

Présentation de l'ouvrage de Lucie Tanguy,
*Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant
politique des années 1980-2000 en France*

Mélanie Guyonvarch



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5294>

DOI : 10.4000/formationemploi.5294

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2018

Pagination : 255-262

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

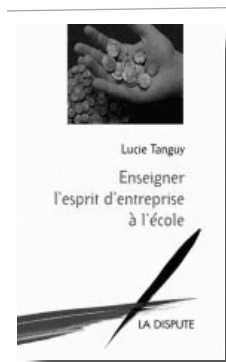
Mélanie Guyonvarch, « Présentation de l'ouvrage de Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France* », *Formation emploi* [En ligne], 141 | Janvier-Mars 2018, mis en ligne le 15 avril 2018, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5294> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5294>

Note de lecture

Présentation de l'ouvrage de Lucie Tanguy, *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*

Mélanie Guyonvarch

Sociologue, Centre Pierre Naville-TEPP (Travail, Emploi et Politiques publiques)/CNRS, université d'Evry-Val-d'Essonne/Paris-Saclay



Lucie Tanguy ouvre son propos sur la « *crise de l'École* », expression qui fait florès aujourd'hui. Depuis son institution sous la III^e République, l'École se caractérise, selon l'auteur, par une autonomie qui la distingue, dans ses principes, de toute obédience politique. Or, cette autonomie est gravement remise en cause et, avec elle, le rôle de l'État. Car l'École ne devrait plus seulement enseigner et éduquer, mais aussi contribuer à la compétitivité économique. Pour cela, on a laissé ouverte la porte de l'École aux entreprises. Décentralisation, intégration européenne et crise économique sont autant de facteurs ayant contribué à installer de nouveaux modes d'administration, fondés sur le « *partenariat* ».

L'auteure annonce d'emblée sa posture critique vis-à-vis de ces transformations : la tendance, depuis les années 1970, se « *caractérise par la volonté explicite de transmettre des attitudes et des dispositions conformes aux attentes des employeurs, au détriment de la formation du travailleur qualifié, du citoyen éclairé et de l'individu cultivé* » (p. 16).

L'enquête de terrain réalisée porte sur les filières d'enseignement professionnel et technique¹. « *L'esprit entrepreneurial* » y est présenté « *comme une acquisition nécessaire pour les jeunes générations, du collège à l'université* » (p. 16). Cette mutation comporte plusieurs facettes qui constituent les quatre chapitres de l'ouvrage.

¹ Ses travaux s'inscrivent dans la continuité d'autres études : Tanguy L. et Ropé F. (dir.) (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan ; Hirr N. (2005), *Les nouveaux maîtres de l'école*, EPO/VO Editeur ; Laval C. (2004), *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte ; Jones K. (dir.) (2011), *L'école en Europe. Politiques néolibérales et résistances collectives*, Paris, La Dispute.

Soulignons d'emblée la richesse des matériaux d'enquête sur lesquels s'appuie l'argumentation. Ils regroupent de nombreux documents administratifs de sources européennes, l'analyse des sites internet des rectorats et des conseils régionaux, une enquête auprès de proviseurs et d'enseignants, l'analyse de dispositifs nouvellement créés par le ministère de l'Éducation nationale (le « campus des métiers et des qualifications ») et deux observations *in situ* dans des classes où ont été mises en place des « mini-entreprises ».

D'un point de vue théorique, tout en rappelant ce qu'elle doit à l'analyse des champs de Pierre Bourdieu, l'auteure définit plus volontiers son approche comme une « *sociologie des relations* », en soulignant la spécificité des études sur les lycées professionnels et les centres d'apprentissage puisqu'ils se situent à la fois *dans* l'École, mais placés *en rapport avec* le monde du travail. C'est dire toute l'importance, dans le travail de l'auteure, de l'articulation des domaines d'activité, des échelles et des interdépendances entre champs.

Le **chapitre 1** (« *Partenariat et entrepreneuriat* ») présente les multiples formes plus ou moins « douces » de pénétration de l'entreprise dans l'École, orchestrées par le ministère de l'Éducation nationale. De nombreuses associations se sont en effet développées et se sont liées à l'École par de multiples conventions et accords, tous motivés par l'idée de « *favoriser l'insertion professionnelle des jeunes* » (p. 28). Ce qui signifie implicitement que l'École ne serait donc plus en mesure de le faire, et serait de ce fait responsable du chômage. Le « *partenariat* » est alors la solution toute trouvée, qui a pour origine la volonté de l'État de se lier avec les villes, les acteurs locaux et des associations. À ceci près que cela aurait aussi engendré, selon l'auteure, maints démembrements de compétences qui ont obscurci les responsabilités et les prises de décision. Elle cite une constellation d'associations qui gravitent autour de l'école, imposées par les sommets de l'État : « *Jeunesse et entreprise* », d'Yvon Gattaz, pour qui seule l'entreprise peut donner le goût d'apprendre ; « *100 000 entrepreneurs* » ; « *Ingénieurs pour l'école* », dont le personnel d'Air France, EDF, EADS, Eurocopter, Thalès, Total, Schneider ; et « *Entreprendre pour apprendre* ». En déléguant une partie de ses compétences aux entreprises, l'État désigne ces associations comme les agents légitimes, non pas pour enseigner les techniques en usage pour produire des biens et des services, mais pour socialiser les jeunes scolarisés à une organisation socialement aseptisée et naturalisée : « *L'entreprise est présentée comme une et indivisible, dépourvue des contradictions inhérentes à la division du travail. Les salariés n'y apparaissent que comme des 'collaborateurs' mus par une volonté commune : la 'réussite de l'entreprise'. Les délégués du personnel, les syndicats, les comités d'entreprise, les Comités Hygiène Sécurité et Conditions de Travail en sont absents* » (p. 34).

Lucie Tanguy présente notamment l'association « Entreprendre pour Apprendre – France » (EPA²), dont l'action pédagogique s'inscrit dans le cadre des référentiels de l'Éducation nationale, définissant le socle commun de compétences à acquérir.

Elle décrit alors de manière saisissante une observation effectuée en collège, lors d'un salon en fin d'année et d'une remise de prix pour une mini-entreprise. Elle a pu y observer un recrutement similaire à celui des entreprises. Les élèves mettent l'accent sur la compétition, la concurrence, la rivalité, et la nécessité d'être meilleur que les autres. Puisque, cela ne fait aucun doute dans l'esprit des élèves, « *une bonne entreprise est une entreprise qui gagne de l'argent* » (p. 46). L'auteure montre à quel point les jeunes imitent déjà les comportements des adultes en entreprise, y compris dans les aspects managériaux les moins reluisants.

Chaque fois, est promue une entreprise sans travail (rien n'est dit sur le contenu, la finalité de l'activité de l'entreprise) ni travailleurs (pas de conflit, pas de hiérarchie). Ces dispositifs pédagogiques, impulsés par les grandes entreprises, mettent en valeur les mini-entreprises comme « *une véritable chance pour les jeunes en quête d'insertion, du point de vue des administrations centrales et académiques* » (Rapport d'évaluation du CREDOC, p. 56).

Or, ce développement de l'esprit d'entreprise manifeste, selon l'auteure, l'abandon des principes du projet républicain : une École gratuite, laïque, formant le citoyen avant le travailleur. Et ce statut associatif masque sa véritable identité, celle d'une institution pilotée par les grandes entreprises qui entendent remplir une tâche éducative. Tout ce qui compte, ce sont les qualités personnelles comportementales (motivation, dynamisme, allégerance), valorisées pour les candidats qui veulent participer à la mini-entreprise³.

La neutralité de ces associations n'est qu'apparente. Elles s'inscrivent dans un réseau d'entreprises et de banques locales ou internationales. À ce titre, ces associations peuvent collecter la taxe d'apprentissage, qui est un financement public, en tant qu'« associations éducatives complémentaires à l'enseignement public » (même si elles reçoivent moins que les établissements d'enseignement). C'est d'ailleurs un enjeu primordial, dans le travail de Lucie Tanguy, que de reconstituer la longue chaîne des promoteurs de l'idéologie entrepreneuriale, à travers l'ensemble des sphères et des réseaux.

Reste que depuis les années 1980/1990, on assiste bien à une réhabilitation de l'entreprise⁴, définie comme lieu d'innovation et source de transformation de l'ordre économique et social. Jean-Pierre Chevènement, alors ministre socialiste de l'Éducation nationale, écrit *Apprendre pour entreprendre* (1985). C'est aussi le moment de l'avènement d'une socio-

2 Son programme, destiné aux enfants de l'école primaire, s'intitule « Notre commune Entreprendre Pour Apprendre », son projet « mini-entreprises » concerne les élèves de la 6ème au BTS et son projet « *start-up* » concerne l'université, les IUT et les grandes Écoles.

3 Lucie Tanguy souligne que la figure du travailleur salarié qualifié était centrale dans les filières professionnelles et qu'elle s'efface aujourd'hui, au profit d'un enseignement d'économie et de gestion.

4 Bien décrite par ailleurs dans *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Le Goff J.-P. (1994), Paris, La Découverte.

logie de l'entreprise, dépassant une sociologie du travail jugée trop critique et focalisée sur le mouvement ouvrier, les conflits et le syndicalisme. Autant de signes d'un élan vers l'entreprise « *magnifiée* » (p. 71).

L'entrepreneuriat devient alors une cause militante, les entrepreneurs sont des « *incubateurs* » d'innovation, de création et de changement radicaux de l'ordre économique et social⁵. Le recours aux associations, dans la politique de rapprochement de l'École et des entreprises, est donc tout à fait lié, montre l'auteur, à la décentralisation et au recul du rôle de l'État qui n'a plus le monopole du bien public, selon les préceptes du Nouveau Management Public.

Le **chapitre 2** démontre que « *le retour de l'apprentissage en entreprise* » consacre une inversion du modèle de formation professionnelle, fustigée par l'auteure. En effet, l'apprentissage en entreprise redevient le mode de formation privilégié visant à socialiser une partie de la jeunesse à l'organisation du travail. Cela provient d'une inversion politique générale qui « *consiste, dans pleins d'aspects, à rapprocher l'école de l'entreprise quant à son statut aussi bien qu'à ses contenus d'enseignement et de culture transmis, voire à établir des liens organiques entre ces deux mondes que l'histoire avait séparés, au nom de valeurs politiques émancipatrices et, ce faisant, répondre à la demande des entreprises d'être intégrées dans la communauté éducative* » (p. 18).

Ces nouvelles formes d'apprentissage visent avant tout à instaurer une conception de la formation professionnelle inspirée de la théorie du « capital humain », que chacun doit acquérir et faire fructifier sur le marché du travail. L'apprentissage serait ainsi devenu cette mosaïque complexe, diversifiée et inégalitaire, loin de permettre à des jeunes issus des classes populaires d'accéder à des diplômes du supérieur. Plus largement, c'est la tendance à « *habiliter les entreprises à éduquer la jeunesse* » (p. 114) que l'auteure regarde de façon critique, sans pour autant refuser toute participation des entreprises à la formation des jeunes générations. Certes, l'apprentissage faciliterait les transitions vers l'emploi. Mais *quid* de la pérennisation des inégalités ? Et cela assure-t-il un emploi à tous les jeunes ou bien cela accroît-il la sélection sur le marché du travail ?

Le **chapitre 3**, « *le temps des régions* » montre que ces évolutions proviennent d'une transformation de l'État qui délègue aux régions une partie de ses compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce mouvement de transfert de compétences se réalise au nom du principe de subsidiarité, c'est-à-dire d'une plus grande efficacité de services autonomes et d'une plus grande proximité des citoyens, qui devraient être gages d'une démocratie plus effective. Elle montre comment la région prend en charge ses nouvelles attributions pour traiter les questions relatives à l'échec scolaire et

⁵ L'auteur fait notamment référence au « Manifeste des entrepreneurs » (regroupant un large réseau d'associations : citizen-entrepreneurs.com) du 18 novembre 2013, programme totalement libéral remis aux décideurs politiques et qui prône la disparition du Code du travail, la baisse drastique des dépenses publiques, et une « *fiscalité de confiance qui incite la prise de risque* ».

à l'insertion professionnelle de tous les jeunes sortant du système scolaire, mais aussi comment elle contribue à réformer le statut des institutions scolaires du secteur public vers le secteur privé.

Pour Lucie Tanguy, si les transformations en cours ont un devenir encore indéterminé, un pouvoir grandissant des entreprises dans les établissements scolaires s'observe. L'affirmation des régions consacre la prédominance des notions d'efficacité et de réussite, mesurées par l'accès à l'emploi et la compétitivité économique, en lieu et place de l'égalité, constitutive de l'École républicaine. Ainsi, à travers ce pouvoir des régions, s'opère un glissement d'un système éducatif vers un « *appareil de formation arrimée à la sphère économique dans une recherche de compétitivité et de performance* » (p. 163).

Le **chapitre 4** expose la mise en œuvre d'une « *doctrine européenne* » (p. 165), indispensable pour comprendre le sens de cet ensemble d'évolutions institutionnelles, pédagogiques, politiques et idéologiques. Entrepreneuriat, partenariat, décentralisation, instauration de l'apprentissage en entreprise comme modèle de formation : tout ceci est bien au cœur des politiques européennes. L'auteure revient sur la chronologie d'une politique supranationale de l'éducation.

Pour les politiques européennes de l'éducation et de la formation, la culture générale et les formations à l'emploi ont cessé d'être opposées ou séparées – la question centrale étant devenue celle d'une plus grande flexibilité, à laquelle est opposée la rigidité supposée des institutions éducatives et de formation. Seront ainsi valorisés de nouveaux modes de reconnaissance des compétences, au-delà du diplôme et de la formation initiale⁶. En toute logique, le développement de la coopération entre établissements d'éducation et entreprises⁷ est encouragé, et notamment celui de l'apprentissage. On peut définir comme suit les fondamentaux d'une politique de l'éducation et de la formation dans les années 1990 : « *Primat accordé à l'individu, sommé de construire lui-même et d'entretenir en permanence, à toute occasion, ses capacités productives ; mise en place de dispositifs individualisés de validation de compétences fractionnées, en rupture avec les modèles collectifs de reconnaissance de la qualification par les diplômes ; renforcement des liens entre l'école et l'entreprise ; valorisation de l'apprentissage* » (pp. 172-173). L'auteure désigne ensuite l'année 2000 comme un autre virage marqué par le Conseil européen de Lisbonne. Des liens étroits sont tissés entre économie, éducation et formation. L'individu y est représenté comme libre et autonome, enjoint de se constituer

6 On identifiera des compétences acquises par la personne, qui figureront dans sa carte personnelle de compétences validées par un système européen d'unités de valeur, appelé système ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). D'abord conçu pour l'enseignement supérieur, *Le Livre blanc (sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre : vers la société cognitive)* de 1995 préconise son extension à la formation professionnelle.

7 Elle étudie la mise en place de « *plateformes technologiques* » et de « *campus des métiers et des qualifications* », qui fédèrent des pôles de formation initiale et des centres de formation patronaux, des entreprises, etc.

son capital et le faire fructifier tout au long de sa vie afin d'être constamment performant, efficace et productif.

De même, le programme européen, présenté en novembre 2012, fixe trois objectifs : développer les compétences du XXI^e siècle, stimuler l'ouverture et la flexibilité du processus d'apprentissage, encourager la collaboration entre École et entreprise. Les compétences entrepreneuriales, à côté des compétences transversales et des compétences de base, sont censées contribuer à l'employabilité des jeunes. C'est pourquoi elles doivent être développées dès l'école.

On voit donc bien le parallèle entre les transformations majeures étudiées dans les trois premiers chapitres, et ces principales directives de la politique européenne. Cette concordance est à l'œuvre dans de nombreuses organisations patronales qui se regroupent à l'échelle européenne⁸. Celles-ci vantent les mérites de la prise de risque. Dès lors, l'École est mise en accusation, et notamment les enseignants, qu'on estime « incapables d'éduquer les élèves à l'esprit entrepreneurial parce qu'ils sont des fonctionnaires qui ont choisi la sécurité de l'emploi plutôt que d'entrer dans un monde du risque dans le but de monter une nouvelle entreprise » (p. 184). Les enseignants devraient évoluer vers des rôles de « coach » ou de « facilitateurs ». Tout ceci prend sens dans une « société de la connaissance », déjà étudiée par ailleurs⁹, au sein de laquelle se fabrique un modèle éducatif européen au moyen d'une technologie intellectuelle qui est le fait d'associations, de cabinets de conseil, de lobbys, d'instituts de fondation de toutes sortes, interconnectés dans de vastes réseaux internationaux. Ainsi, « la société de la connaissance, qui évoque de prime abord la science, la technologie, l'innovation, la culture, l'avènement d'une ère de développement humain, apparaît comme la projection de la fin d'une société salariale assurant aux travailleurs leurs moyens d'existence et leur protection. Au cœur de la société projetée se trouve un individu contraint de se constituer un capital de compétences et de les faire fructifier sur marché du travail. Comme telle, la société de la connaissance est une dérivée de la théorie du capital humain » (pp. 192-193), conçue comme la meilleure et la seule possible aujourd'hui.

Tout le mérite de Lucie Tanguy est de contribuer à montrer qu'il n'en est rien et que d'autres choix politiques sont (et devraient être) possibles. L'École, par un retournement complet vis-à-vis de sa mission d'origine, diffuse incidemment l'esprit d'entreprise, et ce par de nombreux biais mis en exergue par l'auteur. Le premier apport

8 L'auteure présente l'exemple de l'*European Round Table of Industrialists* (ERT), organisation emblématique mise en place par les grandes firmes privées ou publiques pour agir sur les politiques (notamment son projet d'école entrepreneuriale cofinancé par le programme européen « compétitivité et innovation », dont l'objectif est de promouvoir les initiatives pour développer une éducation à l'esprit d'entreprise. On y retrouve l'association « Entreprendre pour apprendre France », très active au sein des collèges et des lycées.

9 N. Hirrt, *op.cit.*, et Laval C., Clément P., Dreux G., Vergne F. (2012), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte. On peut aussi citer Del Rey A. (2009), *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte.

de l'ouvrage est d'illustrer, par de nombreux exemples, clairs et concrets, les formes que revêt cette pénétration de l'esprit d'entreprise dans l'École. Cet ouvrage s'avère fort instructif sur la manière dont le domaine éducatif est aujourd'hui profondément transformé, aussi bien dans son statut, son administration, que dans ses missions. Car il est désormais pensé essentiellement en termes de capital humain, autrement dit d'instrument de compétitivité économique. L'auteure montre à quel point l'objectif « *d'égalité des chances* » est balayé au nom de la « *performance scolaire et économique* » ou de « *réussite* ». La réussite de tous, mais de quoi et comment ?

Les pistes évoquées en conclusion ouvrent également de larges débats et perspectives d'action et de mobilisation. Il est notamment urgent, selon l'auteure, de mettre fin à ce mythe qui fait de la formation le remède au chômage, et de l'État un simple coordonnateur ayant renoncé à son pouvoir de contrainte, et dont le mot d'ordre traduit un programme politique : enseigner l'esprit capitaliste.

Pour l'auteure, un éclairage intéressant peut résider dans certaines expériences émancipatrices du passé, afin de s'en inspirer pour le futur¹⁰. Il s'agit de dessiner les contours d'une École et d'une articulation entre enseignement général et enseignement professionnel qui puissent assurer une unité de formation des citoyens.

Deux interrogations subsistent finalement, qui invitent à questionner par là même les présupposés de la démonstration. Tout d'abord, il y est question d'une autonomie supposée de l'École, avant les années 1970, autonomie qu'elle aurait perdue en raison de la diffusion, en son sein, de l'esprit d'entreprise et des logiques entrepreneuriales. Aucun doute ne subsiste sur la radicalité et la profondeur des transformations à l'œuvre dans l'École du capitalisme cognitif. En revanche, on peut s'interroger tout de même sur l'autonomie de l'École, « *à son origine* », comme Guillaume Carnino le souligne, par exemple, pour l'illusoire indépendance de la science (et notamment de l'université) vis-à-vis des industriels et du monde économique¹¹.

Dans la même veine, le rôle instituant de l'État peut aussi faire débat : comment son action et son idéologie pourraient-elles être infléchies et quel type d'éducation pourrait-il alors promouvoir ? S'il n'a sans doute pas toujours été autant inféodé aux mondes économiques et à l'esprit d'entreprise, son inféodation à d'autres idéaux pose aussi la question de l'autonomie de l'École et invite à réfléchir au but qu'on lui assigne, pour former des « citoyens libres ».

Reste qu'il serait effectivement primordial de recueillir des témoignages approfondis sur la manière dont ces transformations sont reçues et perçues par les enseignants

10 Elle cite le plan Langevin-Wallon de 1947, et les propositions de Friedmann ou de G. Simondon en la matière.

11 Carnino G. (2015), *L'invention de la science. La nouvelle religion de l'âge industriel*, Paris, Seuil (recension de M. Guyonvarch, in *Les Mondes du travail*, n° 19, mars, 2017).

chargés de les mettre en œuvre, ainsi que sur leurs effets sur les élèves, les étudiants et sur l'évolution de leur rapport au savoir . Ces éléments d'interrogation ne minimisent pas la portée de la démonstration, tout à fait convaincante, mais invitent à poursuivre la réflexion sur le rôle plus général de l'École, et des choix qui ont été opérés et continuent de l'être, pour instruire les jeunes générations¹².

■ Référence de l'ouvrage

Lucie Tanguy (2016), *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute.

12 Ilich I. (1977), *Une société sans école*, Paris, Seuil ; *Etre et devenir* (2013), documentaire cinématographique de Clara Bellar ; Michéa J.-C. (1999), *L'Enseignement de l'ignorance (et ses conditions modernes)*, Climats (Flammarion) ; Oblin N. & Vassort P. (2006), *La crise de l'université*, Paris, l'Harmattan, « Logiques sociales ».