison reçoivent le même financement public qu'une école publique normale, mais Whittle affirme pouvoir rationaliser la gestion de ces écoles de manière à en retirer un profit⁷. Ce que Whittle et les autres patrons d'OME promettent en échange, c'est un service éducatif de meilleure qualité. Pourquoi ? Simplement parce que les OME sont soumises à des contrats et qu'en cas d'échec ceux-ci peuvent être révoqués. C'est donc à une vision de la motivation proche des néotayloristes et des néolibéraux que les partisans des OME adhèrent. Pour eux, ce sont les pressions que fait subir le marché qui poussent les entreprises à se conduire de la manière la plus efficace. Sur le long terme, seules les bonnes organisations subsisteront et les autres seront contraintes à fermer leurs portes, exactement comme c'est le cas, dans tous les autres secteurs de marché. Cette foi dans les vertus inhérentes du marché remonte aux penseurs néo-classiques comme Smith ou Ricardo. Elle a été, depuis, consolidée par les théoriciens du monétarisme. Ce qui importe, finalement, c'est que pour les dirigeants des OME, les lois du marché peuvent assurer, même dans le secteur de l'éducation, une meilleure discipline ainsi qu'une meilleure efficacité.

Mais qui sont réellement les patrons de ces organisations éducatives ? Le cas de Whittle suggère qu'il s'agit avant tout d'hommes d'affaires qui se sont intéressés de près au secteur éducatif car ils y ont vu des possibilités de développement d'un nouveau marché. Effectivement, le plus souvent, ce sont des hommes d'affaires qui ont fondé des OME : Whittle a fait fortune dans le secteur des médias (il a racheté et remis sur pied le magazine *Esquire*) ; J. C. Huizenga, le fondateur de National Heritage Academies, est un industriel, originaire de Chicago qui est encore « activement impliqué » dans la gestion de quelque six entreprises⁸ ; John Hage, qui a fondé Charter Schools USA, était aussi le PDG de Integrated Strategies Group, Inc. ("ISG"), une firme de conseil ; Bill DeLoache et John Eason, qui ont créé Alternative Public Schools, devenu Beacon Schools puis Chancellor Beacon (avant de se transformer en organisation à but non lucratif), expliquent quant à eux qu'ils se sont lancés dans l'aventure des OME en partant du point de vue du monde des affaires⁹. Enfin, David Brennan, ancien avocat et fondateur de White Hat Management, est aussi un des dirigeants du Brennan Industrial Group et du Brenlin Group¹⁰. Ces hommes d'affaires n'avaient donc aucune expérience véritable dans le domaine de l'éducation.

Cependant, ces quelques exemples ne sont pas représentatifs de toute la profession. William Coats qui a créé The Leona Group est un ancien surintendant de district et professeur d'université¹¹. Quant à Octavio Visiedo qui a fondé avec Alan Olkes, John J-H Kim, and Kevin Hall les Chancellor Academies en 1999 (qui ont fusionné ensuite avec les Beacon Schools de DeLoache et Eason), il était le surintendant du district de Miami-Dade en Floride. Lorsque l'on étudie d'un peu plus

⁷ Certaines OME réclament d'emblée, en échange de leurs services, des frais de management d'un montant d'environ 12,5% des revenus de l'école (Voir Berger, 2007). Ces frais ne correspondent cependant pas aux bénéfices nets retirés par l'entreprise, puisque celle-ci se doit aussi de fournir le matériel (ordinateurs portables, logiciels... promis).

⁸ Voir Clowes, 2005.

⁹ Voir le site de Beacon Chancellor. On y rapporte que DeLoache avait déclaré dans *The Nation* « We came at it from a business person's perspective. »

¹⁰ Voir Jim Siegel. « Big donors well-known, so why the mystery? » *The Columbus Dispatch*, 17 février 2008, p. 1B

¹¹ Voir le site du Leona Group.

près la carrière de ces hommes (c'est l'écrasante majorité) et de ces femmes¹², on s'aperçoit que ces spécialistes de l'éducation qui ont rejoint la direction des OME partagent une caractéristique intéressante. Ils sont liés avec le monde politique ou l'univers philanthropique, quand ce n'est les deux à la fois. Ainsi William Coats avait travaillé pour la fondation Kellogg avant de devenir recteur. Jonathan Hage (Charter Schools USA) avait été chercheur pour la très conservatrice Heritage Foundation et a conseillé le gouvernement de George H. Bush sur les questions d'éducation. Steven Wilson, le fondateur de Advantage Schools, racheté en 2001 par Mosaica, affiche un parcours similaire : il a été assistant spécial et directeur de la planification stratégique dans le cabinet du gouverneur William Weld au début des années 1990, tout en travaillant pendant 7 ans pour un *think tank* de Boston sur les politiques éducatives urbaines¹³. Enfin, pour monter Edison Schools, Chris Whittle s'est entouré de deux très grands noms de la recherche en politique de l'éducation, deux partisans farouches des solutions de marché : Chester Finn, l'actuel président du *think tank* néolibéral Thomas B. Fordham et John Chubb, co-auteur avec Terry Moe du livre que beaucoup citent comme l'élément détonateur de la réforme scolaire néolibérale, *Politics, Markets and America's Schools* paru en 1990.

L'engagement politique de ces différents acteurs ne fait donc pas de doute. Cependant, cette conviction quant à l'efficacité du marché est encore loin de faire l'unanimité. Le magazine *Forbes*, dans un article sur l'éducation, présente le point de vue de Whittle parmi celui de neuf autres grandes figures du monde des affaires ou de la politique (Bill Gates, Craig Barrett, le directeur d'Intel, le directeur de Cisco ...) qui sont loin de tenir un discours aussi radical que Whittle et qui insistent soit sur des solutions de type progressiste (comme l'insistance sur les programmes pour la petite enfance), soit sur une meilleure formation des élèves et des enseignants dans les domaines des technologies de l'information. Seize ans après avoir démarré le projet Edison, Whittle doit toujours convaincre de sa pertinence. Il explique ainsi que :

En tant que citoyens, nous devrions être agnostiques en ce qui concerne les fournisseurs à but lucratif ou à but non lucratif. Un citoyen devrait s'intéresser à une seule question : le service est-il ou non de bonne qualité ? Et quand il s'agit des organisations qui gèrent les écoles, la question n'est pas de savoir s'il se trouve que nous faisons des bénéfices ou pas. Les parents se fichent pas mal de savoir si nous gagnons de l'argent. Ils se préoccupent des résultats de leurs enfants.

Si Whittle généralise un peu vite l'incurie des parents face aux questions de profit dans le secteur public, il n'en reste pas moins que le phénomène des OME après quelque 16 ans d'existence, ne semble pas près de disparaître. Avant de s'interroger sur les enjeux politiques et pédagogiques d'un tel phénomène, il faut donc brièvement retracer l'histoire de ces entreprises privées pionnières de la conquête de l'éducation publique.

Les organisations de management des écoles (*educational management organization*) sont apparues dans le sillage des lois passées en faveur de la création des écoles à charte (*charter schools*). C'est le Minnesota qui, le premier, vota des lois en faveur de ce type d'école en 1991, suivi par la Californie un an plus tard. En 2006,

¹² Je n'ai recensé qu'une seule femme, à la tête d'une OME, c'est Dawn Eidelman, cofondatrice, avec son mari, de Mosaica.

¹³ Wilson, 2006, p.72-7.

39 États avaient passé des lois en faveur des écoles à charte¹⁴ que le président du syndicat enseignant, American Federation of Teachers (AFT), Albert Shanker avait appelées de ses vœux dès 1988¹⁵. Cet assouplissement de la régulation concernant la création, la gestion et l'organisation des écoles publiques devait permettre d'insuffler une dynamique d'innovation dans les écoles publiques. En 2001, le gouvernement de George W. Bush renforçait la tendance en assignant 375 millions de dollars dans le budget éducatif fédéral aux *charter schools*¹⁶. L'AFT regrette pourtant un détournement de l'esprit de cette réforme qui devait permettre de donner les moyens aux « enseignants de devenir des innovateurs et des entrepreneurs de l'éducation¹⁷ » et qui finalement a été transformée en une « rhétorique de réforme par le choix et la compétition au sein de laquelle la notion de succès des élèves est passée au second plan derrière celle de satisfaction des parents et des élèves ».

Effectivement, ce que Shanker avait probablement conçu comme un moyen de libérer le potentiel innovant des enseignants a finalement abouti à l'entrée en scène de nouveaux acteurs dans le paysage éducatif pour lesquels la concurrence et les lois du marché sont des principes aussi (voire plus) importants que l'innovation pédagogique. En d'autres termes, si l'AFT reprend à son compte la volonté d'innovation et de dynamisme chère au monde de l'entreprise, si elle rejette comme elle les pesanteurs de la bureaucratie, elle ne va pas jusqu'à suggérer l'application des principes du marché et du profit aux écoles. Pour le syndicat enseignant, ces derniers principes conduisent à un avilissement des idéaux éducatifs qui rétrograde l'éducation à un bien de consommation et les enseignants à de simples fournisseurs de service. Inversement les partisans de l'application des lois du marché à l'école y voient un moyen de discipliner et de dynamiser le secteur, de faire des économies d'échelles, d'insister sur la recherche et le développement et d'introduire de façon plus efficace les nouvelles technologies.

C'est Education Alternatives Inc. une compagnie originaire de Minneapolis (Minnesota) qui, la première, s'est essayée à la gestion lucrative d'un groupe d'écoles publiques. En 1992, à Baltimore, dans le Maryland, elle fut chargée de gérer 9 écoles mais trois ans plus tard, le contrat lui était retiré et en 2000, la compagnie qui avait déjà changé de nom (elle s'appelait désormais Tesseract Group) était en faillite¹⁸. En revanche, Edison Schools qui a commencé à gérer des écoles publiques en 1995 était, d'après Steven F. Wilson¹⁹, sur le point de devenir rentable aujourd'hui²⁰. Edison qui est l'OME la plus ancienne, encore en activité et qui fut cotée en bourse jusqu'en

¹⁴Finn, 2006. Pour 2007, le site du Center for Education Reform recense 40 États et le district de Columbia qui ont voté des lois en faveur des écoles à charte, 4100 écoles de ce type et 1.2 millions d'élèves inscrits. Voir <http://www.edreform.com/index.cfm?fuseAction=document&documentID=60> (consulté le 17 mars 2008)

¹⁵ Voir le site de l'AFT : www.aft.org/topics/charters (consulté le 6 mars 2008)

¹⁶ Pour mémoire le budget du département fédéral de l'éducation en 2008 était de 68.6 milliards de dollars (voir le site du département d'éducation <http://www.ed.gov/about/overview/budget/index.html>). Or ce budget fédéral ne représente qu'environ 10% des dépenses annuelles en matière d'éducation (maternelle, primaire, secondaire et supérieur) dans le pays.

¹⁷ *Ibid.* . « the original notion of teachers as innovators and education entrepreneurs to advance learning has been transformed in a rhetoric of reform by choice and competition – with improved student achievement taking a back seat to parental and student satisfaction. »

¹⁸ Voir www.rethinkingschools.org/archive/16_03/Targ163.shtml.

¹⁹ Wilson est le fondateur d'une autre OME, voir annexe.

²⁰ Wilson, 2006, p.

2003, est, de ce fait l'OME, la plus connue et la plus discutée dans les médias. La personnalité truculente de son fondateur Chris Whittle qui s'est illustré par sa capacité à rebondir en dépit des revers financiers y est sans doute aussi pour quelque chose²¹. Whittle, est un « *edupreneur* » par excellence. En 1989, il a fondé la compagnie Channel One qui propose aux écoles un court programme quotidien d'information entrecoupé par deux minutes de pauses publicitaires²². Par ailleurs, Edison se différencie des autres OME puisqu'elle est la seule compagnie assurant la gestion d'écoles qui n'ont pas le statut d'école à charte. De plus, selon les chercheurs du CERU, Edison est la deuxième OME par la taille. Ils ne comptent pas les contrats directs avec les districts scolaires, sans doute parce qu'il est peu probable que de nouveaux districts engagent les services d'une organisation de gestion d'écoles étant donné que les lois en faveur des écoles à charte sont bien plus propices au développement de ce type d'institution.

Les chercheurs du CERU rapportent dans leur rapport de 2006-2007 que les compagnies éducatives à but lucratif représentent entre 15 et 20% des écoles à charte du pays. C'est à la fin des années 1990 que les OME ont connu leur plus grand essor et il semble que le nombre d'élèves concernés par ces organisations se stabilise autour de 220 000 élèves depuis 2004. Toujours d'après le CERU, les six compagnies les plus importantes sont, dans l'ordre du nombre d'écoles qu'elles gèrent :

1. National Heritage Academies: 53 écoles à charte (30 000 élèves)
2. The Leona Group, LLC: 45 écoles
3. Mosaica Education, Inc: 42 écoles²³
4. Edison Schools: 37 écoles à charte (et 60 *districts schools* donc 97 écoles en tout²⁴)
5. White Hat Management: 36 écoles
6. Victory Schools: 14 écoles

Le tableau ci-dessous est adapté des recherches du CERU :

| Année scolaire | Nombre de moyennes et grandes profilées ²⁵ | Nombre estimé d'écoles gérées par ces compagnies | Nombre estimé des élèves | Nombre d'Etats (y compris le district de Columbia) dans lesquels ces compagnies opèrent |
|--------------------|---|--|--------------------------|---|
| 1996 ²⁶ | | | 14 900 | 7 |
| 2000 ²⁷ | 12 | 250 | 120 000 | |
| 2002-2003 | 18 | 375 | 180,632 | 25 |
| 2003-2004 | 21 | 424 | 190,335 | 29 |
| 2004-2005 | 24 | 483 | 227,740 | 25 |

²¹ Schwartz et Burke, 2003.

²² Voir Saltman, 2005 ; Molnar, 2005 et Whittle, 2006.

²³ En 2006 *Inc. Magazine* rapporte 50 écoles ouvertes, voir Buchanan, 2006.

²⁴ D'après le rapport indépendant de l'organisation RAND (Rand, 2005), en 2004-2005 Edison gérait 103 écoles. L'entreprise a donc perdu 6 contrats en deux ans.

²⁵ Depuis 2002 le CERU ne profile plus que les OME de moins de 5 écoles, car ces dernières (ils en comptent 25 pour 36 écoles) ne représentent que 4.7% des effectifs des élèves inscrits dans des OME. Il est très ardu de rassembler des données sur ces petites OME et leur absence, toujours selon le CERU, ne modifie pas de manière significatives les conclusions générales sur les OME.

²⁶ Les chiffres de 1996 proviennent de l'article de Thomas Toch, 1996.

²⁷ Les chiffres de 2000 proviennent de l'article de Greenwald et Pascual, 2000.

| | | | | |
|-----------|----|-------------------|---------|----|
| 2005-2006 | 23 | 480 | 225,466 | 29 |
| 2006-2007 | 23 | 457 ²⁸ | 218,675 | 31 |

Comment expliquer cette évolution ? D'abord, il faut souligner une conjoncture économique globalement très favorable dans les années 1990. Le dynamisme de l'ère de la « nouvelle économie » contribue à expliciter cette croissance exponentielle. Les effectifs ont, en effet, été multipliés par huit entre 1996 et 2000. À cette époque, les OME apparaissaient comme l'instrument de conquête d'un nouveau marché de plusieurs milliards de dollars qui ouvrait enfin ses portes. En 1996, les conclusions de la conférence organisée par la banque d'investissement Lehman Brothers sur les perspectives dans le domaine de l'éducation « à but lucratif » était plus qu'encourageantes, il semblait que « l'industrie de l'éducation pourrait bien arracher au secteur de la santé le titre d'industrie clé²⁹ ». Les investisseurs comme Fidelity Capital (un des plus grands *asset manager* au monde), Bessemer Venture Partners et Kleiner, Perkins, Caulfield and Byers sont entrés dans la course en offrant leur soutien à Advantage Schools (qui a ensuite fusionné avec Mosaica³⁰). D'autres encore comme le fonds (*mutual fund*) Waddell & Reed, la banque d'investissement J.P Morgan ou le cofondateur de Microsoft, Paul Allen ont apporté plusieurs dizaines de millions de dollars à Edison Schools. Les journalistes de *Fortune* expliquaient, en 2002 que ces investisseurs avaient été attirés par des « présentations alléchantes de la banque d'investissement Merrill Lynch qui a appuyé Edison dès sa création ». En effet, pour les analystes de Merrill Lynch « dans les lycées et collèges publics qui dépensaient chaque jour un milliard de dollars, seulement la moitié -la moitié !- de cette somme était affectée directement à l'éducation³¹ ». À l'époque, il semblait que la réduction des coûts dans ce secteur serait un jeu d'enfant. Il paraissait impossible de ne pas parvenir à rationaliser le fonctionnement de ces institutions dont les coûts de fonctionnement étaient montés en flèche parce qu'elles ne subissaient pas la pression du marché. Ce nouvel Eldorado pour les entrepreneurs a donc suscité un enthousiasme au-delà des attentes. Ainsi en 2000, le financier Jeffrey Leeds qui avait créé un fonds d'investissement pour entreprises éducatives expliquait avec ferveur :

Nous nous sommes d'abord fixé pour objectif de récolter 100 millions de dollars, mais la demande [d'investissement] était si grande que nous avons élevé notre objectif à 250 millions et nous avons l'intention de fixer la limite à 300 millions³².

Pourtant l'engouement des premières années s'est ensuite heurté à des revers douloureux pour les investisseurs. Dès 2000, *Time* soulignait que le pari des compagnies d'éducation à but lucratif (*for-profit companies*) de réussir à faire des bénéfiques avec le même budget que n'importe quelle autre école publique était particulièrement irréaliste. En effet, comme le soulignait Thomas Toch, un chercheur

²⁸ Ont été exclues du calcul 8 écoles Mosaica pour lesquelles la compagnie n'a pas fourni d'informations.

²⁹ Gluckman, 2003. « The education industry may replace health care as the focus industry. »

³⁰ Wilson, 2006.

³¹ O'Reilly and Boorstin. 2002. « lured by presentations from Merrill Lynch, an early Whittle backer (...) an inefficient secondary-education industry that spent \$1 billion a day, only half--half!--of which was spent directly on education. The rest, it was implied, was pork and featherbedding, easily trimmed by sharp-eyed, reform-minded businesspeople.»

³² Greenwald et Pascual, 2000. « We originally set out to raise \$100 million, but the demand [to invest] was so great that we raised our target to \$250 million, and we intend to cap it at \$300 million.»

invité de la Brookings Institution, « les marges [dans le domaine de l'éducation avant l'université] sont plus similaires à celles de McDonald's que celles de Microsoft³³ ». En 2002 le *New York Times* abondait dans le même sens. « Il se peut que [les OME] ne soient jamais rentables à l'échelle qui est requise par les marchés financiers³⁴ », expliquait-il. On pourrait rétorquer que le *New York Times* n'est pas tout à fait impartial sur cette question puisqu'il se montre depuis un certain temps hostile au principe des OME³⁵. Cependant, même Steven F. Wilson, qui connaît le problème de l'intérieur puisqu'il a créé une OME en 1996, rappelle que les écoles à but lucratif ont « des marges réduites quelle que soit la manière d'attaquer le problème³⁶ ». La conclusion de *Fortune* sur Edison en 2002 était sans appel : « La plus évidente des raisons pour laquelle Edison ne fonctionne pas, c'est que l'éducation à but lucratif n'est tout simplement pas un très bon secteur³⁷. » Deux ans plus tard, le même magazine publiait un article qui conseillait aux investisseurs de vendre leurs actions dans le domaine de l'éducation à but lucratif³⁸.

En 2003, *Fortune* avait d'ailleurs déjà mis en garde ses lecteurs contre une OME en particulier : Edison. La compagnie avait, en effet, décidé de se retirer de Wall Street et Whittle avait pour cela fait voter le conseil d'administration et forcé certains actionnaires minoritaires à accepter l'opération financière, malgré les pertes que cela signifiait pour eux. *Fortune* rapporte l'amertume des actionnaires, parmi lesquels on compte Waddell & Reed, qui se disaient floués, d'autant plus que ce rachat avait permis à la compagnie d'afficher pour la première fois, deux mois plus tard, un profit de 10, 2 millions de dollars. Whittle lui-même devait empocher 21 millions de dollars grâce à cette opération. Pour Trace Urdan de ThinkEquity Partners, le seul analyste financier qui suivait encore Edison c'était « une offre [de rachat] qui ne servait que les intérêts de la direction³⁹ ».

Les décisions financières plus ou moins honnêtes d'Edison n'ont pourtant pas empêché le secteur de se développer, certes lentement, mais de se développer tout de même. Sur une vingtaine de concurrents dans le domaine, seuls Nobel Learning Communities (qui gère principalement des écoles privées et seulement 4 OME⁴⁰) et National Heritage qui gère des écoles destinées à un public de familles chrétiennes traditionnelles et White Hat Management affichent officiellement des profits. Selon le *Columbus Dispatch*, en 2005, White Hat Management collectait 15, 4 millions de dollars de profits et de frais de gestion⁴¹. Ces résultats sont contestés et il est difficile de vérifier les données puisqu'aucune OME n'est aujourd'hui cotée en bourse (hormis K12 Inc. dont il sera question plus loin). En restant hors de Wall Street en tant que

³³ *Ibid.* « That's a tough task in a field in which 'the margins are more like McDonald's than Microsoft's,' as Thomas Toch, a guest scholar at the Brookings Institution, puts it. »

³⁴ Edito du *New York Times*. « Public Schooling for Profit ». 26.05.2002. « (...) may never be profitable on the scale that stock market requires. »

³⁵ Pour Kenneth Saltman, (2005, p. 51) c'est le 14 mai 2002 avec l'article « Woes for Companies running Schools » du *New York Times* que la presse nationale (Saltman cite aussi le *Wall Street Journal*, connu pour ses positions conservatrices) a cessé de soutenir Edison.

³⁶ O'Reilly et Boorstin, 2002. « For-profit schools are 'low margin no matter how you slice it,' says Steven Wilson, who started Advantage Schools in 1996. »

³⁷ *Ibid.* « Perhaps the simplest reason Edison doesn't work, though, is that for-profit education just isn't a very good business. »

³⁸ Schlosser, 2004.

³⁹ Schwartz et Burke, 2003. « This is a self-serving bid by management. »

⁴⁰ CERU, 2007 et O'Reilly et Boorstin, 2002.

⁴¹ Cité dans CERU, 2007.

private companies les OME n'ont plus de comptes à rendre à des actionnaires (alors que les *public companies* cotées en bourse, elles, oui). En tant que compagnies privées, elles n'ont à s'inquiéter que des exigences des clients (parents, districts scolaires) mais ceux-ci en revanche ne disposent d'aucun moyen légal pour obliger les OME à publier leurs résultats financiers.

2. « Être ou ne pas être à but lucratif ? »

Finalement, pour les OME, la solution la plus simple pour ne pas avoir à pâtir de l'impératif du profit, c'est de changer tout simplement de statut. D'entreprises à but lucratif (*for-profit*), devenir des entreprises à but non-lucratif, des « *non-profit* ». Les chercheurs du CERU notent ainsi le changement de statut d'au moins 13 OME depuis 2002 :

- Lake Havasu Charter School, Inc.
- Cambridge Academy East
- Cesar Chavez Middle Schools
- Accelerated Elementary and Secondary Schools
- General Health Corp.- Arizona Youth Associates
- Ideabanc, Inc.
- Imagine Schools
- New West Charter School, to Inc.
- Cambridge Academy East, Inc.
- Educational Services, Inc. (devenu Pathways Charter School, Inc.)
- Mountain Rose
- Sequoia Charter Schools
- Tucson Country Day School

Par ailleurs, Steven F. Wilson rapporte l'apparition d'entreprises à but non lucratif qu'il appelle des *Charter Management Organizations* (organisation de management d'écoles à charte ou OMEC). Ces « entreprises » qui sont, en fait, des chaînes d'écoles à charte ne sont pas des organisations à but lucratif. Cela tend à suggérer que l'engouement pour l'introduction de l'élément « profit » dans les écoles publiques est quelque peu retombé. Ce qui pousse Wilson à associer OME et OMEC malgré cette profonde différence de statut, c'est sans doute le caractère dynamique et « entrepreneurial » de ces organisations qui, tout en restant à but non lucratif affichent une approche similaire à celle des entrepreneurs du secteur privé⁴².

⁴² Il faut préciser que le statut « *non-profit* » aux États-Unis permet d'attirer de considérables fonds sous forme de dons philanthropiques tout en gagnant une marge de manoeuvre plus grande sur les salaires des employés, qui doivent rester « dans la limite du raisonnable » mais qui ne sont pas tenus de demeurer aux mêmes niveaux que ceux des écoles publiques traditionnelles.

Cependant, et c'est là une différence importante, les entrepreneurs qui ont fondé des OMEC ne sont pas des hommes d'affaires et ne croient pas forcément aux vertus disciplinantes de la motivation par le profit et les lois du marché. Ils ont, bien souvent, été professeurs. C'est le cas de Levin et Feindberg, qui ont fondé KIPP, ou surintendants (*superintendent*), comme Don Shalvey d'Aspire Public Schools. Ils préfèrent le statut associatif (*non-profit*) car celui-ci permet de conjuguer flexibilité par rapport à la bureaucratie scolaire traditionnelle sans pour autant être tributaire des impératifs de profit et des exigences d'éventuels actionnaires. L'enjeu, pour eux, n'est pas le profit mais la réussite de leur entreprise, en tant qu'école. En toute logique, pour les partisans des réformes de marché, ces écoles ne peuvent fonctionner puisqu'il leur manque donc la motivation par la pression du marché. Cependant, le succès d'OMEC comme KIPP ou Greendot et le soutien apporté par de nombreux philanthropes liés au courant néolibéral⁴³ montrent que ces derniers se préoccupent moins de la motivation par le profit que d'autres caractéristiques « entrepreneuriales », comme la présence d'un modèle distinctif et la volonté d'expansion de ce modèle.

Inversement, les partisans de la motivation par le profit (*profit motive*) comme J.C. Huizenga expliquent que le statut d'entreprise privée ne signifie pas nécessairement que les dividendes sont empochés par les actionnaires de l'entreprise. Dans le cas de National Heritage Academies, les profits sont, tout comme dans une organisation associative, réinvestis dans la création de nouvelles écoles. Ce que Huizenga ne souligne pas ici, c'est que rien n'oblige les autres organisations à but lucratif à suivre cet exemple désintéressé et rien ne garantit donc que les dividendes ne serviront pas plutôt les actionnaires que les utilisateurs des écoles. Cependant, Huizenga ajoute aussi que la croissance d'une organisation « *non-profit* » dépend de « contributions extérieures » (des aides philanthropiques) et que cela ne constitue « pas un modèle durable » . Inversement, explique-t-il, « le marché libre et la motivation par le profit aident les organisations à but lucratif à durer plus longtemps que celles qui sont à but non lucratif – à moins que le financement de départ de ces dernières soit énorme⁴⁴ » . C'est encore l'idée selon laquelle le marché impose une discipline économique que les institutions en dehors du marché n'ont pas. Pourtant, comme le souligne le succès des OMEC, l'absence de motivation par le profit n'est pas nécessairement synonyme d'échec.

On peut ainsi prendre l'exemple de trois OMEC: KIPP (57 écoles) Aspire Public Schools (17 écoles) et Green Dot Public Schools (12 écoles⁴⁵). Aspire (en 2003, 2004 et 2008) et KIPP en 2008 ont été récompensées par le prix du « capitaliste social » décerné chaque année par le magazine *Fast Company* et la société de conseil en investissement Monitor Group. Green Dot quant à elle a reçu en 2008 le prix *Rising Star* (étoile montante) attribué par ces mêmes organisations. Si l'impératif de profit n'entre plus en ligne de compte, on se rend bien compte, à travers ces récompenses, que « l'esprit d'entreprise » (et de réussite) reste la caractéristique

⁴³ Aspire a reçu une allocation de 3.2 millions de dollars de la part de la fondation Gates en 2000 puis 4.68 millions de dollars de la part de la Broad Foundation en 2002 et en 2003 1.75 millions de la part de la Walton Family Foundation. Aspire est aussi soutenu par la fondation Stuart. Voir leur site. Green Dot est soutenu aussi par Eli Broad.

⁴⁴ Cité dans Clower, 2005. « The free market and the profit motive help for-profit organizations endure longer than the ones that are not-for-profit—unless they've got a huge endowment. »

⁴⁵ Chiffres obtenus dans les différents sites de ces OMEC www.kipp.org; www.aspirepublicschools.org et www.greendot.org (consulté le 11 mars 2008)

principale.

On pourrait reprendre ici l'argument de Huizenga et souligner que ces organisations entrent dans une catégorie spécifique, puisqu'elles bénéficient de financements philanthropiques extraordinaires. Cependant, les financements initiaux des philanthropes ne sont apparemment pas des dotations qui permettent aux écoles de s'assurer un revenu fixe (*endowment*), comme le supposait Huizenga. Il semblerait donc que même sans un apport extérieur durable, ces organisations soient capables de prospérer. Reste à savoir, cependant, si le succès de ces organisations n'est pas lié, à l'apport financier des philanthropes qui, s'il n'est pas durable, représente tout de même un appel d'air dont la majorité des écoles publiques traditionnelles ne bénéficie pas.

En outre, si les investisseurs se sont, quelque peu, détournés des OME, ils n'ont pas pour autant déserté le secteur éducatif. Comme le rappelle Steven F. Wilson, *The NewSchools Venture Fund*, une organisation philanthropique de San Francisco issue de la compagnie de capital risque Kleiner, Perkins, Caufield, and Byers (qui avait soutenu les OME) a fondé plusieurs OMEC et prévoit d'en fonder de nouvelles⁴⁶.

Cette conversion vers le secteur associatif ne reflète donc pas un retrait total des entreprises à but lucratif du secteur de l'éducation publique. D'autant que d'après les chercheurs du CERU, les OME ont tendance, aujourd'hui, à chercher à développer leur présence dans le secteur des cours particuliers (*supplemental educational services* ou SES) notamment depuis que ceux-ci sont devenus gratuits et obligatoires pour les élèves en difficulté avec le passage de la loi *No Child Left Behind* en 2002. En effet, les écoles qui ne réussissent pas à atteindre les objectifs de progrès annuels (*adequate yearly progress*) sont tenues de consacrer une partie du budget que leur accorde l'État fédéral au financement de cours privés de soutien et de mise à niveau. Or les budgets en jeu sont loin d'être insignifiants puisqu'ils représentent entre 500 et 1000 dollars annuels par élève⁴⁷. Le magazine *Nonprofit World* rapportait en janvier 2007 que les financements fédéraux pour les programmes de soutien avaient permis « aux chaînes de cours particuliers à travers tout le pays de faire de très gros profits⁴⁸. D'après de récentes informations diffusées dans la matinale de NPR, il semblerait que le tutorat soit un secteur en pleine croissance qui a rapporté 84 milliards de dollars [en 2006]. Cette croissance est fortement liée à la décision fédérale de privilégier le recours aux fournisseurs de service privés.

Les cours particuliers pendant l'année sont complétés par des cours de remise à niveau parfois pendant l'été ce qui donne aux entreprises comme Edison un avantage stratégique au niveau de l'expertise et de l'organisation. Cependant, le marché a été très rapidement investi par les grands noms du cours à domicile et de la préparation aux examens d'entrée en faculté comme Score!, branche de Kaplan basé à New York, Educate (ex- Sylvan) à Baltimore, Catapult Learning et The Princeton Review à New York⁴⁹. En 2004, on comptait 160 centres Score! dont l'effectif total

⁴⁶ Steven F. Wilson, 2005. Cependant, il faut noter une stagnation générale du nombre de nouvelles écoles à charte ouvertes à partir des années 2000. Comme le souligne Amy Stuart Wells (2002, p.1), on s'est rendu compte qu'ouvrir une école n'était pas chose simple.

⁴⁷ *Electronic Education Report*. 03.12.2002. p. 6

⁴⁸ Mimi Bell. « How Marketing Savvy Can Help a Start-Up Succeed » *Nonprofit World*. 01.01.07. Vol. 25; no 1. « tutoring chains throughout the nation are earning great profits. A recent story broadcast on NPR's Morning Edition noted that tutoring in the United States is now a 84 billion business - and rapidly growing. »

⁴⁹ *Electronic Education Report*. 03.12.2002, p. 6.

s'élevait à 40 000 enfants⁵⁰. La même année le PDG d'Eduate, Chris Hoehn-Saric déclarait que les opportunités de croissance dans le secteur des services éducatifs avant l'université étaient démultipliées grâce à NCLB⁵¹, en effet avec un marché de quelque 6000 écoles en difficulté qui peuvent accéder aux fonds prévus au titre 1 des financements fédéraux⁵², les entreprises privées qui interviennent dans le secteur des SES ont de vastes possibilités de développement devant elles.

En 2006, la tendance se poursuit et s'accroît même en dépit du fait que les élèves qui ont le droit à ces cours sont peu nombreux à les fréquenter. Comme le rappelait l'actuelle secrétaire à l'éducation Margaret Spellings, dans un Édito du *Boston Globe*, de nombreux élèves ne reçoivent dans les faits aucune aide supplémentaire⁵³. Lilith Wermer, enseignante dans un lycée de Chicago, croisée en 2004 m'expliquait à ce propos que les enfants visés refusaient l'aide proposée si celle-ci venait de professeurs qu'ils ne connaissaient pas. Or ce commentaire isolé semble être confirmé dans la presse spécialisée qui souligne que « les élèves concernés s'enrôlent très lentement dans ces cours de soutien et qu'ils ne les suivent pas avec assiduité⁵⁴ ». Selon le General Accounting Office (GAO), seuls 19% des élèves assistaient aux cours de soutien offerts en 2004-2005⁵⁵ et c'est visiblement ce qui a poussé le gouvernement à accepter que les écoles elles-mêmes puissent proposer ces cours avec des enseignants que les élèves connaissent⁵⁶. Certains enseignants comme Lilith vivent la situation imposée par NCLB comme un moyen de payer ces entreprises à ne rien faire puisque les élèves ne suivent pas les cours.

En dépit de cette décision défavorable, les OME comme Edison se sont beaucoup investies dans ce secteur⁵⁷. Edison a lancé sa filiale spécialisée dans les cours de soutien et les cours d'été, baptisée Newton Learning en 2002. D'après le *New York Times*, l'entreprise comptait atteindre un revenu de 100 millions de dollars en trois ans⁵⁸. Dans un communiqué de presse, la filiale d'Edison faisait ensuite savoir en 2004 qu'elle était présente dans 68 districts scolaires et qu'elle comptait offrir ses services à quelque 67 500 élèves en 2005. Elle insistait aussi sur le fait qu'elle avait été reconnue comme fournisseur officiel de cours de soutien dans 25 États et dans le district de Columbia⁵⁹. Cependant, si l'on en croit le *New York Daily News*, l'impératif de profit auquel la société est soumise l'a conduite à recourir à des méthodes plus que douteuses. D'après Richard Condon qui avait été chargé d'enquêter sur la compagnie en 2006, Newton Learning n'avait pas requis de ses enseignants qu'ils présentent un casier judiciaire vierge et avait donc engagé des

⁵⁰ *Id.*, 12.11.2004, p.3.

⁵¹ *Id.* p.4.

⁵² *Ibid.* 08.04.2005, p.4. Le titre 1 (*Title I*) prévoit d'aider financièrement les écoles qui accueillent une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. Ces aides se traduisent par un contrôle fédéral accru.

⁵³ Editorial. « School reform held back. » *The Boston Globe*. 07.05. 2008, p. A.14. many children « aren't getting any » peut-on lire dans le journal.

⁵⁴ *Electronic Education News* 08.09.06. p.7. « Eligible students have been slow to sign up for programs and attendance has been poor. »

⁵⁵ Robelen, *Education Week*, 2007.

⁵⁶ *Electronic Education News* 08.09.06, p.7

⁵⁷ CERU, 2007 p. 7-8.

⁵⁸ Sans auteur. « Edison Schools to Expand Supplemental Services. » *New York Times*, 19.11.02.

⁵⁹ Voir <http://www.edisonschools.com/edison-schools/edison-news/edison-schools-to-serve-more-than-250-000-students-in-2004-20051>. (Consulté le 23.07.08)

personnes précédemment arrêtées pour vol ou vente de stupéfiants. En outre, Condon a aussi souligné que Newton ainsi que d'autres entreprises du même type avaient donné de l'argent et des cadeaux aux élèves pour les amener à s'inscrire dans leur programme⁶⁰. En dépit de ces problèmes pourtant, l'entreprise ne semble pas être compromise puisqu'elle continue à opérer et que l'un de ses directeurs a même été recruté par le Département d'éducation de la ville de New York⁶¹.

Pour finir, Edison a aussi diversifié ses activités en vendant son programme scolaire ainsi que son système d'évaluation et de formation des enseignants ou en les proposant sous contrats de *leasing* (location et service après vente)⁶².

Il semble donc que les pronostics de la compagnie de conseil, Education Industry Group, qui voyait la part des OME s'élever à 15% de l'ensemble des écoles (publiques ou privées) d'ici 2020⁶³ soit quelque peu optimiste. Cependant, l'accroissement de ces secteurs alternatifs (cours particuliers et ventes de programmes) pourrait bien conduire le marché éducatif public à s'ouvrir toujours davantage et à approcher les 60 milliards de dollars promis par Education Industry Group. Certaines circonstances extraordinaires ont, en outre, profité aux OME récemment. Ainsi, ces dernières ont-elles aussi trouvé un terrain propice à leur développement à la Nouvelle-Orléans. Depuis le passage de l'ouragan Katrina en 2006, la ville a, en effet, largement ouvert ses portes à des systèmes alternatifs d'organisation de l'éducation publique⁶⁴.

Finalement, les OME se développent aussi à l'étranger. Mosaica a pénétré le marché du Qatar ; quant à Edison, on le retrouve aujourd'hui en Grande-Bretagne,⁶⁵ ce qui prouve bien que le phénomène est susceptible de se mondialiser et de conquérir non seulement les pays en voie de développement, mais aussi les pays développés, sensibles au discours néolibéral qui accompagne ce type de projets.

3. Conflits de pouvoir

Le discours néolibéral qui consolide la position des OME s'articule autour des principes de responsabilité et d'exigence de résultats qui, en anglais, sont regroupés dans le terme « *accountability* ». Pour les partisans des OME, c'est le principe de la motivation par le profit qui garantit cette *accountability*. Cependant, si cette notion implique l'idée de rendre des comptes, dans le domaine de l'éducation, ce n'est pas seulement vis-à-vis des élèves que les écoles se doivent d'être responsables. Dans les conflits de pouvoir qui se cristallisent autour des OME, différents acteurs, revendiquent, plus ou moins directement, un droit spécial sur les questions d'éducation en vertu de principes qu'ils jugent supérieurs. Je résume ces divergences dans le tableau ci-dessous:

| Acteurs | Autorité fondée sur le principe de... |
|---------|---------------------------------------|
|---------|---------------------------------------|

⁶⁰ Erin Einhorn. « Exec in Student « Bribe » Flap Gets Hired By City ». *New York Daily News*. 16.02.07, p.30.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² CERU, *Ibid.*

⁶³ Greenwald et Pascual, 2000.

⁶⁴ Voir Isaacson, 2007 pour une analyse enthousiaste ou Klein, 2007 pour le point de vue inverse.

⁶⁵ Voir Darren Dahl, 2006 et le site des deux OME.

| | |
|--|--|
| parents | choix |
| entrepreneurs | innovation |
| actionnaires | profits |
| institutions politiques locales (<i>school boards</i>) | démocratie |
| professeurs | expertise professionnelle |
| organismes d'accréditation (<i>sponsors</i> ⁶⁶) | connaissance du terrain (et expertise professionnelle) |

Dans le débat concernant les OME, les acteurs se répartissent en deux camps. Dans le camp « pro-OME », on trouve les parents qui se réclament- ou dont on pense qu'ils devraient se réclamer- du principe du choix. Les parents sont censés forcer les écoles à être responsables « en votant avec leurs pieds » (*voting with their feet*⁶⁷), c'est-à-dire en retirant leurs enfants des écoles qu'ils jugent inefficaces. Dans les faits, on s'aperçoit que les parents n'exercent pas ce droit aussi souvent qu'ils le pourraient⁶⁸. Ensuite, évidemment, on trouve parmi les partisans des OME les entrepreneurs qui assoient leur autorité sur l'idée qu'ils sont les seuls à véritablement proposer une alternative au système traditionnel, ils s'attribuent, en quelque sorte, le monopole de l'innovation. Enfin, il ne faut pas oublier les actionnaires et les investisseurs qui font peser sur les écoles l'obligation d'une discipline financière sévère, elle-même déterminée par l'impératif du profit.

Face à eux, les professeurs revendiquent une autorité dans les réformes scolaires au nom du principe d'expertise : ce sont eux qui connaissent le mieux les problèmes auxquels doivent faire face les écoles quotidiennement. Quant aux *school boards* et autres autorités locales de contrôle et d'accréditation des écoles, c'est à la fois le principe de connaissance de l'éducation (ils sont au coeur du système scolaire) et le principe de contrôle démocratique (les *school boards* sont généralement élus) qui leur confèrent leur autorité et les poussent bien souvent à voir d'un mauvais oeil les incursions des OME dans leur sphère d'influence puisque l'autorité de ces dernières repose sur des principes radicalement différents. Certains conseils d'écoles et d'accréditation locaux et même certains parents insistent sur le fait que les OME, en raison de leur statut d'entreprise à visée nationale ne peuvent offrir des qualités qu'ils jugent pourtant centrales pour ce nouveau type d'écoles. Miron et Nelson rappellent ainsi que :

Pour être rentables et efficaces, les OME cherchent, en effet, à faire des économies d'échelle et dépendent d'une organisation centrale qui souvent n'est pas implantée dans le même État que celui dans lequel se trouvent les écoles qu'elles gèrent. En d'autres termes, les partisans des écoles à charte « traditionnelles » craignent que si les OME connaissent un trop grand succès, elles pourraient parvenir à une situation de monopole qui mettrait en péril la diversité du système. De plus, le principe des écoles à charte est de redonner aux écoles davantage d'autonomie. Or l'entrée en lice des OME correspond en

⁶⁶ Les organismes d'accréditation des écoles à charte peuvent être, suivant les États, les conseils locaux d'écoles (parents et personnel élus de l'école), conseils d'éducation de l'État, universités publiques, département d'éducation d'État ou encore d'autres groupes spécialement définis par les lois de l'État. Voir le site du *think tank* CER (www.edreform.com) pour plus de précisions.

⁶⁷ C'est exactement cette expression que Vickie Frazier Williams, ancienne dirigeante de l'OME Chancellor Beacon (aujourd'hui repris par une association à but non lucratif) utilisait. Citée dans Clark, 2002.

⁶⁸ Voir Rothstein, 2006 et Chubb, 1997.

réalité à une perte d'autonomie de l'école face à l'organisation privée qui la gère⁶⁹.

Dans la pratique, ces oppositions conceptuelles ont donné lieu à des conflits de pouvoir violents desquels tantôt les OME, tantôt leurs adversaires sont sortis vainqueurs. À Philadelphie, par exemple, les OME ont d'abord été accueillies comme une formidable opportunité de réformer le système en crise, avant que leurs méthodes ne donnent lieu à des controverses. Controverses qui ne les ont d'ailleurs pas empêchées de s'implanter solidement dans la ville⁷⁰. En revanche, Bulkley rapporte en 2005 que, sur 15 OME étudiées, 8 reconnaissent avoir perdu des contrats dans le passé. Du point de vue théorique, l'échec de certaines OME ne fait que confirmer la validité du système. Les entreprises qui ne délivrent pas les résultats escomptés font faillite ou sont, du moins, forcées à s'améliorer. Ainsi, la compagnie Advantage Public Schools, devenue ensuite Chancellor Beacon, rapporte-t-elle même ses premiers échecs.

En août 1997, un juge déclarait que la privatisation de l'école [Turner Elementary, son premier client] (qui avait conduit au renvoi des membres syndiqués du personnel) était illégale, et décrétait qu'à la fin de l'année scolaire 1997-1998 APS cesserait de diriger l'école. Environ à la même époque, une agence indépendante d'évaluation concluait que la privatisation de Turner avait eu un effet négatif sur les élèves. Selon la *Pittsburgh Post-Gazette*, l'étude avait découvert que les résultats académiques des élèves avaient décliné sous la direction de APS⁷¹.

Il est rare que les OME reconnaissent de manière aussi directe avoir fait preuve d'inefficacité. Si Chancellor Beacon admet cet échec, c'est pour mieux souligner la façon dont l'entreprise a réussi à s'améliorer après cette première contre-performance. Cependant, on comprend aussi à travers cet exemple que les cours de justice et les arbitrages légaux constituent l'un des seuls recours des communautés face aux OME. Ce fut le cas récemment à la Nouvelle-Orléans.

Le principe des écoles à charte permet à n'importe quel groupe d'individus qui le souhaite de fonder une école⁷². Ainsi, après le passage de Katrina, James Huger, un investisseur immobilier et l'organisation qu'il avait mis sur pied, Choice Foundation⁷³ firent une demande pour obtenir le statut d'école à charte pour reprendre l'école Lafayette. Cependant, étant donné leur inexpérience dans le domaine éducatif, les membres de Choice Foundation firent appel à l'OME Mosaica pour diriger l'école. Le

⁶⁹ Voir Gary Miron et Christopher Nelson. *What's Public About Charter Schools?* Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2002. 242 p. Voir p.170 et suivante. »

⁷⁰ Voir Saltman, 2005 et Molnar, 2005.

⁷¹ Chancellor Beacon ayant disparu les informations de son site original (qui aujourd'hui n'existe plus) se trouve sur le site suivant : www.fundinguniverse.com/company-histories/Chancellor-Beacon-Academies-Inc-Company-History.html. « its first client, Turner Elementary. In August of 1997, a judge declared that the privatization of the school (and the subsequent firing of its union staff) was illegal, and decreed that the 1997-98 school year would be the last in which the school was run by APS. Around the same time, an independent evaluating agency concluded that Turner's privatization had had a negative impact on students. According to the Pittsburgh Post-Gazette, the study found that students had declined academically on APS's watch. »

⁷² Voir Carnoy (*et. al.*) , 2005 et Finn (*et. al.*), 2000

⁷³ Berger, 2007. «James Huger (...) and the advocacy organization he cobbled together, Choice Foundation »

journaliste qui relate les mauvaises performances de Mosaica à la Nouvelle-Orléans est particulièrement cinglant vis-à-vis de l'entreprise. En échange des 12,5% prélevés par Mosaica sur le revenu de l'école, ce que Lafayette réussit à obtenir était plus que décevant :

D'après les documents présentés à la cour d'arbitrage et les interviews des enseignants, les couloirs étaient jonchés de boue et sentaient l'urine. Il y avait trop peu de bus pour assurer le ramassage. Les manuels étaient restés dans des entrepôts et il n'y avait pas de photocopieuse pour compenser l'absence de manuels. Les programmes informatiques pour la lecture n'ont jamais été installés. Les ordinateurs portables [promis par Mosaica] n'ont jamais été distribués et huit de ceux que l'école avait déjà ont disparu. Les cours de soutien n'ont commencé qu'en janvier. Dans les étages réservés aux grandes classes, les élèves se baladaient librement dans les couloirs⁷⁴.

Après avoir dressé ce tableau apocalyptique, le journaliste du *New York Times*, explique qu'en avril 2007 la fondation Choice décide donc de révoquer le contrat de cinq ans passé avec Mosaica. Un arbitre nommé pour cette affaire⁷⁵ donne raison à Choice Foundation et contraint Mosaica à reverser 350 000 dollars à l'école. Pourtant Mosaica rejette la faute sur la conjoncture néfaste due au passage de Katrina et sur les mauvais résultats du précédent directeur. Michael Connelly, le PDG de Mosaica, souligne par ailleurs que les résultats des CM1 (*fourth graders*) étaient meilleurs que ceux des autres élèves du district. L'article du *New York Times* ne laisse, cependant pas le dernier mot à l'entreprise. Ce type d'arguments n'a pas convaincu les membres de Choice Foundation qui, comme le professeur Constance Creecy qui vivait déjà à la Nouvelle-Orléans lors du passage de l'ouragan, rétorquent que « Mosaica n'a pas été affecté par Katrina. Nous oui, et nous étions prêts au travail⁷⁶ ». Pour conclure l'article, le journaliste renchérit encore en soulignant que Mosaica a perdu récemment trois autres contrats à Detroit, à Saginaw, dans le Michigan, et à Charlotte, en Caroline du Nord. Ce type d'article à charge souligne bien l'hostilité de certains médias face aux OME. Ces dernières sont finalement présentées comme des escrocs qui vendent des rêves d'écoles privées parfaites à des établissements en difficulté dont il savent pertinemment qu'ils ne pourront pas les remettre sur pied aussi vite et aussi bien qu'ils le promettent.

Face à ce genre de mises en cause, les OME ne restent pas muettes. Steven F. Wilson explique que ce sont les éléments extérieurs aux OME (parents, syndicats, conflits de pouvoir au sein des hiérarchies publiques scolaires) qui ont conduit certains OME à subir des échecs. Les conseils d'écoles, d'après lui, ne respectent pas les contrats et cherchent à y mettre un terme de manière illégale :

Si les responsables gouvernementaux n'étaient pas enclins à obliger les membres des conseils des écoles à charte à respecter leurs contrats, la seule alternative pour les OME était de passer par un arbitrage légal. La plupart d'entre eux trouvaient cette option peu attirante. Se lancer dans une dispute

⁷⁴ Berger, 17.10.07. « According to briefs filed in arbitration and interviews with teachers, hallways were caked with dirt and smelled of urine. There were too few buses for transportation. Textbooks sat in warehouses, and there was no copier for printing substitute materials. Computer programs for reading were never installed. Laptops were never passed out, and eight disappeared. Tutoring did not begin until January. On the upper-grade floors, students ran freely through the hallways. »

⁷⁵ Berger parle de « arbitrator's binding decision ».

⁷⁶ *Ibid.* « Mosaica was not affected by Katrina. We were, and we were ready to work. »

publique avec une école cliente aurait considérablement endommagé l'image de la compagnie. Quoi qu'il arrive, le public allait soutenir le conseil d'école qui prétendrait agir dans l'intérêt des enfants contre la firme à la recherche de profits⁷⁷.

Wilson met donc en cause l'honnêteté des élus locaux. Implicitement, il les accuse de dogmatisme. Or ce dogmatisme est nuisible puisqu'il empêche les OME de faire correctement leur travail. D'une manière générale, les compagnies elles-mêmes ont tendance à expliquer leurs échecs en mettant en avant un décalage entre leur approche et celle des conseils d'accréditation des écoles en ce qui concerne les objectifs ou le style de management. Ce décalage crée, selon elles, une forte tension qui explique bien des contre-performances dans la gestion des écoles⁷⁸.

La mise en regard de points de vue antithétiques comme ceux du *New York Times*⁷⁹ et de Wilson⁸⁰ suggère que finalement d'un côté comme de l'autre, on cherche plus à trouver un bouc émissaire qu'à analyser véritablement les causes de dysfonctionnement. Évidemment, étant donné les promesses faites par les OME, il n'est pas étonnant que la désillusion des fondateurs d'écoles à charte qui y font appel soit grande. Wilson, d'ailleurs, reconnaît que les OME ont commis une erreur en voulant trop promettre⁸¹. Pourtant, ces concessions n'empêchent pas certains spécialistes des questions de privatisation, comme le professeur Henry M. Levin, de suggérer que les plus grands problèmes que rencontrent les OME ne sont pas leurs relations avec les organismes d'accréditation mais bien des problèmes d'organisation interne⁸².

Quelle que soit la part de mauvaise foi des uns et des autres, une chose reste certaine, les OME font tout leur possible pour réduire le contrôle des institutions d'accréditation. Un des moyens les plus efficaces pour réduire la marge de manoeuvre de ces organismes est simplement de devenir propriétaire des locaux scolaires. Dans ce cas, comme le rappelle Bulkley, il devient très difficile de mettre un terme au contrat passé avec l'OME propriétaire⁸³. Par ailleurs, dans certains États, les élus républicains ont considérablement soutenu la position des OME face aux conseils d'école. Ainsi, dans l'Ohio, le gouverneur Bob Taft II (en poste de 1999 à 2007) a-t-il signé une loi qui donne aux OME le droit de faire appel en cas de révocation ou de non renouvellement de leur contrat. Le conseil d'école (*school board*) qui aurait cherché à mettre fin au contrat peut être dissous par l'organisation d'accréditation si celle-ci donne raison en appel à l'OME et un nouveau conseil d'école nommé par l'OME est alors mis en place. Les conseils de 19 écoles gérées par White Hat

⁷⁷ Wilson, 2005 p. 13. « If state officials were unwilling to hold trustees of charter schools to their contracts, the only alternative for EMOs was to litigate. Most found this option unattractive. Entering into a public fight with a client school would be a public relations nightmare. Regardless of the circumstances, the public would be sympathetic to the local board, which would claim to be acting in the interest of the children against the profit-seeking corporation. »

⁷⁸ Bulkley, 2005, p. 229

⁷⁹ Dans la même veine, voir aussi Saltman, 2005 ; Molnar, 2005 ; Jacoby, 2007 etc...

⁸⁰ Voir aussi Chubb, 1997 ; Hess et Finn, 2007 etc...

⁸¹ Wilson, 2005 et 2006.

⁸² Levin, 2005.

⁸³ Bulkley, 2005, p. 229

Management ont fait appel, en 2005, à la justice pour invalider cette loi, mais la presse n'a visiblement pas fait état, à ce jour, de la décision finale de la cour⁸⁴.

Par ailleurs, la campagne du candidat républicain au poste de sénateur du Colorado⁸⁵, Bob Schaffer, a mis en lumière le manque d'impartialité de certains membres des organismes d'accréditation. En effet, Schaffer qui est depuis 2006 membre du conseil pour l'éducation du Colorado (Colorado State Board of Education) a aussi reçu des dons pour sa campagne de la part de Dave Brennan, le patron de l'OME White Hat,⁸⁶ que Schaffer est censé surveiller en tant que membre du conseil. D'autre part, il apparaît donc, à travers ces divers exemples que, malgré les critiques des partisans des réformes « pro-entreprise » contre la corruption des administrations publiques et des syndicats enseignants, les OME ne sont pas étrangers eux non plus à ce type de dérives.

Mais ce manque de transparence qui affaiblit la crédibilité et le pouvoir des organismes de contrôle ne satisfait pas nécessairement les partisans des réformes de marché. Ainsi, le président de la fondation Fordham, Chester E. Finn Jr., rappelle-t-il que :

L'organisme d'accréditation est censé déterminer si l'institution qui gèrera l'école a un plan plausible et les moyens nécessaires à leur mise en oeuvre. Ensuite, son rôle est aussi de suivre de près les performances réelles de l'école et de tirer la sonnette d'alarme, le cas échéant. Trop peu d'organismes d'accréditation ont joué ce rôle de manière consciencieuse et, du coup, trop peu de mauvaises écoles à charte ont été fermées alors même que de nombreuses bonnes écoles n'ont pas été autorisées à ouvrir⁸⁷.

Finalement, si la création des écoles à charte a permis le développement d'alternatives « de marché » comme les OME face au monopole des institutions publiques traditionnelles sur l'éducation, et si le contrôle bureaucratique tel qu'il s'était fait jusque là a été sérieusement mis en question, il semble que cette réforme ait apporté avec elle un nouvel ensemble de problèmes, de conflits et de dysfonctionnements qu'il faudra surmonter, si l'on tient à ce que cette réforme ne soit pas contreproductive et n'aboutisse pas à une situation similaire à celle que l'on cherchait précisément à combattre.

Cependant, ces conflits de pouvoir ne se limitent pas seulement au domaine de la gestion et du management des écoles. Ils ont beau être moins débattus dans les

⁸⁴ Bulkley qui rapporte ces événements en 2005 ne dit pas si les conseils ont eu gain de cause et les recherches sur le moteur de recherche spécialisé Factiva ne permettent pas de retrouver trace de cette décision de justice aujourd'hui. Ce qui apparaît cependant, c'est que White Hat cherche effectivement à consolider sa position en s'appuyant non sur les autorités locales mais sur ses relations avec le gouverneur de l'Etat. Voir Dave Harding. « White Hat Charter Schools' Tax-Exempt Status Questioned » Blog reproduit sur *ProgressOhio.org*. 27.05.08. <http://www.progressohio.org/page/community/post/daveharding/C32k> (consulté le 25.07.08)

⁸⁵ Les élections auront lieu en novembre 2008.

⁸⁶ Voir Berny Morson. « Group increases pressure on likely Senate hopeful », *Rocky Mountain News*. 4.10.2007

⁸⁷ Finn, 09.10.2006. « The sponsor is responsible for determining whether the would-be operator has a plausible school plan and the wherewithal to put it into operation; then for monitoring the school's actual performance and blowing the whistle if it's inadequate. Too few sponsors have done this conscientiously — hence too few bad charters have closed, even as many potentially strong schools haven't been allowed to open.»

médias, les choix pédagogiques des OME font eux aussi l'objet de débats, de résistances –ou d'enthousiasme- de la part des professeurs notamment mais aussi du public en général, comme on va le voir dans le chapitre suivant.

Chapitre 10 : Les OME et leurs choix pédagogiques

1. *Standardisation : rentabilité et contrôle social*

En tant que compagnies à but lucratif, les OME aspirent à la construction d'un modèle efficace et séduisant, qui puisse devenir rentable. Il s'agit d'assurer l'expansion géographique et économique de l'entreprise. Pour les entrepreneurs et les managers, le succès d'une entreprise passe par le succès du produit (ou du service) vendu. Ceci se fait généralement à travers la mise en place d'économies d'échelle. Depuis le début du vingtième siècle et l'avènement du fordisme, une des tendances inhérentes à la majorité des entreprises se résume en un concept simple : la standardisation. La standardisation permet de baisser les coûts de production et d'assurer une diffusion massive du produit et de la marque qui lui est attachée. Mais la standardisation fonctionne-t-elle de la même façon pour les biens de consommation et pour les services ? Peut-on standardiser un modèle de réfrigérateur de la même façon qu'une méthode d'enseignement ?

Un des arguments auquel Chris Whittle, le patron d'Edison, a recours le plus souvent pour convaincre de la pertinence du système des OME est effectivement l'argument de la rationalisation des coûts. Une structure privée comme Edison cherchera toujours, selon lui, à faire des économies d'échelle qui, à leur tour, permettent d'investir de manière beaucoup plus conséquente dans la recherche et le développement. Pour Whittle, ce type d'approche va de soi :

Je me suis dit (...) « Je ne crois pas que le gouvernement soit jamais capable de faire cela [développer la recherche sur les possibilités de réforme scolaire]. Il va falloir que ce soit fait suivant les principes du secteur privé. » C'était inhérent. Je n'ai jamais pensé mettre en place [Edison] autrement que comme une entreprise privée⁸⁸.

Ce que Whittle décrit comme un principe naturel, allant de soi, ce sont en fait les principes fondamentaux de la pensée néolibérale. Pour les néolibéraux, les districts scolaires publics traditionnels sont incapables de mobiliser leurs ressources de manière à susciter l'innovation : parce qu'ils n'en ont pas suffisamment d'abord et parce que leurs dirigeants n'ont aucun intérêt personnel (économique) à le faire ensuite. La solution est donc d'introduire dans l'éducation les principes motivants du marché qui permettront de trouver LA meilleure manière d'enseigner. Cependant, d'une OME à l'autre, les méthodes peuvent changer radicalement et l'on verra que si de nombreuses OME adoptent des programmes scolaires et une méthode d'enseignement correspondant aux techniques de management néotayloriste, c'est loin d'être toujours le cas.

Les OME diffèrent souvent dans leur manière d'envisager les contenus académiques et les méthodes de transmission, mais elles se rassemblent en général sur un point : les professeurs ne doivent pas avoir une trop grande autonomie. La méthode choisie par l'entreprise est toujours présentée comme une méthode « prouvée

⁸⁸ Whittle, 2002. « I said to myself, (...) « I don't see the government's going to be able to do this. This is going to have to be done as a private sector thing. » That was inherent. It never crossed my mind to set it up in any other mode than as a private company. »

scientifiquement » qu'il faut suivre scrupuleusement et sans écart afin d'obtenir les résultats souhaités. En ce sens, ces entreprises privées ne sont pas si éloignées des systèmes centralisés étatiques à la française qui limitent l'autonomie et l'indépendance des professeurs.

Dans le domaine de la lecture, par exemple, de nombreuses OME utilisent des programmes très « dirigistes » qui laissent peu de place à la créativité des enseignants. Edison utilise un programme adopté par près de 1300 écoles dans le pays : Success for All. Ce dernier fut mis au point par le professeur Robert E. Slavin de l'université Johns Hopkins à la fin des années 1980⁸⁹. National Heritage combine ce programme et un autre programme intitulé Open Court publié par McGrawHill. D'autres OME encore utilisent le programme très conservateur mis au point par E.D. Hirsch, Core Knowledge⁹⁰. Quant à la compagnie Advantage Schools, elle employait: Direct Instruction (DI).

Dans ce dernier cas, la volonté de contrôle est exacerbée. Même pour Steven Wilson, qui considère que les écoles ne doivent pas se laisser leurrer par le « mythe romantique » selon lequel il est impossible de « codifier » les bonnes méthodes d'enseignement :

[DI] semble complètement sourd à la psychologie des adultes dont il dépend pour sa bonne mise en œuvre (...) aujourd'hui encore son créateur Siegfried Engelmann déclare : « Peu importe ce que le professeur pense ou éprouve. Pendant son temps libre, il peut détester [le programme]. On s'en fiche, du moment qu'il l'applique⁹¹.

Wilson va d'ailleurs jusqu'à qualifier ce mépris des enseignants de « défaut fatal ». Pourtant, même cette concession ne suffit pas à des critiques comme Dan Jacoby de l'université de Washington qui considère que si Wilson a raison de souligner les dysfonctionnements de certains syndicats, « l'animosité [de ces derniers] face à ceux qui conduisent le mouvement de privatisation devient plus que compréhensible quand on apprend qu'ils affirment de manière explicite que la direction doit avoir un droit unilatéral à administrer les techniques d'enseignement⁹² ». Cette idée que les professeurs sont peu à peu dépossédés de tout contrôle direct sur leur propre métier est une critique récurrente portée aux politiques d'inspiration néolibérales. Les détracteurs de ce type de politique y voient une tendance dans laquelle se conjuguent la néo-taylorisation de la profession et la montée en puissance de la fonction de contrôle des managers⁹³.

Pour les partisans des réformes de marché, cette critique n'est pas recevable, puisque le but ultime de l'éducation n'est pas le bien-être des professeurs mais l'efficacité qui se mesure à travers les résultats des élèves et que ce sont les formes de motivation externe qui prévalent sur la motivation interne. En d'autres termes, pour

⁸⁹ Voir Wilson, 2006 et le site de la fondation Success For All qui promeut ce programme d'éducation : www.successforall.net.

⁹⁰ Gluckman, 2003.

⁹¹ Wilson, *ibid.* p.152. « DI seems deaf to the psychology of adults on which its implementation relies (...) still today creator Siegfried Engelmann says, « we don't give a damn what the teacher thinks what the teacher feels. On the teacher's own time they can hate it. We don't care as long as they do it. »

⁹² Jacoby, 2007. « To be sure, labor is not above fault, yet any union animus against those who lead privatization movement becomes more understandable in light of their explicit assertion that management must have unilateral right to administer instructional techniques.»

⁹³ Voir Ball, 1990 et 2007 ; Gewirtz *et. al.* 1995 et 2002 ; Saltman et Gabbard, 2003 ; Clarke *et. al.*, 2005 ; Lipman, 2005 ; Apple, 2006.

nombre de néolibéraux, ce type de contrainte est indispensable puisque l'on ne peut pas faire confiance aux individus qui chercheront naturellement toujours à maximiser leur propre intérêt et non celui des élèves.

On pourrait arguer du fait qu'un tel contrôle, une telle centralisation des pratiques et des méthodes met en péril le principe même de liberté et d'autorégulation des marchés qui est central à la vision du monde que promeuvent les néolibéraux. Cependant, c'est précisément sur cette distinction entre fond (académique) et forme (économique) que s'est construit le consensus néo-conservateur qui réunit néolibéraux et conservateurs. D'une part, le marché doit être libre, de l'autre le fond, c'est-à-dire les contenus scolaires et les méthodes, doit être régulé de manière extrêmement précise, scientifique. Ainsi Hirsch explique-t-il que :

Le mouvement du choix des écoles s'est montré trop peu impliqué (*hands-off*), trop *laissez-faire* [en français dans le texte] en ce qui concerne les buts de l'éducation aux États-Unis, ici et maintenant; comme si une main invisible avait réglé ce problème juste parce que les parents font des choix individuels⁹⁴.

Hirsch ici ne souscrit donc plus à la vision orthodoxe des néolibéraux pour qui la régulation du marché s'applique à tous les secteurs de l'économie, donc aussi à l'éducation. Les parents ne sont plus aptes à choisir de manière indépendante ce que serait pour eux le programme scolaire le meilleur. Dans ce domaine, la volonté de contrôle social semble primer, pour les néo-conservateurs, sur l'impératif de liberté individuelle que mettent en avant les néolibéraux.

Or cette volonté de contrôle se révèle aussi dans les modalités des méthodes d'enseignement proposées. Les méthodes SFA et DI emploient toutes deux les répétitions mécaniques (*drills*) et le chant pour faciliter la mémorisation. Ces techniques qui imposent un contrôle précis du corps et qui donc rappellent les principes énoncées par Frederick Taylor, Wilson les affine, non pas au taylorisme, mais à une prise de conscience des particularités culturelles des publics auxquels les OME ont affaire :

Le style d'appel et de réponse, s'il est déconcertant pour les visiteurs accoutumés aux salles de classe modernes, serait familier dans une institution centrale des communautés africaines-américaines : l'Église⁹⁵.

Ce style d'enseignement qui privilégie les méthodes mécaniques et répétitives est donc destiné aux catégories les moins favorisées de la population, notamment les noirs. En outre, on retrouve dans les propos de Wilson une des composantes chère au gouvernement de George W. Bush : la prise en compte du facteur religieux comme élément d'intégration et de contrôle social. Ce sont, en effet, les sections les plus pauvres de la population que nombre d'écoles à but lucratif visent en premier lieu. John Chubb, dans un document préparatoire disponible en ligne, met en avant des chiffres intéressants⁹⁶ :

⁹⁴ Interview de Hirsch par Shaughnessy, 2008. « It (the school choice movement) has been too hands-off, too laissez faire with respect to the concrete aims of education in the United States at this time and place --- as though some invisible hand would solve that problem by individual parents making individual choices. »

⁹⁵ Wilson, 2006, p.151. «Even its interactive call and response style, while disconcerting to visitors accustomed to modern classrooms, would be familiar from a central institution in African-American communities, the church. »

⁹⁶ Chubb, 2005.

| École | Élèves noirs % | Élèves hispaniques | Élèves blancs | Élèves d'autres origines | Élèves bénéficiant de repas gratuits ou à prix réduits |
|---------------------------------|----------------|--------------------|---------------|--------------------------|--|
| Victory Schools, Inc | 92, 5 | 4, 2 | 1, 9 | 2, 1 | 89, 4 |
| Edison schools, Inc. | 67, 3 | 20, 4 | 10, 4 | 1, 8 | 69, 2 |
| Mosaica Schools | 56, 7 | 34, 6 | 27, 2 | 9, 0 | 63, 8 |
| White Hat Management | 68, 4 | 2, 6 | 26, 5 | 1, 1 | 47, 4 |
| The Leona Group, LLC | 38, 6 | 32, 0 | 24, 9 | 12, 3 | 37, 8 |
| National Heritage Academies Yes | 29, 9 | 6, 2 | 61, 4 | 2, 4 | 29, 7 |

Je n'ai repris du tableau de Chubb que les chiffres concernant les 6 OME les plus grandes du pays. La moitié d'entre elles s'adressent donc à un public très pauvre : Victory, Mosaica et Edison en particulier dont plus de la moitié des élèves bénéficient de repas gratuits ou à prix réduit à la cantine. White Hat et Leona affichent des taux un peu moins impressionnants, mais qui demeurent relativement élevés (à plus de 37 %). Seule National Heritage ne s'inscrit pas dans cette tendance générale, probablement parce que cette OME a choisi de s'adresser à un public de parents traditionalistes qui peuvent être assimilés à la droite chrétienne majoritairement blanche et en général assez aisée⁹⁷.

Chubb constate donc un taux moyen d'enfants issus de milieux défavorisés de 53.9% dans les OME. Le chercheur de la Brookings Institution, Thomas Toch, qui commente ce genre de chiffre en prenant l'exemple d'Edison explique avec une emphase non déguisée que :

La dévotion d'Edison pour les pauvres trouve son expression symbolique dans le fait que M. Whittle ait décidé de déplacer le siège de sa société du cœur de Manhattan à Harlem⁹⁸.

Le prix des loyers de bureaux dans Manhattan n'avait peut-être rien à voir avec la décision de Whittle de transférer ses bureaux dans un quartier bien meilleur marché. La décision de cette entreprise à but lucratif était, peut-être, comme l'explique Wilson, motivée par le fait que les OME servent surtout les populations pauvres précisément parce que les écoles traditionnelles n'ont pas réussi à les aider. Pour ceux qui rejettent cet argument philanthropique, cependant, le choix de ce public est simplement dû au fait que les parents les plus pauvres et les moins instruits n'ont pas le même pouvoir de résistance que les parents des banlieues aisées. Il est en effet, beaucoup plus simple d'introduire des écoles d'un nouveau type dans des zones où les parents n'ont ni le temps, ni les connaissances politiques qu'il faut pour résister à l'introduction de systèmes éducatifs qu'ils jugeraient néfastes⁹⁹.

Pourtant, les néolibéraux ne sont pas toujours favorables aux méthodes pédagogiques de type néotayloriste qui suggèrent une volonté de contrôle des

⁹⁷Voir Golden, 1999 ; « Educational options varied, plentiful ; Region offers public, religious-based, charter schools. » *The Grand Rapids Press*. 2 mai 2006 (sans auteur, sans page) et Hess, 2007.

⁹⁸ Toch, 1999. «Symbolizing Edison's devotion to the poor, Mr. Whittle is planning to move its headquarters from midtown Manhattan to Harlem.»

⁹⁹ Voir Rothstein, 2006 et Gluckman 2003.

populations les moins favorisées. Wilson souligne lui-même que, depuis des décennies, il existe un consensus des enseignants contre les méthodes de la « vieille école » (c'est le terme qu'emploie Frederick Hess¹⁰⁰) et que le système des réponses à l'unisson n'est probablement pas adapté aux élèves plus âgés qui peuvent le trouver « rabaisant »¹⁰¹. En dépit de ces réserves, pourtant, la volonté de contrôle des élèves issus de familles pauvres semble être une constante dans les OME. Preuve en est que presque toutes ont mis en place des journées de cours plus longues. Comme les écoles KIPP, les OME cherchent à prolonger le temps passé à l'école, mais Wilson reconnaît que « les enseignants sont épuisés » et que le taux de rotation (*turnover*) des professeurs pose problème¹⁰². Par exemple, les écoles Edison proposent, en général, des journées de cours de huit heures contre sept dans les écoles normales et une année scolaire qui dure 200 jours au lieu de 180¹⁰³. Les écoles Mosaica affichaient un rythme similaire selon *Business Week* en 2000¹⁰⁴.

L'importance du contrôle dans les méthodes managériales des OME se traduit aussi par d'autres choix pédagogiques. Le parti pris de ces écoles en défaveur des faibles effectifs semble relever de la même approche. Wilson souligne d'abord que les recherches sur la diminution des effectifs ne sont pas vraiment concluantes. En effet, le projet STAR (*student teacher achievement ratio*), lancé dans le Tennessee, au milieu des années 1980, a certes montré que les résultats des élèves s'amélioraient quand les effectifs étaient plus bas dans les petites classes (de la maternelle au CE2, K3) et que le syndicat enseignant NEA affichait, comme on pouvait s'y attendre, son soutien à la diminution des effectifs. Cependant, le Département d'éducation de l'État de Californie, lui, ne notait pas de vraie différence, sinon dans la satisfaction des parents et dans le fait que cette diminution conduisait les écoles à devoir recruter plus de professeurs mal formés. Wilson poursuit en citant les recherches de Hoxby, et de Wössmann et West¹⁰⁵ qui démontrent qu'à l'échelle mondiale ce sont les écoles asiatiques qui obtiennent les meilleurs résultats académiques alors qu'elles comptent régulièrement plus de 30 élèves par classe¹⁰⁶.

Or pour Wilson comme pour David Levin de KIPP, puisque la diminution des effectifs n'est pas un facteur *sine qua non* de réussite, le facteur déterminant devient donc la compétence du professeur et sa capacité à « tenir » ses élèves¹⁰⁷. Wilson reprend aussi les propos du PDG de SABIS, Ralph Bistany, qui refuse de céder à la pression de classes à effectifs réduits, et explique qu'il s'agit pour lui de répartir les élèves non pas en fonction de leurs capacités mais en fonction de leurs acquis¹⁰⁸. Ce système permet alors d'aller jusqu'à 70 élèves par classe à condition que les élèves assument la responsabilité de ne poser des questions que lorsqu'elles sont « en rapport avec les concepts étudiés » parce que « quiconque pose une question qui n'est pas légitime fait perdre son temps à la classe¹⁰⁹ ».

¹⁰⁰ Hess, 2007.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 153.

¹⁰² *Ibid.* p. 28

¹⁰³ Greenwald et Pascual, 2000.

¹⁰⁴ Symonds, 2000.

¹⁰⁵ Hoxby, 2000 et Wössman et West, 2002.

¹⁰⁶ Wilson, 2006, pp.119-121. Pourtant d'autres chercheurs comme Thomas Piketty contredisent ces thèses. Voir Piketty, 2004.

¹⁰⁷ Levin dans Wilson, *ibid.* p.121

¹⁰⁸ Si Bistany prend soin de souligner cette différence, c'est qu'il ne veut pas prêter le flanc aux critiques progressistes.

¹⁰⁹ Wilson, *ibid.* p.122. « pertinent to concepts taught (...) anybody who asks a question that is not legitimate is wasting the rest of the class's time.»

Wilson ne commente pas ces derniers propos. Pourtant, on est tenté de se demander comment une telle approche peut fonctionner dans les petites classes et surtout comment les élèves eux-mêmes peuvent adhérer à une telle insistance sur la « rentabilité » du temps passé en classe. En outre, cette approche très stricte de la pertinence des questions semble mal cadrer avec la méthode pédagogique employée par SABIS, intitulée Letterland qui insiste sur l'aspect joyeux de l'apprentissage. Si la spontanéité des questions est évacuée, on voit mal comment l'apprentissage peut être joyeux¹¹⁰. Mais on perçoit bien, à travers le ton de Wilson, que pour lui la joie dans l'apprentissage n'est pas un synonyme de rigueur et donc de réussite. À la différence de spécialistes du management comme W. H. Deming, Wilson met l'accent sur les résultats et le contrôle plus que sur l'épanouissement personnel de l'enfant qui apprend, ou sur sa « joie » d'apprendre. Si l'on en croit les résultats aux tests standardisés d'une école SABIS à Springfield, la méthode fonctionne. Dans cette école, en 2007, 94% des élèves noirs de seconde et 84 % des hispaniques ont obtenu de bons (*proficient*) ou de très bons (*advanced*) résultats en anglais à l'examen standardisé que doivent réussir les élèves de seconde pour pouvoir obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires, le MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System)¹¹¹. Ces résultats placent les élèves de SABIS au-dessus de la moyenne obtenue par les élèves blancs dans l'État et, pour le *Boston Globe*, bien que les résultats ne soient pas aussi brillants en mathématiques, « les minorités ethniques de l'école sont en train de bien rattraper leur retard par rapport à leurs camarades blancs¹¹² ».

Pour le *Boston Globe*, la méthode de SABIS n'est centrée ni sur la « joie d'apprendre », ni sur les sentiments (« *touchy-feely*»), comme le soulignait Wilson, mais sur des principes beaucoup plus rigoureux :

SABIS (...) n'est pas [une école] chaleureuse ou approximative. Elle insiste sur les sujets fondamentaux et teste ses élèves sans arrêt. Les professeurs travaillent à partir de plans de cours hebdomadaires qui exigent des élèves qu'ils maîtrisent des compétences spécifiques et des concepts avant de poursuivre leur apprentissage. La participation, le comportement et le travail à la maison ne permettent pas aux élèves d'avancer si ceux-ci n'ont pas aussi réussi leurs évaluations¹¹³.

Cette approche s'inscrit parfaitement dans le discours du gouvernement de George W. Bush sur l'éducation. On y retrouve ce que l'on pourrait appeler, pour aller vite, la méthode « *tough love* » qui fait passer la rigueur et la volonté d'obtenir des résultats avant la prise en compte de circonstances sociales particulières ou les préoccupations sur le développement affectif de l'enfant. Ce sont ici les principes néo-conservateurs qui prévalent : le rejet de ce que l'on considère comme les effets pervers de l'État-Providence qui accentue la dépendance des individus au lieu de les rendre autonomes.

¹¹⁰ *Ibid.* p.155 .

¹¹¹ *Boston Globe*, 10.03.2008.

¹¹² *Ibid.* « the school's minority students are catching up nicely to their white counterparts. »

¹¹³ *Ibid.* « SABIS (...) isn't warm or fuzzy. The school stresses core subjects and tests relentlessly. Teachers work from weekly lesson plans that require each student to master specific skills and concepts before moving on to the next section. Good classroom participation, attitude, and homework diligence won't move a student forward unless he or she also tests well. »

2. Des OME progressistes?

En dépit de cette prévalence de l'approche néoconservatrice¹¹⁴, toutes les OME n'adoptent pas ce point de vue. Ainsi The Leona Group et Mosaica semblent insister sur l'importance de méthodes de type progressiste qui ne correspondent en rien à celles que l'on retrouve chez Edison, SABIS, National Heritage, Victory ou Advantage jusqu'à sa fusion avec Mosaica. La méthode employée par Mosaica, baptisée Paragon, a été mise en place par l'un des fondateurs de Mosaica, Dawn Eidelman. Elle s'appuie sur les recherches du professeur en sciences de l'éducation de l'université de Harvard, Howard Gardner, et les sept types d'intelligence qu'il a définis: l'intelligence linguistique, logique/mathématique, spatiale, musicale, corporelle kinesthésique, interpersonnelle et intra-personnelle¹¹⁵. En dépit de cette caution scientifique, Wilson reste sceptique car, dit-il, ces résultats ne sont pas prouvés scientifiquement¹¹⁶.

Effectivement, les données dont on dispose aujourd'hui sur ce programme académique sont, peu ou prou, celles qui sont communiquées sur le site de Mosaica. Deux courts films vidéo assurent la promotion du programme sur le site. Les deux films concernent le programme utilisé dans les écoles Mosaica, d'abord à l'école primaire puis au collège. Élèves, professeurs et responsables de Mosaica se relaient devant la caméra pour expliquer au spectateur les différents avantages de Paragon. La musique qui accompagne le premier film joue la carte des « bons sentiments ». C'est une voix de femme qui chante sur un air populaire à la fois doux et émouvant. Dans le second film, qui traite du collège, on reconnaît même le très populaire groupe Coldplay, en fond sonore, lors d'une scène dans laquelle une jeune enseignante présente un élève « qui avait du mal à se concentrer » mais qu'elle a réussi à intégrer au groupe en lui donnant un rôle spécial. Ici, les vidéastes ont d'ailleurs fait preuve d'un sens de la mise en abîme particulièrement développé puisque c'est la chanson « Fix You » [te réparer] de l'album *X&Y*¹¹⁷ qu'ils ont choisie pour ce passage. Le message est donc extrêmement clair : les écoles Mosaica cherchent à attirer les parents dont les enfants ont des difficultés dans le système scolaire traditionnel¹¹⁸. Le film apparaît ainsi comme un outil de communication tout à fait huilé et vendeur.

Le choix de la bande sonore suggère par ailleurs que le public visé est un public de parents plutôt jeunes qui cherchent un environnement accueillant et « affectueux » pour leurs enfants. Mosaica ne s'adresse donc pas aux parents plus conservateurs qui rejettent l'approche « *touchy-feely* » (trop affectueuse) qu'ils associent aux progressistes mais bien à un autre secteur de marché, à une autre « *niche* » de parents qui sont ouverts aux méthodes de marché sans pourtant s'associer aux conservateurs dans une vision stricte et centrée sur les résultats académiques de l'éducation.

¹¹⁴ Katrina E. Bulkley confirme cette prévalence dans son étude de 2004. (Bulkley, 2004, p.129.)

¹¹⁵ Pour des précisions sur les recherches de Gardner voir par exemple le site des écoles de la baie de San Francisco : http://www.mybaycity.com/scripts/Article_ViewB.cfm?ArticleID=276&NewspaperID=77 (Consulté le 25.07.08)

¹¹⁶ Wilson, 2006, p.332.

¹¹⁷ Sorti en 2005 sur le label Capitol Parlophone.

¹¹⁸ Voir http://mosaicacharterschools.com/paragon_curriculum_k_5.htm et http://mosaicacharterschools.com/paragon_humanities_6_8.htm

Les principes mis en avant sur le site de Mosaica sont, en effet, des principes clés dans l'approche progressiste de l'éducation telle qu'on se la représente généralement aujourd'hui. L'accent est mis sur les enfants [*child-centered*] et leurs besoins psychologiques et sur la nécessité de relier les enseignements à leur propre expérience. Visiblement pour Mosaica, la notion d'expérience se traduit de deux manières. D'abord, elle correspond à la culture propre de chaque élève : le film insiste beaucoup sur l'histoire des Afro-Américains. Ensuite le concept d'expérience se rapporte aux activités concrètes des élèves. Ainsi, pour engager les élèves, le programme s'appuie sur des mises en scène, des jeux de rôle ou la création de manuel scolaire qui combinent recherches personnelles et cours du professeur. Pour Mosaica, cette méthode permet aux enfants de s'approprier complètement les connaissances. Le site de Mosaica résume ainsi la philosophie de ce programme :

Paragon utilise une approche interdisciplinaire intégrée qui permet aux élèves de voir que tous les sujets font partie intégrante de leur vie et ne sont pas des disciplines séparées et ardues. (...) Les plans de cours quotidiens avancent pas à pas. Ils sont organisés autour de questions essentielles, des questions qui ont captivé les penseurs depuis des millénaires et qui continueront à captiver les élèves, les rattachant ainsi aux contenus de manière plus profonde, plus personnelle et plus intelligente¹¹⁹.

On lit ici des principes qui rappellent, sans détour, la vision de John Dewey et qui pourraient ne pas déplaire aux partisans de Freire, puisque ce sont les qualités critiques, le doute et la mise en question qui semblent compter avant tout. Par ailleurs, le film destiné à promouvoir Paragon au collège insiste sur la nécessité d'accroître l'implication des enfants dans le domaine de la politique, qu'elle soit locale, nationale ou internationale. De là, on peut-être conduit à penser que Paragon n'est peut-être pas hostile à l'exhortation de Paulo Freire pour une éducation qui permettrait de construire un nouveau rapport entre les hommes¹²⁰. Évidemment, il est difficile de juger de l'importance de telles questions avec ce type de sources et sans recherche de terrain. Si l'on s'en tient à l'analyse du discours de la société Mosaica, cependant, la distinction entre Paragon, d'une part, et Direct Instruction ou Success For All, de l'autre, est particulièrement grande. Le film qui vante Paragon dans sa version pour collégien achève une de ses séquences par un air de rock énergique. Le chanteur conclut sur ces paroles : « Ainsi l'histoire restera vivante pour toujours¹²¹ ». L'idée, encore une fois habilement insérée par les vidéastes de Mosaica, d'une histoire « vivante » s'oppose, de manière implicite, à une vision « poussiéreuse » (et conservatrice ?) des connaissances qui insisterait plus sur l'apprentissage des faits que sur la volonté de faire sens.

Rien d'étonnant alors à ce que Wilson raille cette méthode, en expliquant qu'elle « pourrait servir de catalogue au progressisme éducatif américain¹²² ». Wilson,

¹¹⁹ www.mosaicaeducation.com/article.asp?key=5. (consulté le 27.03.2008) « Paragon uses an integrated interdisciplinary approach that enables students to see all subjects as part of their lives, rather than as separate, often daunting disciplines.(...) Step-by-step daily lesson plans are organized around essential questions- questions that have captivated thinkers for millennia and that will continue to fascinate students, thereby connecting them with the content more profoundly, more personally, and more purposefully. »

¹²⁰ Freire, 1974, chapitre 1.

¹²¹ Site cité. Trad. et transcription Souyri. « Hence history will forever be alive ».

¹²² Wilson, 2006, p. 63. « could serve as a catalog of American educational progressivism.»

en effet, est beaucoup plus proche d'un E.D. Hirsch pour qui la connaissance de certains faits est primordiale que de Dawn Eidelman ou de John Dewey. Il explique d'ailleurs que :

Le programme bien intentionné de Paragon continuera à séduire de nombreux conseils d'école, de nombreux professeurs et même des organismes d'accréditation des écoles à charte, tout comme les enseignants progressistes ont toujours gagné le cœur des parents et des politiques avec la promesse alléchante que l'on peut rendre l'apprentissage « ludique¹²³ ».

« Apprendre en s'amusant », c'est effectivement l'argument de vente de Mosaica. Les deux vidéos présentent de nombreux élèves qui disent eux-mêmes combien ils s'amusent en apprenant. Or, on sent bien dans les propos de Wilson une défiance profonde face à cette idée que l'apprentissage est un processus qui peut se faire dans la joie et de manière divertissante. L'éthique protestante du travail alimente sans doute ce point de vue. En effet, les propos de Wilson suggèrent qu'il faut une certaine dose de douleur pour que l'apprentissage acquière une quelconque valeur. Cependant, ce n'est pas cet aspect qui chagrine Wilson le plus. Cet apparent manque de sérieux est avant tout problématique parce qu'il crée des difficultés relatives à la stratégie commerciale de l'entreprise :

Sur le long terme, Paragon, qui est désormais la clé de voûte de la compagnie, pourrait s'avérer être plus un obstacle qu'un véritable atout. «Nous passons beaucoup de temps à essayer de convaincre les gens que ce n'est pas seulement un programme d'arts plastiques et de travaux manuels mais qu'il y a un véritable contenu», rapporte le PDG Michael Connelly. Le programme n'est pas testé et il n'est pas appliqué de la même manière d'une école à l'autre¹²⁴.

Pour Wilson, ce sont donc les chiffres concrets qui détermineront l'évolution de Mosaica et pas ses «aspirations pédagogiques». D'une certaine manière, ce que l'on comprend à travers ces lignes, c'est que l'optique commerciale est finalement l'aune à laquelle se mesure la pertinence politique et philosophique d'une méthode pédagogique.

Wilson ne fait pas de commentaire sur une autre OME importante (classée deuxième en terme de taille dans le rapport du CERU) : The Leona Group. Les données dont je dispose sur cette entreprise et son programme sont limitées, mais il semble que son PDG qui est un ancien surintendant de district scolaire public a choisi une approche sensiblement similaire à celle de Mosaica. Le site de Leona insiste sur les projets « grandeur nature » entrepris pour faciliter l'apprentissage des enfants. Il explique comment les enseignants « plutôt que de faire leurs cours sur les dinosaures à partir de livres ou de films, [avec la participation de tout le personnel] ont créé des expériences éducatives incluant la science, les arts et l'écriture. Le couloir a été tendu de papier noir et les élèves les plus jeunes y ont dessiné des dinosaures et écrit des petits textes les concernant. Les élèves plus âgés, eux, ont créé des dinosaures tapis

¹²³ *Ibid.* p.332 p.332 «Mosaica's well intentioned Paragon curriculum will continue to appeal to many school boards, teachers and even charter authorizers, just as progressive educators have always won over parents and policy makers with their seductive promise that learning will be made 'fun'.»

¹²⁴ Wilson, 2006, p.332. «In the long term, Paragon, now the company's centerpiece, may prove more an impediment than an asset. 'we spend a lot of time trying to convince people it's not just an arts and crafts program and has real content' CEO Michael Connelly reports. The curriculum is untested, and schools showed an uneven commitment to its implementation

dans la grotte [un couloir transformé pour l'occasion]¹²⁵ ». Encore une fois, ici, c'est la perspective progressiste qui semble prédominer.

Par ailleurs, certaines informations mises en avant sur le site du groupe suggèrent même un parti pris militant politiquement engagé :

Ces trois dernières années, les élèves du professeur Shivraman se sont lancés dans l'action humanitaire en récoltant de l'argent pour construire un puits au Darfour ; ils ont fait preuve de militantisme positif lorsqu'ils ont plaidé contre la hausse du prix de l'essence et ont récolté assez d'argent pour construire une tente de médicaments de la Croix Rouge destinée aux victimes du tsunami en Asie¹²⁶.

L'engagement sociopolitique des élèves tel qu'il est décrit dans ce paragraphe n'est pourtant pas purement consensuel ou humanitaire. Il semble se concentrer avant tout sur la collecte de fonds. Or, il serait intéressant de savoir comment ces projets ont pris concrètement forme car, en l'absence de plus amples informations, on est tenté de se demander si la ligne politique suivie ici n'est pas finalement plutôt de type néolibéral. Les collectes de fonds sont, en effet, un bon moyen pour aguerrir l'esprit entrepreneurial des élèves. Quant aux débats en faveur de la baisse du prix de l'essence, il s'inscrit bien dans l'approche néolibérale qui refuse tout contrôle de l'État sur l'économie et se montre peu soucieuse des problèmes environnementaux. Que ces interrogations soient fondées ou non, il reste évident que ce type d'approche pose le problème de la place de la politique partisane à l'école et de la manière dont les enseignants peuvent solliciter l'intérêt et la curiosité des élèves sur des grandes questions politiques sans pour autant imposer leur propre point de vue et étouffer ainsi le sens critique des élèves.

3. Nouvelles technologies : symboles et enjeux.

Qu'elles soient plutôt progressistes ou plutôt néotayloristes cependant, les OME ont presque toutes en commun un même souci de mettre en avant leur utilisation innovante et intensive des nouvelles technologies. Elles ne peuvent, en effet, se permettre d'afficher une « éthique » du secteur privé sans mettre l'accent sur les technologies de l'information et de la communication, qui sont tellement liées dans l'esprit du public aux entreprises. Mais qu'en est-il réellement de cet usage des nouvelles technologies ?

Il faut d'abord distinguer deux phénomènes. D'une part, on constate dans les OME « traditionnelles » comme Edison ou Victory, un discours très « pro-technologie » et une utilisation de ces technologies qui s'inscrit souvent dans une

¹²⁵ Voir le site de Leona <http://www.leonagroup.com/mi/news.html> (consulté le 3.03.2008) « Rather than teaching the unit on dinosaurs from books or films, the entire school and staff participated in learning experiences involving science, art and writing. The hallway was lined with black paper and the younger students drew pictures of dinosaurs and wrote stories about them. The older students created dinosaurs to lurk in the cave. »

¹²⁶ Voir <http://www.leonagroup.com/faces.html> (consulté le 31.03.08) « In the past three years, Shivraman's students led a humanitarian effort by collecting money to build a well in Darfur, Sudan, used positive activism to argue against the high cost of gasoline and raised enough money to build a Red Cross medical supply tent for Tsunami victims in Asia, among other projects. »

vision néotayloriste des méthodes pédagogiques. Par ailleurs, on remarque aussi, depuis 2001 un nouveau type d'OME. Ces organisations sont des écoles virtuelles qui se sont attaquées au marché de l'éducation à domicile (*homeschooling*), mais qui demeurent des organismes privés financés par les subsides publics. Ces deux phénomènes sont liés, mais ils ont des conséquences sensiblement différentes.

Edison explique sur la première page de son site que ses écoles font une « utilisation intégrée » des nouvelles technologies. Certains journalistes voient les nouvelles technologies dans les OME avant tout comme un argument de vente, (« *a selling point* ») et « dans de nombreux cas, il semble que les élèves utilisent les ordinateurs pour des exercices mécaniques [*drills*] et non pour apprendre à se servir eux-mêmes des ordinateurs et de leurs applications plus avancées¹²⁷. » Or ce point de vue correspond aux données que l'on peut trouver, par exemple, sur le site d'Edison qui vante ainsi ses points forts :

Une technologie de pointe

Une technologie solide qui offre aux élèves et aux professeurs un instrument d'évaluation puissant et immédiat.

- Les tests sont automatiquement notés et pris en compte.
- Une technologie rapide et fiable qui permet de ne pas retarder l'apparition de questions et qui aide les élèves à rester concentrés.
- Les évaluations en ligne permettent à l'école de mesurer les niveaux mensuellement ou aussi souvent que nécessaire¹²⁸.

Effectivement, la teneur du site d'Edison évoque davantage une utilisation mécanique des technologies, focalisée sur les tests standardisés que la consolidation de véritables compétences informatiques. Pourtant, Chris Whittle, dans une interview accordée à PBS en 2002, affichait une approche de la technologie qui allait beaucoup plus loin que la simple utilisation d'ordinateurs et d'Internet pour la gestion des évaluations.

Si les élèves possédaient davantage leur école que ce n'est le cas aujourd'hui, on obtiendrait des résultats économiques et éducatifs. (...) Et vous savez, certains élèves ? Ils se débrouillent mieux sur des ordinateurs que vous, non ? Vraiment mieux ! L'école ne reconnaît pas cela, parce que l'école qu'ils fréquentent, une bonne école, aura un technicien pour ça... Réorganiser les écoles de manière à ce que les élèves y jouent un rôle bien plus grand est une des clés pour que cela marche¹²⁹.

Je n'ai pas pu vérifier la mise en pratique des propositions que fait ici Whittle. Cependant, il semble étrange que la presse n'en ait pas parlé, surtout si les élèves ont

¹²⁷Gluckman, 2003 p.25. « In many cases , however, students appear to be using software that skills, not learning about computers temselves or their more advanced applications. »

¹²⁸www.edisonschools.com (consulté le 13.12.07) « CUTTING-EDGE TECHNOLOGY. A robust technology platform provides students and teachers with a powerful and immediate assessment tool. * Tests are automatically scored and reported. * Reliably fast technology means no waiting for questions to appear, helping students stay focused.* Online delivery allows schools to administer assessments monthly or as needed. »

¹²⁹PBS, 2002. « If the students owned the school more than they do, you'd get both economic and educational benefits. (...) And you know some teenagers? Are they better on computers than you are? A lot better? The school they go to doesn't recognize that, because the school they go, a good school, will have a tech there. ... Reorganizing schools so that students play a huge role in the running of them is a critical part of this working. »

effectivement été sollicités pour servir de main d'œuvre technique gratuite. Cependant, même si elle n'a pas été appliquée, cette idée met en lumière la manière dont Whittle cherche toujours à voir un intérêt pédagogique dans des processus qui entraînent la réduction des coûts de gestion des écoles. Pour lui, il est absurde de croire que la supervision d'un adulte est nécessaire en toute circonstance à l'école. Non seulement ce point de vue fait perdre de l'argent aux écoles, mais en plus il « dépossède » les élèves de leurs écoles puisqu'ils n'y ont alors rien à faire par eux-mêmes. Ce problème de la dépossession des élèves contient, sans doute, des éléments valables qu'il serait intéressant d'approfondir. Pourtant, en l'absence de mise en pratique vérifiable, on ne peut que s'interroger sur la véritable valeur pédagogique d'une telle proposition. S'il est vrai que des étudiants du supérieur peuvent être amenés à travailler (moyennant salaire) pour leur université, on imagine mal comment le travail, gratuit, d'adolescents qui ont encore à acquérir des qualifications et des connaissances de base peut constituer un choix acceptable pour une école publique.

Par ailleurs, si l'on en croit les informations apportées par Kenneth J. Saltman dans son pamphlet contre Edison, Whittle a aussi évoqué la mise à contribution des élèves pour les tâches administratives. « six cents élèves qui travaillent une heure par jour, c'est l'équivalent de soixante-quinze adultes employés à plein temps, » aurait-il suggéré. Saltman explique que ces « propositions innovantes¹³⁰ » ont toutes été abandonnées, mais il ne fait pas mention du discours de Whittle sur ce problème du sentiment de « dépossession » des élèves.

Le groupe Victory Schools, Inc., quant à lui, met en avant une « utilisation intelligente » des ordinateurs qui inclut les parents des élèves défavorisés dans le progrès technologique. Sur son site, Victory publie un article d'auto-promotion dans lequel le groupe explique comment son collègue, George W. Pepper, à Philadelphie¹³¹, a été choisi pour bénéficier du programme philanthropique de l'association Computers for Youth qui offre des ordinateurs (Dell Pentium, précise-t-on¹³²) et un accès Internet à bas prix aux enfants issus de milieux défavorisés. Ce programme, censé permettre de « rattraper le retard en communication » (« *bridge the communication gap* ») des familles les plus pauvres et leur permettre de contacter les professeurs par courriel, s'enorgueillit aussi d'avoir mis en place des sessions de formation d'une demi-journée obligatoire pour les parents qui veulent pouvoir rapporter les ordinateurs chez eux.

L'atelier sert à se familiariser avec les compétences informatiques de base, à apprendre comment accéder à Internet et comment utiliser les programmes éducatifs fournis. L'association offre aussi un soutien technique gratuit pour les familles, une fois qu'elles ont reçu leur ordinateur¹³³.

On peut s'inquiéter de la portée d'un tel projet et se demander s'il ne sert pas tout simplement de vitrine pour les entreprises qui le soutiennent. On peut se demander

¹³⁰ Saltman, 2005, p.29

¹³¹ <http://www.victoryschools.com/news/news.aspx?a=2&newsID=222>

¹³² Cette association a vu le jour en 1999 à l'université d'Etat du Colorado. Elle bénéficie du soutien de la compagnie Dell. (Voir l'article publié sur le site de l'université, « CU Environmental Center Spearheads Project to Recycle Computer and Bridge the Digital Divide » 24.01.2007. https://www.cu.edu/news/releases/EnvironCtr-BridgeDigDivide_01-26-2007.htm (consulté le 31.03.2008)

¹³³ Victory school, site cité. « The workshop covered basic computer skills, how to access the Internet, and instruction for the educational programs that were provided. The company also provides free technical support for the families once they have the computers at home. » Voir aussi le site de l'association www.cfy.org.

pourquoi c'est une OME, plutôt qu'une école publique qui en a bénéficié, en premier lieu, à Philadelphie, alors même que l'association qui a aidé Victory n'est, elle, pas une entreprise à but lucratif. Reste que ce projet constitue une avancée dans le sens d'une meilleure compensation des inégalités sociales face à la technologie.

En ce qui concerne Edison, Saltman rappelle que le projet de donner des ordinateurs portables à chaque enfant fut un fiasco, puisque les parents et les enfants n'ont reçu aucune formation sur l'utilisation et l'entretien de ces ordinateurs¹³⁴. Whittle reconnaît d'ailleurs avoir perdu énormément d'argent dans ce projet. Face à cette tentative malheureuse, il semblerait donc que Victory ait fait preuve de sa capacité à apprendre des erreurs de ses concurrents et à ne pas les reproduire comme les formations offertes par l'association venue en aide à Victory en témoigne. Pourtant, les critiques comme Saltman ne se satisfont pas de ce type de progrès. Pour eux, les dons d'ordinateurs permettent de « séduire » des parents aux revenus faibles mais il ne correspond pas à un véritable effort de construction des facultés critiques et analytiques. En effet :

Bien entendu, les compétences informatiques avec des programmes, comme Word ou les bases de données et Internet, sont utiles à tous. Cependant, à l'exception de ceux qui travaillent dans le domaine informatique, l'écrasante majorité de la main d'œuvre a seulement besoin de connaissances très basiques de ces technologies. La manière dont les professeurs et les élèves utilisent la technologie en classe est bien loin des promesses que celle-ci apporte en tant que symbole de progrès, de développement et d'efficacité¹³⁵.

En d'autres termes, ce que Saltman craint, c'est une utilisation mécanique et réductrice de ces nouvelles technologies qui fait croire à un progrès alors qu'elle ne fait que renforcer le *statu quo* social en s'assurant que les connaissances basiques sont transmises et que l'écart vécu entre riches et pauvres en ce qui concerne la technologie n'est pas trop grand. Les questions posées par Saltman sont pertinentes, mais il faudrait pouvoir les confronter à des études de terrain et ce d'autant plus que d'autres OME comme Mosaica semblent afficher une approche contraire à celle-ci face à la technologie. Gluckman rappelle ainsi que dans ces écoles on cherche à encourager la construction de « projets approfondis » (« *in-depth projects* ») avec les ordinateurs¹³⁶. La référence reste vague mais les termes utilisés renvoient clairement à l'éthos progressiste pour suggérer qu'il y a peut-être là un modèle véritablement différent de celui proposé par Victory ou Edison.

Il faut noter enfin que deux des principales OME, Leona Group et National Heritage, en revanche, ne semblent pas se préoccuper outre mesure des technologies modernes. Pour ce qui est d'Heritage, cette « omission » s'explique sans doute parce que l'entreprise définit son identité autour de l'insistance sur la transmission de valeurs morales plutôt que sur la technologie ou les qualités entrepreneuriales. Cependant, comme chez Edison, les tests sont administrés par ordinateur¹³⁷. Quant à Leona, il apparaît que l'entreprise ne s'est investie ni dans les nouvelles technologies ni dans la communication si l'on en juge par l'austérité et la mauvaise navigabilité de son site. Cela ne permet pas pour autant de déterminer si cette entreprise dirigée par un ancien du système public partage le point de vue de Saltman sur les fausses

¹³⁴ Saltman, *ibid.* p.77.

¹³⁵ *Op.cit.* p.78

¹³⁶ Gluckman, 2003.

¹³⁷ http://heritageacademies.com/our_schools/academic_excellence/

promesses de la technologie. Évidemment, seule une recherche sur place permettrait d'en savoir davantage.

4. Les écoles virtuelles à but lucratif : vitrines de l'idéologie néolibérale ?

Pourtant, si les nouvelles technologies ne sont pas au centre de l'attention de toutes les OME, certaines d'entre elles en font pourtant leur caractéristique clé. Le rapport annuel du CERU identifie ainsi quatre OME virtuelles : K12, Inc., Connections Academy, White Hat Management, et Pinnacle Education. Les recherches concernant ces institutions et leur sociologie sont encore quasi-inexistantes, c'est pourquoi je me limiterai ici à soulever les questions que la présence de ce type d'école pose et à suggérer des domaines de recherche pour une future enquête de terrain. Je reprends cependant dans le tableau suivant des informations recensées dans le rapport du CERU:

| État | Date d'apparition | OME présentes | Effectif total |
|----------------------|-------------------|---------------------------------|----------------|
| Colorado | 2001 | K 12, Connections | 3250 |
| Arkansas | 2002 | K 12 | 400 |
| California | 2002 | K 12, Connections | 5445 |
| Idaho | 2002 | K 12 | 2250 |
| Ohio | 2002 | K 12, Connections, WH | 7365 |
| Wisconsin | 2002 | K 12, Connections | 1130 |
| Arizona | 2003 | K 12, Connections, WH, Pinnacle | 3310 |
| Pennsylvanie | 2003 | K 12, Connections, WH | 2927 |
| Florida | 2003 | K 12, Connections | 1430 |
| District of Columbia | 2004 | K 12 | 120 |
| Minnesota | 2005 | Connections | 400 |
| Oregon | 2005 | Connections | 1500 |
| Texas | 2006 | K 12 | 200 |
| Washington | 2006 | K 12 | 1240 |
| Wyoming | 2006 | K 12 | 15 |
| Illinois | 2006 | K 12, | 220 |

Apparue au début des années 2000, cette nouvelle forme d'OME reste encore tout à fait minoritaire. On compte en 2007, 31 202 élèves inscrits dans ce type d'écoles virtuelles, soit 0.06% de la population en âge d'aller à l'école aux États-Unis¹³⁸. Cependant, la progression des effectifs de ces institutions scolaires paraît exponentielle. K12 Inc. rapporte ainsi dans son rapport trimestriel de février 2008 une augmentation de 50,2% par rapport à 2007¹³⁹. La proportion totale des enfants scolarisés chez eux [*home-schooled*] est un peu plus élevée. Elle se monte à 2.2%. La plupart d'entre eux ont des parents chrétiens très conservateurs qui refusent que leurs enfants soient baignés dans ce qu'ils considèrent être la doxa progressiste du système scolaire public américain¹⁴⁰.

Dans le cas des OME virtuelles, il semble que le public visé soit plutôt un public de parents inquiets pour leurs enfants qui n'arrivent pas à s'adapter au milieu scolaire traditionnel, soit parce qu'ils sont précoces, soit parce qu'ils ont des problèmes de concentration ou d'intégration sociale. Ainsi, lorsque la presse ou les sites de ces OME prennent des exemples de parents qui ont choisi ces écoles pour leurs enfants, ce sont très rarement des parents traditionalistes qui sont mis en avant. Ce sont les cas d'enfants autistes, surdoués, souffrants d'allergies ou d'enfants dont les parents voyagent parce qu'ils sont impliqués dans l'action humanitaire qu'on leur préfère, sans doute parce qu'ils constituent des exemples plus consensuels auxquels un plus grand nombre d'autres parents peuvent s'identifier¹⁴¹.

Pourtant Karen Rouse dans un article du *Denver Post* très favorable aux écoles virtuelles explique que ces institutions « attirent les parents qui souhaiteraient éduquer

¹³⁸ Les données fédérales reprises sur le site de Edreform comptent 51 610 806 enfants en âge d'aller à l'école. Voir <http://www.edreform.com/index.cfm?fuseAction=section&pSectionID=15&cSectionID=97> (consulté le 25.07.08).

¹³⁹ *Business Wire*, 14.02.2008

¹⁴⁰ Apple, 2006, p. 208.

¹⁴¹ Voir Schweitzer, 2007. Kiang, 2007. Dolinski, 2007.

leurs enfants à la maison mais qui ne sont pas équipés pour offrir leur propre programme scolaire structuré chez eux. » Cela revient-il à dire que ces écoles publiques cherchent en quelque sorte à reconquérir la droite chrétienne en offrant ce compromis entre éducation publique et éducation par les parents ? C'est possible, mais il semble plutôt que la logique à l'œuvre ici soit la logique néolibérale du choix puisque Rouse reprend ensuite les propos d'une consultante sur le choix dans l'éducation du Département d'Éducation du Colorado, Denise Mund, qui explique que ce programme s'adapte aux besoins des parents qui trouvent ainsi un « programme mis en place pour eux, un réseau de socialisation et un soutien adapté¹⁴². »

S'agit-il davantage d'offrir un choix aux parents de manière à faire émerger le système le plus performant ? S'agit-il, comme le souligne une mère d'élève dans une lettre ouverte au *Lancaster New Era*, d'encourager « de l'intérieur les cyber-écoles à charte à s'efforcer de donner le meilleur d'elles-mêmes pour chaque enfant de façon à contenter leurs parents¹⁴³ »? Ou s'agit-il simplement d'offrir à des clients potentiels un nouveau produit ? Si l'on suit les articulations logiques de la théorie néolibérale que cette mère d'élève semble avoir particulièrement bien intégrée, c'est précisément parce que ces entreprises cherchent à faire des profits que le système s'améliorera car la satisfaction du client est une condition *sine qua non* de l'augmentation des profits. Quand chacun est laissé libre de maximiser son propre intérêt, la main invisible du marché agit ensuite pour le mieux. Qu'en est-il donc, après moins d'une dizaine d'années d'existence, du succès de ces OME virtuelles ?

Tous les exemples tirés de la presse que j'ai utilisés jusqu'ici concernent Connections Academy qui, si l'on se fie à la base d'articles Factiva, a reçu au cours des deux dernières années une abondante couverture locale positive. White Hat, en revanche, s'est attiré les foudres des syndicats d'enseignants de l'Ohio qui d'après la presse locale publiée sur Internet¹⁴⁴, font tout leur possible pour mettre un terme à l'existence de White Hat. Pourtant, la presse traditionnelle est restée très favorable à White Hat. Les articles recensés par Factiva, notamment ceux du *Denver Post*, très positif dans sa couverture de Connections Academy, sont aussi très favorables à White Hat¹⁴⁵. En revanche, dans Factiva, K12 est mentionné presque exclusivement par les communiqués de presse qu'elle a faits dans *PR Newswire* et *US Newswire* et par la presse d'affaire (*The Wall Street Journal*, *Business Wire*, *Dow Jones News Service* et *Reuters News...*) qui s'est beaucoup intéressée à la compagnie depuis son entrée en bourse en décembre 2007¹⁴⁶.

Étant donné la taille de K12, Inc. : 40 675 élèves en 2008¹⁴⁷ selon le rapport trimestriel publié dans *Business Wire*, il paraît étrange que la presse locale et nationale générale ne s'y intéresse presque pas. L'un des rares magazines nationaux à

¹⁴² Rouse, 2007. « appeals to families attracted to home schooling but who aren't equipped to provide their own structured curriculum at home. (...) 'The curriculum is laid out and they have a network for socialization and support for the parents,' »

¹⁴³ Motter Cullen, 2007. « There is a built in incentive for cybercharter schools to strive to do their very best for each student to make the parents happy. »

¹⁴⁴ Voir www.freetime.com ; www.theledger.com ; www.ohio.com

¹⁴⁵ Voir notamment Aguilera, 13.02.2007.

¹⁴⁶ J'ai procédé pour les trois OME à des recherches sur Factiva en utilisant leurs noms comme mot clé, limité au titre et premier paragraphe et aux deux dernières années. Pour « K12, Inc. » j'ai obtenu ainsi 89 articles dont quatre sans rapport ; pour Connections Academy, 48 articles et pour White Hat, 16.

¹⁴⁷ *Business Wire*, 14.02.2008.

en parler, *Education Week*, ne le fait que pour communiquer succinctement l'entrée en bourse de la compagnie. Au vu des liens de la compagnie avec la classe politique républicaine que l'on va détailler plus bas, on peut se demander si cette absence de couverture critique n'est pas liée à un verrouillage imposé par les dirigeants politiques actuels.

C'est K12, Inc. donc qui domine le marché des écoles virtuelles à but lucratif, l'entreprise est présente dans 14 États, contre 9 pour Connections, 3 pour White Hat et 1 pour Pinnacle et quand on confronte les données du rapport trimestriel de K12 à celles du CERU, il apparaît qu'en 2007 K12 regroupait déjà plus des deux tiers des élèves inscrits dans des cyber-écoles à but lucratif. Si l'on observe les liens qu'entretiennent les principaux dirigeants de K12 avec les milieux politiques, philanthropiques et les milieux d'affaire, il apparaît que cette dernière est une organisation qui repose sur un réseau particulièrement serré de grandes figures de la réforme éducative d'inspiration néolibérale. Ainsi, lors de sa création, la compagnie a reçu le soutien de l'ancien secrétaire de l'Éducation sous Reagan, William Bennett, qui y consacrait plus de la moitié de son temps en tant que président du conseil d'administration. L'un des successeurs de Bennett au Département d'éducation sous la présidence de George W. Bush, Rod Paige, était aussi l'un des directeurs de la compagnie¹⁴⁸.

En 2004, K12 comptait toujours, parmi ses dirigeants, des personnalités très proches du pouvoir en place, notamment Gregg Vanourek, qui a souvent collaboré avec le président du *think tank* néolibéral Thomas B. Fordham Foundation ; Chester E. Finn (Finn, qui rappelons-le, est un des fondateurs d'Edison) ou David Niemi, un spécialiste des évaluations dont les recherches ont été vivement critiquées par les chercheurs de l'université d'Arizona (sous l'égide d'Alex Molnar)¹⁴⁹. Par ailleurs, K12 a aussi reçu, dès le départ, le soutien financier, à hauteur de 10 millions de dollars, de la compagnie Knowledge Universe (KU) co-fondée par les frères Lowell et Michael Milken (de la Milken Family Foundation) et par le fondateur de la compagnie Oracle, Lawrence Ellison¹⁵⁰.

Pour les fondateurs de K12 Inc., l'école virtuelle n'existe pas seulement parce qu'elle sert d'alternative à un petit pourcentage de la population américaine scolaire, elle doit servir de fer de lance aux politiques de choix et aux solutions de marché appliquées à l'éducation. D'après le magazine *Forbes*, Michael Milken aurait décidé d'apporter son soutien à K12 en vertu des principes de la théorie du capital humain (*human capital*) élaborée, entre autre, par son ami Gary S. Becker¹⁵¹. D'après cette théorie, l'éducation doit être envisagée comme un investissement dans l'être humain. Les résultats de cette éducation sont alors considérés comme une forme de capital¹⁵² et si l'influence de Milken sur K12, Inc. est sans doute très indirecte, ces liens confirment cependant l'importance des théories néolibérales dans ce domaine particulier.

La troisième école virtuelle, la plus importante, White Hat Management (qui fonctionne aussi comme une OME traditionnelle) a elle aussi affiché de grandes affinités avec le courant néolibéral. Dans ce cas cependant, la presse a davantage mis en avant les collusions politiques entre Brennan et le parti républicain que son engagement idéologique. L'industriel David Brennan qui a fondé White Hat

¹⁴⁸ Heller report, 2001.

¹⁴⁹ Bracey, 2004, p. 16.

¹⁵⁰ Heller report, *ibid*.

¹⁵¹ Pizzo, 2001 et voir Becker, 1964.

¹⁵² Voir Schultz, 1960, p.571.

Management a, en effet, été souvent montré du doigt pour des pratiques plus ou moins légales de soutien financier au parti républicain. Si on lui prête quelques propos engagés (il aurait notamment affirmé vouloir mener une « croisade dans le domaine de l'éducation » pour que « les écoles copient le monde des affaires » en 1990¹⁵³), l'essentiel des articles le concernant se concentrent sur les liens étroits qu'il entretient avec le GOP (Grand Old Party, ou parti républicain). En 1992 rapporte le magazine libéral *Mother Jones*, il fut nommé président de la commission étatique sur le choix dans l'éducation (State Commission on Educational Choice) par le gouverneur républicain George Voinovich¹⁵⁴. Plus tard, il donnera suffisamment à la campagne présidentielle de George W. Bush pour rejoindre le cercle de ceux qui ont contribué à hauteur de plus de 100 000 dollars¹⁵⁵. Ses contributions au parti ont donc vraisemblablement beaucoup facilité la mise en place de ses OME, notamment dans l'Ohio, en Pennsylvanie et dans l'Arizona. En outre, la compagnie a été récemment attaquée par le syndicat Ohio Federation of Teachers parce que, tout en restant une entreprise à but lucratif, elle profite du statut à but non lucratif des écoles qu'elle gère et ne paie pas d'impôts. Le cabinet de relations publiques de White Hat a répondu à ces attaques en accusant le syndicat de chercher à se faire de la publicité alors que ces questions ont déjà été traitées¹⁵⁶. Pour l'heure, la question reste irrésolue, mais il reste à savoir si White Hat s'est attiré les foudres de ce syndicat parce ce dernier est le seul suffisamment puissant pour lancer ce genre de « contre-attaque » ou parce que White Hat est vraiment une entreprise aux agissements douteux comparée à ses consoeurs. Autrement dit, il faudra déterminer si ce conflit est un conflit de pouvoir entre deux organisations aux intérêts divergents ou un conflit politique dont l'enjeu est véritablement la qualité de l'éducation des enfants.

Malgré ces problèmes d'influence, quelques forums de discussion en ligne entre parents dont les enfants fréquentent les écoles virtuelles donnent globalement un retour positif sur les cyber-écoles mais ces forums n'offrent à chaque fois qu'un très petit nombre de réponses (moins d'une dizaine) et ne sauraient donc remplacer un véritable sondage, d'autant plus qu'il est impossible de vérifier l'identité de ses participants¹⁵⁷. Par ailleurs, la presse locale se montre très enthousiaste face à Connections Academy (ce qui n'est pas le cas pour White Hat). Les parents et les élèves interviewés sont toujours très heureux de leur expérience¹⁵⁸ et sur les 48 articles recensés par Factiva pour les deux dernières années, aucun ne donne un point de vue entièrement négatif. De plus, l'ensemble des articles présentant le point de vue d'une famille sur leur école virtuelle ne reprend que des commentaires positifs. Les seules personnes qui critiquent ce type d'entreprise sont finalement les hommes et les femmes politiques. Républicains comme Démocrates s'inquiètent effectivement d'un détournement de l'argent public en faveur d'un système moins coûteux que le système traditionnel et qui pourtant reçoit autant de subsides. Les frais relatifs aux

¹⁵³ Cité dans Bodwell, 2005, p.29 « 'lead a crusade in education,' asserting that 'schools must copy business. »

¹⁵⁴ Scherer, 2001.

¹⁵⁵ Voir Oplinger et Willard, 1999; Evans, 2001; Roberts, 2001, cités dans Bodwell, 2005, p. 29. «lead a crusade in education, » (...) « schools must copy business».

¹⁵⁶ Richards, 28.03.2008. p.2B

¹⁵⁷ Voir <http://www.city-data.com/forum/arizona/94276-arizona-virtual-academy-vsconnections-academy.html> et <http://answers.yahoo.com/question/index?qid=20080117180123AA6Onr1> (consulté le 05.04.2008).

¹⁵⁸ Voir par exemple : Rivera, 2007, p.12 ; Kiang, *ibid.*

locaux sont, en effet, considérablement réduits pour les écoles virtuelles puisque les seuls bâtiments nécessaires sont les centres d'appel dans lesquels travaillent les professeurs et l'administration. D'une manière générale donc, il semble que la classe politique se préoccupe davantage de ne pas dépenser plus qu'il ne le faut pour ces écoles que de savoir si elles ont un programme scolaire critique, citoyen, ou suffisamment socialisant¹⁵⁹.

Cependant, si les articles concernant Connections Academy ne s'interrogent jamais sur le statut à but lucratif de la compagnie et se concentre principalement sur ces questions de financement, le débat, heureusement, ne s'arrête pas là. Pour le républicain et ancien surintendant John Dallum les écoles virtuelles sont « ce que l'automobile était aux transports : un nouveau véhicule qui ne doit pas être entravé mais encouragé¹⁶⁰ ». Ce commentaire résonne particulièrement mal aux vues du contexte environnemental actuel, mais il a le mérite de mettre en lumière certaines préoccupations centrales du camp républicain liées aux théories néolibérales. En effet, l'automobile a longtemps été regardée comme un symbole d'autonomie, d'individualisme et surtout de choix (je peux aller exactement où je veux en voiture) trois notions centrales dans l'idéologie néolibérale. Or, les écoles virtuelles offrent effectivement une option supplémentaire à de nombreux parents dont les enfants présentent des spécificités qui cadrent mal avec l'école classique. Cet argument est repris à l'envi dans la presse, que ce soit pour défendre White Hat Management attaqué pour ses performances médiocres ou pour attirer les parents vers K12 ou vers Connections¹⁶¹.

Certains élus républicains s'affranchissent tout de même, des arguments néolibéraux traditionnels pour s'interroger sur une question clé, celle de l'implication des parents¹⁶². Ainsi, Catherine Dolinski écrit-elle dans le *Tampa Tribune* (Floride) :

La députée démocrate Shelley Vana de West Palm Beach dit avoir entendu des gens mettre en doute le fait que l'école virtuelle soit une option valable pour les familles à faibles revenus. Avec tellement de travail requis de la part des parents, précise-t-elle, seuls ceux qui ont les moyens de rester à la maison peuvent vraiment bénéficier de ce programme. Les parents qui ont des revenus faibles doivent parfois jongler avec deux ou trois emplois [à temps partiel, explique-t-elle]¹⁶³

Effectivement, ce type de solution semble bien plus adapté à des familles dans lesquelles au moins un des parents ne travaille pas. La question que Vana ne se pose pas ici, c'est de savoir si ces écoles virtuelles qui requièrent une participation intense des parents ne constituent pas un moyen de remettre au goût du jour la famille traditionnelle dans laquelle la sphère d'influence des femmes doit se centrer sur le foyer. En effet, on n'a pas de mal à imaginer la réaction de certaines figures de la droite chrétienne ultra-conservatrice, comme Connaught Marshner ou Phyllis Schlafly. Pour elles, la famille et par voie de conséquence la société au sens large se

¹⁵⁹ Voir Allwein, 2007 ; Letters. *The Patriot-News*, 2007 et Martin, 2007.

¹⁶⁰ Cité dans Silverman, 2007. « like what the automobile was to transportation -- a new vehicle, one that we ought not to inhibit, but to promote. »

¹⁶¹ Voir Rivera, *ibid*, Kiang, *ibid*, Allwein, *ibid*, Martin *ibid*. et aussi Dolinski, *ibid*.

¹⁶² Silverman. *Ibid*.

¹⁶³ Dolinski, *Ibid*. « Rep. Shelley Vana, D-West Palm Beach, said she has heard doubts that virtual school is a valid option for low-income families. With so much work demanded of parents, she said, only those who can afford to stay home can truly take advantage. 'Low-income parents may have to work two or three jobs.' »

porte mieux si les femmes accordent plus de place (voire toute la place) à leurs fonctions de mères et d'éducatrices¹⁶⁴. Les cyber-écoles apparaissent donc comme une solution toute trouvée pour permettre de focaliser à nouveau les femmes sur le foyer. Que ce soit la logique à l'œuvre dans les desseins des créateurs d'écoles virtuelles ou pas, on est encore très loin de voir le retour de la femme à des fonctions domestiques s'imposer puisque ce type d'école représente encore une partie infime de la population. Cependant, comme le précise Dolinski, dans l'école virtuelle Connections de Floride et selon les chiffres données par la compagnie 49 % des élèves ont des parents suffisamment pauvres pour que les enfants aient droit à des repas gratuits ou à prix réduits. L'école virtuelle n'est donc pas un luxe que s'offrent seulement les familles traditionnelles les plus fortunées. Il reste à vérifier si le parent qui supervise l'éducation des enfants à la maison est toujours la mère ou si les rôles se divisent de manière plus équitable au sein des foyers. Cependant, le fait que le foyer devienne le principal lieu d'éducation permet-il de conclure que les écoles virtuelles à but lucratif ont un profil plus conservateur que les écoles publiques classiques ?

Pour tenter de mieux répondre à cette question, il est nécessaire de se pencher plus avant sur la pédagogie proposée par ces écoles. Or, la seule école virtuelle dont le site apporte des informations conséquentes en termes de pédagogie est Connections Academy, la deuxième OME virtuelle par la taille¹⁶⁵.

Il est très simple de naviguer sur le site de Connections Academy qui semble avoir tout fait pour mettre en œuvre un environnement accueillant et simple pour convaincre des parents hésitants. Pourtant l'interactivité du système, telle qu'elle est présentée, reste archaïque et les efforts de communication pour présenter l'école ne sont pas toujours très convaincants. Le professeur filmé lors d'un entretien en ligne avec un élève, est visiblement dévoré par l'ennui et son « élève », de toute évidence un acteur qui exagère ses réactions afin de faire comprendre au spectateur combien ce type de relation « directe » avec un professeur est enrichissante¹⁶⁶. Il faudrait pouvoir observer d'autres élèves chez eux pour pouvoir déterminer la représentativité de cette démonstration. Cependant, les exemples de cours présentés sur ce site tendent à confirmer ces premières impressions. Je reproduis et traduis ci-dessous un exemple de leçon d'économie de 5^{ème}.

¹⁶⁴ Voir Marshner, 1988 et Schlafly, 2003.

¹⁶⁵ L'absence de données sur la pédagogie de White Hat et K12 Inc. dans leurs sites alimente les doutes quant à la nature de l'engagement éducatif de ces organisations.

¹⁶⁶ Voir <http://www.connectionsacademy.com/technology/> (cliquer sur *live lesson*, consulté le 05.04.2008).

p.1



Dans une économie de marché ou économie capitaliste, les gouvernements suivent une politique de laissez-faire. Laissez-faire est une expression française qui signifie « *let do* ». Dans une économie de laissez-faire, les marchés ne subissent pas trop de régulations et d'intervention de la part du gouvernement.

p.2

Objectifs:

Examiner les différents types d'économie

Analyser les niveaux de développement économique

Etudier les schémas de commerce mondial¹⁶⁷.

p.3

Regarde autour de toi. Où que tu regardes, tu verras des produits fabriqués à partir de matériaux provenant de toute la planète. Le verre de jus d'orange que tu as bu pour le petit déjeuner pourrait bien contenir des oranges d'Amérique Latine qui ont été transformées en jus en Amérique du Nord tandis que le verre a peut-être été fait en Asie ou en Europe avant d'être envoyé aux Etats-Unis. Le commerce international rassemble différents systèmes économiques dans le monde en un marché global.

Aujourd'hui, tu vas t'intéresser aux systèmes économiques et à la complexité du commerce international. Pour commencer, tu vas jouer au jeu « faire du commerce dans le monde » sur le site du Fonds Monétaire International (FMI). D'abord va sur le site du FMI. (lien). Lis la page d'introduction et rappelle-toi que ton but est d'obtenir les prix les plus hauts pour les produits que tu veux vendre et les plus bas pour ceux que tu veux acheter. Attention, les prix seront influencés par l'état de l'économie mondiale. Après avoir lu la page d'introduction, clique sur « Je suis un nouveau joueur » en bas pour commencer. La page suivante contient ton numéro de jeu. Ecris ce numéro dans un endroit sûr, tu pourras utiliser ce numéro pour revenir au jeu plus tard. Après avoir écrit ton numéro, clique sur « jouer au jeu du commerce¹⁶⁸ ».

Cette leçon, donnée en exemple pour le programme suivi par les collégiens de 5^{ème} (7th grade) s'intègre dans un ensemble de documents qui comprend des manuels scolaire et d'autres supports (cahiers d'exercices...). Elle s'appuie sur le manuel écrit

¹⁶⁷ La page précise que ces buts sont tirés du manuel de Pearson Education, Inc. © Pearson Education, Inc., chez Prentice Hall.

¹⁶⁸ Voir <http://www.connectionsacademy.com/curriculum/learningResources.asp?level=k8> cliquer sur Grade 7 ecomic systems. (consulté le 10.04.2008).

par Michal L. Levasseur et Heidi Hayes Jacobs, *World Studies : Foundations of Geography*. Or cette dernière a déclaré dans la presse en 2004 que « ce n'est pas notre capacité à nous souvenir de faits et à les resservir lors des examens qui détermine notre succès dans la vie. C'est notre capacité à résoudre des problèmes et à réfléchir et en fait à penser de manière critique¹⁶⁹. »

Cependant, l'exemple choisi ici est caractéristique d'une approche qui, semble très lointaine de celle que met en avant Hayes Jacobs. Le parti pris est à première vue de rester le plus possible dans le factuel. On donne une définition courte du capitalisme, on rappelle la mondialisation du commerce par des exemples concrets et quotidiens et on fait appel aux ressources de la toile et à son interactivité en proposant un jeu créé par une institution internationale clé dans le monde du commerce.

Bien entendu cette lecture factuelle qui suggère une neutralité entière de l'exercice peut être mise en question. Le symbole du dollar présenté en incipit de la leçon et la place que ce symbole occupe dans la page Web visualisée par les élèves suscite en effet des interrogations. S'agit-il d'engager les élèves en leur présentant une icône familière ? S'agit-il de poser implicitement la domination du dollar sur l'économie mondiale ? L'absence de référence aux autres devises suggère une forme d'ethnocentrisme économique. Pourtant, ces interrogations sont à prendre avec précaution. En effet, l'impact de ce type de message, plus ou moins explicite, reste à déterminer. Certains enfants ne prêteront que peu d'attention à ce symbole banal, d'autres seront incommodés par l'espace accordé à un symbole d'argent dont leur famille manque peut-être, d'autres encore y verront peut-être la validation de l'importance de l'argent dans la société. Reste qu'en l'absence de professeur, ce sont les parents qui peuvent seuls offrir éventuellement une lecture critique des présupposés de cette leçon. En fin de compte, c'est effectivement l'influence des parents qui finira probablement par primer.

Si l'on poursuit la lecture de cette leçon, on est confronté immédiatement à une définition du capitalisme. Celle-ci paraît « scientifique » parce qu'elle est succincte et précise. Cependant, elle n'intègre aucune mise en perspective historique. Elle pose d'emblée l'importance du « laissez faire » comme concept clé mais s'abstient de le définir comme une notion de nature politique. L'interventionnisme, en revanche, est implicitement présenté comme une contrainte négative, puisque le capitalisme « en est libéré » (*free from*). Même si la présentation reste minimale, on est plus proche du point de vue néolibéral de Friedman ou libéral classique de Smith que d'une approche libérale inspirée par Keynes.

Les objectifs de cette leçon demeurent suffisamment vagues pour qu'il soit difficile d'en tirer de quelconques conclusions. L'introduction qui suit sur le commerce à l'échelle mondiale, cependant, se place à nouveau dans une perspective en apparence factuelle qui cherche, semble-t-il selon les principes progressistes énoncés par John Dewey, à insérer la leçon dans l'expérience personnelle des élèves (« regarde autour de toi »). Du coup, les échanges mondiaux sont présentés de manière extrêmement concrète sans qu'aucune question ne soit posée sur les implications sociales de ces échanges (pauvreté, exploitation, délocalisation...).

¹⁶⁹ *Pittsburgh-Gazette*, 29.08.2004. « It's not just the ability to remember things and feed them back on tests that determines how well you're going to do in life. It's the ability to solve problems and reflect and to, in fact, think critically. »

Finalement, c'est un jeu en ligne qui est proposé, pour souligner l'interactivité du programme. Ce jeu, proposé par le site du FMI¹⁷⁰, est présenté sans plus d'explication sur l'histoire et le rôle de cette organisation internationale. Par ailleurs, en fait d'interactivité, on est confronté à un jeu qui ne requiert aucune connaissance, ni aucune capacité de réflexion particulière. Il s'agit de vendre des produits en proposant le prix le plus élevé possible, de soumettre ce prix et d'attendre que l'acheteur l'accepte ou en propose un plus bas ou inversement. Après avoir « joué » quelques minutes, je me rends compte que lorsque je cherche à acheter un produit, je peux proposer des prix de plus en plus bas et le prix de l'offre baissera en conséquence, jusqu'à ce qu'il reparte à la hausse et puis encore à la baisse, etc...

L'intérêt pédagogique de ce jeu est donc extrêmement limité. Les fluctuations du marché ne sont jamais mises en contexte, au moment du jeu, et les conséquences humaines et sociales de ces variations de prix jamais prises en compte. L'économie est présentée comme un vaste jeu de Monopoly. Elle ne se rattache à l'expérience des élèves que dans la mesure où ils la perçoivent comme elle est présentée, c'est-à-dire comme un jeu. Toute pensée réflexive est évacuée et les conclusions tirées par le site du FMI, une fois le jeu terminé, confirment cette impression :

Tes échanges commerciaux ont eu lieu dans un monde presque sans barrières commerciales. Tu as pu choisir toi-même avec qui faire des affaires et où acheter les produits que tu voulais ou dont tu avais besoin. Imagine comme cela aurait été difficile si tu n'avais pas pu faire des affaires avec la moitié des autres commerçants.

Les barrières commerciales réduisent les choix que les gens et les pays ont dans le marché international. Le FMI aide à développer des politiques monétaires qui permettent le libre échange, donnant ainsi à tous l'opportunité à la fois d'acheter ce qu'ils veulent et de vendre ce qu'ils produisent¹⁷¹.

L'action du FMI est vue de manière exclusivement positive et sans aucun recul critique. L'intérêt d'éventuelles barrières commerciales n'est pas abordé. C'est donc un point de vue partiel et partial qu'on offre aux élèves de cinquième sur la mondialisation. Finalement, l'argument n'est pas tout à fait étranger à ceux employés par la propagande anti-communiste de l'après-guerre. La conclusion « Imagine combien cela aurait été difficile » sans le FMI, n'est pas sans rappeler l'approche de bandes dessinées comme *Is this Tomorrow?* qui encourageait les jeunes gens à imaginer ce qui se passerait si les Soviétiques prenaient le pouvoir¹⁷². Pourtant, l'impact de ce type de jeu sur les élèves de cinquième reste encore à évaluer. Ce jeu s'avère, en effet, si répétitif et si peu imaginatif qu'on a du mal à imaginer qu'il

¹⁷⁰ Voir <http://www.imf.org/external/np/exr/center/students/trade/index.htm>

¹⁷¹ Voir <http://www.imf.org/external/np/exr/center/students/trade/traders.cfm?u=4B0FFFFCF>. « You traded in a world with few trade barriers. You were able to make your own choices about whom to trade with and where you could buy commodities you want or need. Imagine how hard it would have been if you couldn't trade with half of the other traders. Trade barriers restrict the choices people and countries have in international markets. The IMF helps develop the monetary policies that allow free trade, giving everyone more opportunities to both buy what they want and sell what they produce. »

¹⁷² Catechetical Guild Educational Society of St. Paul, Minnesota. *Is This Tomorrow?* 1947. Voir aussi, Richard M. Fried. *The Russians Are Coming! The Russians are Coming!* Oxford : Oxford University Press, 1998

puisse convaincre des adolescents souvent baignés dans un univers virtuel autrement plus riche et complexe¹⁷³.

La quatrième page de cette leçon de démonstration demande aux élèves de compléter la partie « compréhension et pensée critique de la section évaluation p.79¹⁷⁴ » mais le site n'offre aucun aperçu sur le genre d'exercice qui est effectivement demandé.

Au niveau du lycée les leçons d'économie sont faites à partir d'un manuel toujours publié par Prentice Hall, *Economics: Principles in Action* écrit par Arthur O'Sullivan et Stephen M. Sheffrin. Les « leçons particulières » (*tutorials*) qui sont censées « aider les élèves à comprendre des sujets difficiles en les leur présentant de manière amusante (*fresh*) et engageante »¹⁷⁵ s'avèrent être particulièrement arides et mécaniques. Pour le « cours particulier » de sciences sociales, niveau lycée¹⁷⁶, des voix préenregistrées lisent les informations qui défilent à l'écran accompagnées par des petits dessins qui symbolisent les notions. Un investisseur apparaîtra, c'est un personnage caricatural portant un sac d'argent. Les illustrations n'apportent donc rien à la compréhension et aucune question ne vient solliciter les facultés critiques des élèves. Des exercices à trous suivent pour confirmer l'intégration des notions importantes. « Sélectionne la meilleure combinaison de mots possible pour compléter cette phrase », nous dit la voix, et l'exercice s'affiche :

Les investisseurs utilisent une partie de afin de soutenir la production dan l'espoir de faire des

- leurs revenus/ produits
- leur épargne / profits
- leur argent/ intermédiaires financier
- leurs profits/ des revenus¹⁷⁷

Ce type d'exercice, prépare peut-être les élèves à des examens qui s'organisent autour de questions à choix multiple, mais il manque particulièrement d'attrait et de pertinence critique. Finalement, on voit mal comment les élèves qui étudient à la maison peuvent parvenir à aiguiser leur sens critique sans un dialogue de type socratique avec un enseignant ou un tuteur. La maïeutique assistée par ordinateur n'ayant pas encore été mise au point, il semble que cette tâche didactique revienne principalement aux parents, puisque les enseignants ne sont sollicités qu'occasionnellement. Encore une fois, il semble difficile d'émettre des jugements définitifs sans étude de terrain, mais les documents disponibles ne suggèrent aucune insistance sur la pensée critique que Hayes Jacobs mettait pourtant en avant. Or, ce qui est inquiétant aujourd'hui, c'est que cette désertion de l'approche critique semble

¹⁷³ Voir des jeux comme *SimCity Societies*, sorti en 2007 et publié par Electronic Arts.

¹⁷⁴ Voir <http://www.connectionsacademy.com/curriculum/learningResources.asp?level=k8> cliquer sur Grade 7 ecomic systems. « Finally, complete the Comprehension and Critical Thinking portion of the Section Assessment on p. 79. »

¹⁷⁵ <http://www.connectionsacademy.com/curriculum/learningResources.asp?level=hs> « to help students understand challenging topics by presenting them in fresh and engaging ways. »

¹⁷⁶ Voir note précédente, cliquer sur « High School, Social Studies - Investments and Savings »

¹⁷⁷ Voir note précédente. « Investors use part of their to support production in hopes of making..... 1. earnings /product, 2. savings/profit, 3. money/ financial intermediary, 4. profit/earnings »

gagner du terrain. Le développement de la présence de la publicité et des sponsors privés dans les écoles publiques suggère, comme on va le voir dans le chapitre suivant, un recul net de l'importance accordée à cette méthode de pensée dans les écoles.