

Rapport BETT 2012

It's the end of the world as we know it (And I Feel Fine)

Éléments de réflexion sur les TICE en
Angleterre à l'occasion du BETT 2012

Alain Chaptal
Chercheur au LabSic de l'Université Paris 13

It's the end of the world as we know it (And I Feel Fine)

Éléments de réflexion sur les TICE en Angleterre à l'occasion du BETT 2012

Alain Chaptal

Chercheur au LabSic de l'Université Paris 13

Membre de l'*International Advisory Council* du programme *Partners In Learning* de Microsoft¹

Sommaire

1- Un BETT qui illustre la résilience britannique :	4
1 - 1 Un salon en demi-teinte	5
1 - 2 De grands acteurs qui souffrent	7
2- Des politiques libérales qui s'affirment :	9
2 - 1 Le laissez faire : l'absence de politique TICE	9
2 - 2 L'argument du choix	10
2 - 3 Le Supérieur	12
2 - 4 La recomposition du système public	14
3- Des écoles sous pression :	15
4- Vers un système centralisé et diversifié ?	18
4 - 1 Un changement des références	19
4 - 2 Les Free Schools suédoises, un modèle repoussoir ?	21
4 - 3 Les prémisses d'un nouveau marché ?	22
4 - 4 Des Academies d'un nouveau genre	24
5- Un nouveau curriculum pour les TICE :	29
5 - 1 Une remise en cause radicale	30
5 - 2 Une annonce soigneusement préparée	35
6- Les données du BESA :	42
6 - 1 Un contexte budgétaire très tendu impactant fortement les TIC	43
6 - 2 Un équipement des établissements qui demeure important mais marque une pause	46
7- Conclusion	49
Index des principaux acronymes	50
Bibliographie	50

¹ Appartenance affichée par souci de transparence. Il va sans dire que les opinions exprimées ici n'engagent que leur auteur et en aucune façon ni Microsoft ni Cap Digital.

It's the end of the world as we know it (And I Feel Fine)

Eléments de réflexion sur les TICE en Angleterre à l'occasion du BETT 2012

Ce rapport s'inscrit dans la continuité du travail mené les quatre années précédentes², poursuivant l'analyse des usages des TICE en Angleterre. Il a été réalisé à l'été 2012 à la demande du pôle de compétitivité des contenus numériques, Cap Digital Paris-Région. Il n'engage toutefois que son auteur. Il fait suite à une mission au BETT 2012 financée par le Pôle de compétitivité qui s'intégrait dans un dispositif global organisé conjointement pour la 5ème année consécutive par Cap Digital Paris-Région, PM Conseil, la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris avec le soutien d'Ubifrance et du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, dispositif qui comprenait aussi un pavillon regroupant dix exposants français³.

Ce rapport marque la fin d'un cycle. Le BETT quittera en effet l'an prochain l'Olympia, lieu d'exposition magique bâti au centre de Londres en 1886 (mais que les premiers Français Libres qui l'occupèrent en juin 1940 jugeaient déjà peu confortable⁴), pour s'installer à l'est des Docks dans le moderne ExCel qui accueille cet été nombre d'épreuves des jeux Olympiques, nous y reviendrons. Il ne pouvait donc être question, pour clore ce cycle, de rompre avec la tradition de ces rapports consistant à leur donner des titres de morceaux de musique. Le très pessimiste *It's all over now Baby Blue* de Bob Dylan a un moment été envisagé mais, Dylan ayant déjà été à l'honneur l'an passé, c'est finalement l'ironique *It's the end of the world as we know it (And I Feel Fine)*, titre de 1987 du groupe REM⁵, que nous avons choisi car il nous semblait mieux résumer le contexte de ce BETT.

Un contexte marqué par la crise économique, une réduction drastique de la dépense publique et une Grande-Bretagne alors déjà guettée par la récession⁶ où « 275 000 emplois de

² Cf. Chaptal 2008, 2009a, 2010 et 2011

³ 4nMedia, Emox, Vision Object, MultiCam systems, Dassault Systèmes, ISImage, MilliWeb, Erdenet et iTop.

⁴ Cf. Chaptal 2011

⁵ Je remercie le photographe du service communication de Cap Digital pour m'avoir suggéré ce titre.

⁶ Cf. *Le Monde* 27/01/2012. Une récession largement confirmée depuis avec, pour la troisième fois consécutive, une baisse du PIB de 0,7 % d'avril à juin 2012 après -0,3 et -0,4 aux deux trimestres précédents cf. *Le Monde* 27/07/2012

la fonction publique ont été supprimés depuis un an » et où « la hausse de la TVA de 17,5 % à 20 % a provoqué une poussée d'inflation ». Avec un paysage éducatif marqué aussi par des changements majeurs qu'il est nécessaire d'analyser en profondeur (ce que nous ferons dans les chapitres 2 à 4) pour mettre en perspective la nouvelle situation des TICE (dans les chapitres 5 et 6, nous étudierons la nouvelle approche du curriculum puis les données du BESA). Mais aussi un BETT où les acteurs s'efforçaient de faire bonne figure malgré l'accumulation des difficultés.

1- Un BETT qui illustre la résilience britannique :

Salon de maturation ? De la stabilité ? De l'attente ou de l'incertitude ? Un peu de tout cela pour un BETT qui, dans ce climat général de crise sévère, témoignait avant tout de la légendaire endurance du peuple britannique. Et du savoir faire de ses organisateurs pour masquer intelligemment, via des zones de services appréciées (repos, restauration, WiFi...), les espaces vides liés à la baisse probable du nombre d'exposants (aucun chiffre précis n'a été officiellement annoncé). Ces vides étaient particulièrement visibles dans les galeries du niveau supérieur qui étaient les lieux d'élection traditionnels des représentants de la *Cottage Industry* des technologies éducatives. Ces derniers, qui formaient les années précédentes la composante la plus originale mais aussi la plus fragile du BETT, sont à n'en pas douter, avec les consultants, les premières victimes de la crise. Mais ils ne sont pas les seuls. On verra plus loin que les entreprises leaders ont aussi été durement affectées par les changements de politique et on analysera au chapitre 6 la très nette baisse des budgets TICE des établissements. Dans ce contexte, la croissance des visiteurs n'apparaît que plus surprenante.

Du 11 au 14 janvier, le BETT 2012 a accueilli 30 372 visiteurs soit une hausse de 3,84 % par rapport à 2011 et un chiffre qui dépasse de très peu le record de 2009.⁷ Officiellement, le salon occupait 104 % de la surface d'exposition de l'Olympia, ce qui justifierait le déménagement l'an prochain dans la zone Est des Docks de Londres, au moderne ExCel.⁸ Ce ne sera pas le premier changement. Le premier BETT avait eu lieu en 1985 au *Barbican Centre*. Il s'agissait alors d'un événement spécialisé pour les enseignants. Peu à peu, il est devenu une sorte de Foire de Francfort de l'éducation selon Ray Barker, Directeur du BESA⁹.

L'argument du manque de place n'est pas totalement convaincant pour l'observateur expérimenté qui a noté ces trois dernières années une réduction progressive de l'occupation par des exposants des divers espaces annexes, certes assez vieillots, de l'Olympia.

Si Ray Barker, interrogé lors du BETT, minimise naturellement ce contexte de crise, relativisant l'impact de la fin du programme de rénovation des établissements secondaires BSF¹⁰ (seules quatre compagnies bénéficiant vraiment selon lui de ce type de financement) et soulignant que l'argent est toujours là mais différemment, la vraie raison du déménagement semble ailleurs. Face à la crise, le BETT doit diversifier ses sources de financement.

⁷ Cf. Chaptal 2011.

⁸ Les dates changent aussi : le BETT 2013 aura lieu du 30 janvier au 2 février.

⁹ Il a pris sa retraite le 1^{er} juin 2012.

¹⁰ *Building School for the Future*, supprimé par la coalition Conservateur-Libéraux cf. Chaptal 2011

L'annonce, assez artificielle, que la prochaine édition s'ouvrira au *Life Long Learning* (une expression un peu démodée pour un phénomène qui, lui, ne l'est pas) en est un signe. Mais surtout la perspective de monétiser des cycles de conférence semble au cœur du projet. Depuis quelques années, le BETT avait proposé un choix de conférences en direction des enseignants et des décideurs TICE. Mais ces initiatives se heurtaient à de dures contraintes logistiques dans des locaux qui en limitaient d'autant et leur portée et leur équation économique. Le site de l'Olympia ne permettait pas d'accueillir simultanément plus de 350 personnes pour une conférence, et ce dans des conditions de projection et de confort très discutables. Le changement pour l'ExCel, centre qui a accueilli avec succès des épreuves olympiques, permettra un changement d'échelle.

1 - 1 UN SALON EN DEMI-TEINTE

Peu de nouveautés spectaculaires ont marqué cette édition du BETT caractérisée par cinq tendances principales. La thématique de la sécurité était toujours fortement présente sous le double aspect du contrôle des accès Internet des élèves et de l'information rapide par mail ou sms des parents en cas d'incidents ou d'absence de leurs enfants. ParentMail a ainsi reçu un *BETT Award* dans la catégorie *ICT Leadership and Management Solutions*, pour son offre complètement intégrée avec les systèmes de gestion de l'information des établissements et qui permet, par ailleurs, aux parents de régler directement en ligne les différents frais liés à la scolarité.

Beaucoup d'efforts sont déployés pour mieux impliquer les parents. Oxford University Owl, un site gratuit, destiné à ceux-ci pour les aider à accompagner les apprentissages de leurs enfants en math et lecture au primaire en proposant des activités et des *ebooks*, a ainsi été primé dans la catégorie *Digital Collections*.

Si le marché des *Learning Platforms*, le proche équivalent de nos ENT, ne proposait guère de changement majeur au-delà du développement des outils de *reporting* en ligne pour les parents, il envoyait des signaux contradictoires : il offre à la fois les caractéristiques s'un marché saturé ou proche de la saturation (où Moodle s'est d'ailleurs taillé une part importante malgré les politiques mises en place jadis par le Becta¹¹) mais il se signale aussi par la multiplication des offres. De nouveaux acteurs cherchent une possible diversification et/ou une extension de leur portefeuille pour pouvoir offrir une prestation complète aux établissements dans le contexte de l'affaiblissement des structures intermédiaires de conseil. Signe d'insatisfaction ou d'instabilité ? C'est possible, mais il est certain que l'évolution vers des technologies de type Cloud facilite ce type de positionnement.

Le développement de l'offre en ligne et de solutions de type Cloud constitue en effet la troisième tendance majeure de ce BETT. En témoignent par exemple, deux offres présentes pour la première fois au BETT : Archimedes, un MIS, *Management Information System*, fonctionnant selon une logique similaire aux applications et l'Irlandais Cloudware, présentant son offre Cloud.

La quatrième tendance annonce peut-être la fin de ces fameux IWB, ces tableaux blancs interactifs qui sont, d'une certaine manière, la signature de l'intégration des TICE dans le système éducatif anglais. Car c'est désormais le vidéoprojecteur lui-même qui devient interactif, un *i-projector* faisant de toute surface plane un TBI. Certes les fabricants

¹¹ Cf. Chaptal 2009a, 2010 et 2011

continuent de faire évoluer les TBI pour les rendre plus souples d'utilisation. Ainsi, à l'occasion d'une conférence de presse, Smart fêtait le 20^{ème} anniversaire de ses TBI et présentait sa solution permettant à quatre étudiants de travailler simultanément avec un stylet ou, directement, leurs doigts. Mais présentait aussi Lightraise 40Wi, un modèle de *i-projector* Epson fourni avec le logiciel d'apprentissage collaboratif SMART Notebook. L'avenir des industriels du TBI pourrait bien se confondre avec celui d'éditeur de middleware gérant l'interactivité et proposant des services associés.

Les vidéoprojecteurs interactifs présentés sur le salon étaient des modèles à focale ultra-courte, d'une puissance d'environ 2500 lumens et offrant une définition WXGA de 1280 x 800 pixels comme le modèle iPJ-AW250NM de chez Hitachi ou le EB-475Wi d'Epson. Ce dernier supporte deux crayons interactifs en simultané. Chaque stylo émet un signal infra-rouge qu'une caméra intégrée au projecteur détecte. Pour que le système fonctionne correctement, il est nécessaire de le calibrer en début de session. D'autre part, il est nécessaire que le stylo touche l'écran, la pression exercée sur sa pointe activant le signal infra-rouge, ce qui implique aussi que la surface de projection soit assez lisse et rigide. Texas Instruments propose une technologie différente qui s'affranchit de ce type de contraintes : le projecteur projette sur l'écran une grille invisible pour l'œil humain mais que le stylo détecte pour renvoyer sa position. Plus besoin d'un contact ferme et donc plus de souplesse possible en termes de surfaces utilisables ce qui, dans certaines circonstances, par exemple de mobilité, peut avoir son importance.

La dernière tendance majeure est la confirmation d'un paradoxe. La place des *Serious Games* demeure, comme les années précédentes, marginale dans le salon alors même que, d'une part, le Royaume-Uni est au plan mondial un acteur important des jeux vidéo et des prestations d'effets spéciaux pour le cinéma ou la télévision ; d'autre part, que les discours passés des décideurs insistaient beaucoup sur les TICE comme porteuses de rénovation pédagogique, mettant en avant une vision simplifiée du socio-constructivisme, insistant sur les soi-disant « compétences du 21^{ème} siècle » en tenant un discours potentiellement favorable au développement de ces *Serious Games*. Preuve qu'il y a loin entre l'optimisme des discours prospectifs et la réalité économique des développements nécessaires et de l'usage en situation réelle à l'école. Le Danois *Serious Game Interactive* apparaissait encore comme l'acteur le plus déterminé et le plus convaincant (il avait d'ailleurs reçu pour cela un *BETT Award* en 2010) en présentant sur son petit stand deux séries distinctes pour le secondaire, *Global Conflict* et *Playing History*, que complète *Plague* pour le primaire. Encore faut-il ajouter à cette présence toujours fort modeste du *Serious Game* que la plupart des jeux présentés comme, par exemple, les offres de Mangahigh ou Mathletics de 3P Learning correspondent à un modèle pédagogique assez simpliste reposant sur un élémentaire stimulus skinnerien : j'ai la bonne réponse, je peux passer au niveau suivant, sinon je rejoue. Un modèle purement et simplement behaviouriste que l'on pourrait qualifier de « Gaming to the test ».

On peut compléter ces cinq tendances riches d'enseignement par des remarques de moindre portée. Les stands consacrés purement aux équipements audio ou vidéo (répondant aux besoins de certains enseignements artistiques), très représentés jusqu'à l'an passé, avaient très fortement diminué en 2012. Il en allait de même pour ceux consacrés aux gadgets et aux ressources papier si caractéristiques des « activités » traditionnelles de l'enseignement anglais.

Si les imprimantes 3D consolidaient leur présence de l'an passé, les ressources vidéo en 3D Relief restaient très marginales. Si le fabricant de vidéoprojecteurs 3D Texas Instruments valorisait ses machines et son écosystème (avec quelques *use cases* s'appuyant sur des

« recherches » qu'il avait en fait directement financées), très peu de stands proposaient des dispositifs. Parmi ceux-ci, on peut noter le français Volfoni, connu pour ses dispositifs et ses lunettes 3D, ou Allied Telesis qui proposait la technologie des écrans autos-stéréoscopiques (ne nécessitant pas de lunettes) du fabricant hexagonal Alioscopy.

Enfin, on pouvait remarquer une présence chinoise renforcée cette année au BETT.

1 - 2 DE GRANDS ACTEURS QUI SOUFFRENT

Le développement des TIC pour l'éducation s'est structuré sous les gouvernements travaillistes à partir de financements publics : soit les budgets locaux des autorités locales ou des établissements, soit les interventions du niveau central sous deux formes : directement (via l'agence chargée spécifiquement du développement des TICE, le Becta) en matière de dispositifs techniques ou de services à travers les divers accords cadres (*frameworks*) ou bien, essentiellement pour les établissements secondaires, via les importants crédits *Building School for the Future*, BSF, dont 8% étaient obligatoirement dédiés aux TICE. La crise et les mesures d'économie drastiques qui ont suivi l'alternance politique ont déstabilisé cette industrie.

Si le nouveau gouvernement de coalition Conservateur - Libéral Démocrate qui a succédé aux Travaillistes à la suite des élections du 6 mai 2010 a supprimé rapidement nombre d'agences et de programmes consacrés aux TICE (dont le très actif Becta), le ministère de l'éducation, le DfE, *Department for Education*, a néanmoins gardé – et d'ailleurs repris en gestion directe – le mécanisme des accords cadres concernant équipements et services passés antérieurement par le Becta, une entorse à son approche de laissez faire qualifiée de « *schools know best* ». Mais il a très sévèrement réduit ses dépenses de sous-traitance, au risque de déstabiliser certains grands acteurs des TICE et l'armée des consultants du secteur¹². Ces derniers ont souffert doublement : pour les gros cabinets, du fait de cette orientation de type « laissez-faire » réduisant drastiquement les budgets au niveau central ; pour tous les acteurs du secteur, du fait de la réduction des budgets transitant par les instances locales (voir plus loin, chapitres 2-4 et 4-4).

Comme le révélait fin décembre 2011 *EducationInvestor*, Capita a ainsi vu son budget 2010-11 réduit de 19 % à 96,7 millions de £, le plus gros budget de sous-traitance du DfE mais dont 80 millions correspondent à la gestion du fonds de retraite des enseignants. Capgemini a connu une baisse de 38 % à 21 millions de £, Serco de 14 % à 13,8 millions. Du fait des économies réalisées sur les acquisitions centralisées de technologie, les sommes directement versées à RM ont diminué de 29 % à 4,9 millions.¹³

Pas étonnant, dans ces conditions, que RM ait publié fin septembre 2011 un *profit warning* en en situant clairement la cause¹⁴ :

"After a decade of increasing education budgets, the current climate provides a sharp contrast. Recent reductions in UK public sector expenditure and the termination of the

¹² nombreux à prospérer sous les gouvernements travaillistes cf. <http://www.economist.com/node/15328933>

¹³ Cf. <http://www.educationinvestor.co.uk/ShowArticleNews.aspx?ID=2578> Par contre Eduserv, entreprise à but non lucratif, a vu son budget croître de 67 % à 4,5 millions pour 2010-11

¹⁴ <http://www.guardian.co.uk/business/2011/sep/29/education-services-company-rm-issues-profit-warning>

Building Schools for the Future programme have, and will continue to have, an impact on the group in the next few years."

RM était effectivement l'un des grands bénéficiaires de BSF et le choc fut rude. Face à des bénéfices en baisse de 35 %, RM a réagi en se séparant de 320 personnes (13 % des effectifs) et de diverses participations ou filiales dont Dacta, sa *Joint Venture* avec Lego dont il était le distributeur européen des produits éducatifs. Son action a plongé, passant de 172p au 31/12/2010 à environ 80p début juillet 2012 après un plus bas à 41,50p le 20/10/2011.

Malgré une réduction plus forte qu'annoncée des effectifs (au total 17 %), ces restructurations n'ont pas suffi, pas plus que les tentatives infructueuses de développement à l'étranger. Dans les 14 mois précédents le 30 novembre 2011, la compagnie a perdu 23,4 millions de £ (contre un bénéfice de 23.9 millions pour les 12 mois s'achevant au 30 septembre 2010¹⁵).

Heureusement pour RM, le DfE, via le *Government Procurement Service*, a renouvelé fin mars 2012 un accord cadre concernant les TIC (fourniture de MIS, intégration des composants des *Learning Platforms* pour les écoles, fournitures et services) pour un montant total de 575 millions de £ partagés entre 18 fournisseurs dont Capita, RM et Serco.¹⁶

Mais la situation générale demeure très difficile. Le 29 juin 2012, *EducationInvestor* révélait qu'Espresso était à la recherche d'un acheteur, l'un de ses actionnaires souhaitant se désengager et céder sa participation. Pour l'exercice clos le 31 juillet 2011, Espresso a fait un chiffre d'affaires de 13,4 millions de £ (contre 13,3 un an plus tôt) pour un bénéfice brut de 7,8 millions et une perte d'exploitation de 550 000 £.

Promethean souffre aussi des réductions des budgets tant sur le marché américain que sur les marchés européens dont l'Angleterre, avec des revenus au premier trimestre 2012 en baisse de 14 % par rapport à la même période de 2011 (dont une baisse de 40 % aux USA) à 35,9 millions de £.¹⁷ Et le 2 juillet, selon *EducationInvestor*, le fabricant de TBI a publié un *Profit Warning*, situant ses revenus du premier semestre à 80-85 millions de £ (contre 100 millions attendus par les analystes) et une perte d'exploitation estimée par ceux-ci à 7 millions. Constatant une baisse de 22% des revenus sur les six derniers mois, le PdG, Jean-Yves Charlier, a annoncé fin juillet sa prochaine démission.

On trouvera au chapitre 6 les analyses du BESA à l'automne 2011 sur l'état du marché anglais et ses évolutions prévisibles que compléteront, en conclusion, des données plus récentes.

¹⁵ Comme le note *EducationInvestor* 06/02/2012

¹⁶ Cf. <http://www.guardian.co.uk/government-computing-network/2012/mar/28/schools-ict-department-for-education> Les 18 compagnies concernées sont Bromcom Computers; Capita; CDSM; Civica; FrogTrade; ILC Manchester; itslearning; Learning Possibilities; Novatia; Pearson Education; RM; Serco; ScholarPack; Studywiz; Tribal; UniServity; Wauton Samuel; et Webanywhere

¹⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/business/marketforceslive/2012/apr/18/promethean-world-us-school-budget-cuts>

2- Des politiques libérales qui s'affirment :

Malgré certaines inflexions non dénuées d'importance (cf. chapitre 4), l'année 2011 s'est avant tout caractérisée par la poursuite d'une politique libérale, au sens économique du terme, marquée par le caractère idéologique de l'approche, au sens où celle-ci n'est aucunement fondée sur des résultats prouvés scientifiquement (quand bien même les décideurs, recherchant avant tout des justificatifs-alibis, prétendent volontiers le contraire) mais relève d'un système d'opinion servant des intérêts. Une telle situation n'est ni nouvelle ni spécifique. Un rapport datant de 2010 analysant les politiques éducatives anglaises des dernières décennies et fondé sur les interviews des principaux acteurs a souligné l'importance des « actes de foi » relatifs à la constitution d'un marché de l'éducation dynamisé par la mise en concurrence des acteurs¹⁸ :

Several interviewees spoke of the dominant belief in markets, and the associated belief that choice and competition will lead to lower costs and higher standards. We were told this was 'an article of faith' amongst policy makers, leading to (for example) league tables, self-governing schools and colleges and activity-based budgets.

D'ailleurs Ray Barker, le directeur du BESA, nous confiait lors du BETT que les travaillistes avaient eux aussi fait un pari sur les technologies éducatives sans avoir de preuves de leur efficacité et que le résultat était pourtant au rendez-vous.

2 - 1 LE LAISSEZ FAIRE : L'ABSENCE DE POLITIQUE TICE

Ce dernier constat, assez largement partagé, rend d'autant plus surprenant le silence assourdissant concernant les TICE du Ministère en charge de l'éducation, le DfE, un silence doublé d'importantes coupes budgétaires.

En novembre 2011, dans un article de *EducationInvestor* ironiquement intitulé « *Light at the end of the tunnel ... but it may still turn out to be a train* », Bob Harrison, consultant, conseiller éducation de Toshiba Information Systems, résumait la situation ainsi en soulignant la profondeur du changement¹⁹ :

Just over two years ago the future for ICT in schools and colleges looked bright. There was the Harnessing Technology Strategy, a £200 million fund for schools to support implementation. There was Becta, a national agency to oversee that implementation, as well as provide guidance and support. And there was a £5 billion, 15 year revenue train called Building Schools for the Future.

Dans le tome 1 du rapport annuel *Information and Communication Technology in UK State Schools*, Full report, 2011 Edition établi par NERP pour le BESA²⁰ on soulignait ainsi, par exemple, que 56 % des responsables TICE des établissements avouaient leur absence d'information concernant la position du Ministère sur les TICE. Seuls 5 % de ceux du primaire et 1 % du secondaire considérant que « la politique TICE du Ministère était claire et allait dans la bonne direction » !

¹⁸ Cf. Chaptal 2011 pp10-11 pour une analyse de Perry et al. 2010, *Instinct or reason* p. 27.

¹⁹ Cf. http://www.setuk.co.uk/images/articles/einov11_web.pdf

²⁰ Cf. <http://www.netsupportsoftware.com/news/pdfs/1ict2011-voli.pdf> pages 8 et 11.

Ce désintérêt apparent du Ministère face à ce qui apparaissait comme un point fort du système éducatif anglais, lui conférant une position de leader en la matière, trouve aussi sa confirmation dans la décision d'interrompre les très intéressantes études qui, d'année en année, suivaient les évolutions des usages. Nous inquiétant de cette disparition des *Harnessing Technology Schools Surveys* qui ne semblait toutefois pas avoir fait l'objet d'annonce formelle ni suscité des commentaires publics, du moins à notre connaissance, nous avons interrogé directement par mail le Ministère. Le 16 novembre 2011, nous avons reçu de Pauline Shaw, de la Public Communications Unit sous le *Case Reference* 2011/0074523, la réponse suivante :

Dear Professor Chaptal

Thank you for your query regarding the Harnessing Technology Surveys. These were discontinued following the closure of Becta. The Department for Education does not envisage commissioning similar surveys in the near future.

The British Educational Suppliers Association (BESA) however recently published a report on "Information and Communication Technology in UK state schools" in September 2011. This report examines the provision and use of ICT in UK schools. Please contact BESA through their website www.besa.org.uk if you wish to obtain a copy of the report.

Comment mieux dire que l'intégration des TICE n'était plus vraiment une priorité. Curieuse réponse d'ailleurs, qui renvoie pour les usages aux analyses des industriels, analyses fort intéressantes (cf. chapitre 6) mais qui se concentrent sur l'analyse du marché. Dans ces conditions, comme le notaient beaucoup d'exposants du BETT ou le directeur du BESA, la venue à l'exposition de Michael Gove, le Ministre en charge de l'éducation, était un événement en soi, considéré comme manifestant au moins une forme d'engagement même si celui-ci ne s'accompagnait d'aucune annonce budgétaire, rigueur oblige (voir au chapitre 5 l'analyse détaillée de ce discours).

2 - 2 L'ARGUMENT DU CHOIX

En 2010 le Ministre Michael Gove avait publié le *Schools White Paper*, un document d'orientation de 95 pages qui ne faisait qu'une place extrêmement marginale aux TICE et, par contre, insistait sur la notion de « accountability », des comptes que devaient rendre les établissements et leurs personnels.²¹ Le projet ministériel était ainsi résumé dans l'item 16 de ce *Schools White Paper* :

So, we will:

⌘ Increase freedom and autonomy for all schools, removing unnecessary duties and burdens, and allowing all schools to choose for themselves how best to develop.

⌘ Dramatically extend the Academies programme, opening it up to all schools: already there are 347 Academies, up from 203 in July. .../....

⌘ Support teachers and parents to set up new Free Schools to meet parental demand, especially in areas of deprivation.

L'objectif de mise en concurrence et la perspective de constitution d'un marché de la formation initiale ouvert à de nouveaux fournisseurs étaient clairement indiqués²² :

²¹ Cf. Chaptal 2011 pp 8-9

²² Cf. *Schools White Paper* item 3.34

We will open up the alternative provision market to new providers and diversify existing provision by legislating to allow PRUs [pupil referral unit] to become Academies, encouraging Free Schools that offer alternative provision, and supporting more voluntary sector providers alongside Free Schools. Alternative provision Free Schools in particular will be a route for new voluntary and private sector organisations to offer high-quality education for disruptive and excluded children and others without a mainstream school place.

En juillet 2011, la publication du *Open Public Services White Paper* renforce ces orientations en les étendant à l'ensemble des services publics. Cette « ouverture » présentée comme la seule voie possible pour apporter les améliorations que le public exige²³ repose en effet sur les principes suivants, exposés p. 12 (en gras dans l'original)

2.2 Our plans for public service modernisation are based on the five principles set out in Chapter 1:

Choice – *Wherever possible we will increase choice.*

Decentralisation – *Power should be decentralised to the lowest appropriate level.*

Diversity – *Public services should be open to a range of providers.*

Fairness – *We will ensure fair access to public services.*

Accountability – *Public services should be accountable to users and taxpayers.*

Le public semble effectivement plébisciter cette thématique du choix. Selon l'enquête *British Social Attitudes*, 68 % des parents pensent qu'ils devraient avoir ce droit.²⁴ Mais dans quelles conditions l'exercer ?

Cette insistance mise sur la double exigence de rendu de comptes et du développement du choix des usagers soulève, en effet, immédiatement la question de l'information de ceux-ci donc, pour ce qui nous concerne, des parents d'élèves. D'où l'ouverture en Octobre 2011 par l'Ofsted, l'organe d'inspection des écoles, de "*Parent View*", un site où les parents sont invités à donner anonymement leur opinion sur 12 critères, dont, selon le Café Pédagogique²⁵, la qualité de l'enseignement et le climat scolaire dans l'établissement. Ils peuvent aussi voir les résultats globaux.

A l'instar des thématiques développées aux Etats-Unis par les tenants les plus radicaux du courant dit de la « Réforme » et notamment ceux proches du *Tea Party*, les « mauvais enseignants » sont désormais la cible car tenus pour responsables des échecs du système. Les pouvoirs des chefs d'établissement pour s'en séparer sont ainsi renforcés à compter de septembre 2011.²⁶ Les enseignants devront être évalués annuellement par rapport à un référentiel de compétences dénommé *Teachers' Standards*. Afin d'éviter une rotation de ces mauvais enseignants, il est aussi envisagé d'obliger les établissements à révéler, en cas de demande, si un enseignant a antérieurement vu sa performance mise en question.

Dans une interview au Daily Mail²⁷, Michael Gove pose le problème en termes brutaux, recherchant l'aide des parents pour virer les mauvais profs, allant jusqu'à évoquer la possibilité que les parents puissent demander de pouvoir assister aux cours pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé :

²³ "Open public services are the only way to deliver the improvements that people demand" p.11

²⁴ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/mortarboard/2011/dec/07/michaelgove-schools>

²⁵ In l'Expresso du 21 Octobre 2011, cf. <http://www.parentview.ofsted.gov.uk/>

²⁶ Cf <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/13/schools-power-remove-teachers-term>

²⁷ Cf. <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2085941/Michael-Gove-wants-parents-classrooms-help-drive-standards.html>

"You wouldn't tolerate an underperforming surgeon in an operating theatre, or a underperforming midwife at your child's birth.

"Why is it that we tolerate underperforming teachers in the classroom? Teachers themselves know if there's a colleague who can't keep control or keep the interest of their class, it affects the whole school."

Parallèlement, le nouveau chef de l'Ofsted a annoncé qu'à compter de l'automne 2012, les établissements ne seraient plus prévenus à l'avance des inspections de manière à ce que les inspecteurs puissent voir les classes « telles qu'elles sont réellement ».²⁸

Inévitablement, cette pression mise sur les résultats débouche sur des stratégies de détournement comme le prévoit la « loi de Campbell » qui stipule *"The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor."* Aussi des exemples de tricherie, analogues à ceux rencontrés aux Etats-Unis dans les mêmes circonstances, ont commencé à apparaître. Dans le marché devenu très concurrentiel des *exam boards*, les structures chargées d'administrer les tests, certains examinateurs ont été pris la main dans le sac à favoriser leurs établissements clients en révélant à l'avance les thématiques des futures questions lors de séminaires destinés à leurs enseignants.²⁹

De même, trois études présentées à la *British Educational Research Association* montrent que des enseignants ont subi des pressions pour modifier les notes de leurs élèves afin d'éviter les risques d'inspections de l'Ofsted. Comme le note Martin Fautley, professeur à la *Birmingham City University* et auteur d'une de ces études, les évaluations sont utilisées à des fins très différentes des buts initiaux :

"Assessment has become a measure of school effectiveness rather than simply a measure of how pupils are performing.

"Management are telling teachers that pupils should be achieving at a certain level, and some teachers are then feeling forced into saying that they have achieved it, whether or not this is appropriate."³⁰

2 - 3 LE SUPERIEUR

Il n'est pas dans notre intention de développer ici une analyse complète du système d'enseignement supérieur anglais et de ses évolutions dont nous n'avons qu'une connaissance limitée. Mais des changements importants se sont produits en 2011 dont il faut rendre compte car ils ne sont pas sans interaction avec l'enseignement secondaire.

Le système supérieur anglais, avec un coût moyen annuel de 3 158 £ en 2008 figurait déjà au troisième rang mondial des pays développés en termes de cherté des études, après les Etats-Unis et la Corée du Sud selon l'OCDE.³¹ Or le gouvernement a décidé d'ouvrir la possibilité pour les Universités, par ailleurs confrontées à des baisses importantes de leurs

²⁸ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/10/schools-no-notice-ofsted-inspections>

²⁹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/dec/08/exam-boards-scandal-analysis>

³⁰ Cf. <http://www.bbc.co.uk/news/education-14804484>

³¹ Cf. *Education at a Glance Highlights 2011*

subventions, de quasiment tripler cette somme pour atteindre un maximum de 9 000 £ par an. Près d'un tiers d'entre elles (47 sur 123) ont effectivement décidé d'appliquer ce tarif maximum. Au total, le coût moyen annuel bondit à 8 393 £.³² Il faut toutefois rappeler que les étudiants peuvent bénéficier d'un prêt public qu'ils ne commenceront à rembourser que lorsqu'ils gagneront plus de 21 000 £ par an.

Le système demeure toutefois profondément inégalitaire. Un rapport du *Sutton Trust* a montré que cinq établissements prestigieux (Westminster, Eton, St Paul's, St Paul's Girls' and Hills Road sixth form college in Cambridge) avaient à eux seuls envoyés plus d'étudiants à Oxford ou Cambridge ces trois dernières années que les 2000 autres établissements réunis.³³ On relève cependant un curieux paradoxe. Une étude conduite pour le *Department for Business, Innovation and Skills* et le *Sutton Trust* sur 5 ans en suivant 8000 étudiants a montré que ceux issus des écoles publiques réussissaient mieux à l'université que leurs camarades des écoles privées ou des *grammar schools*.³⁴ Lee Elliot Major, *research director* du *Sutton Trust*, en tire la conclusion suivante :

"Independent and grammar school pupils are getting lots of support – they're being pushed to their limits, whereas with comprehensive pupils they aren't fulfilling their full potential, and this shows up at degree, where they fly."

L'université n'échappe pas non plus à l'agenda gouvernemental de modernisation du secteur public favorisant l'ouverture du marché à de nouveaux acteurs, encourageant la concurrence et développant les choix possibles des usagers. Le *Higher Education White Paper*³⁵ publié en juin 2011 en est la traduction pour l'enseignement supérieur comme le confirme cette information officielle :

*The White Paper comes as part of the wider government agenda to put more power in the hands of the consumer. The Government has launched a major programme for public sector modernisation by cutting waste and bringing choice, encouraging competition and opening the market up to new providers. For higher education, this means that in future funding will follow the choices of the student.*³⁶

Le *White Paper* expose ainsi sans ambiguïté pp. 4 et 5 la volonté du gouvernement de permettre à des « fournisseurs » d'enseignement supérieur de tous types (mais on comprend bien que c'est du privé qu'il s'agit d'abord) d'accéder plus facilement à ce « marché ».

9 We will remove the regulatory barriers that are preventing a level playing field for higher education providers of all types, including further education colleges and other alternative providers. This will further improve student choice by supporting a more diverse sector, with more opportunities for part-time or accelerated courses, sandwich courses, distance learning and higher-level vocational study. It will also lead to higher education institutions concentrating on high-quality teaching, and staff earning promotion for teaching ability rather than research alone.

10 We will make it easier for new providers to enter the sector. We will simplify the regime for obtaining and renewing degree-awarding powers so that it is proportionate in all cases. We will review the use of the title 'university' so there are no artificial barriers against smaller institutions. It used to be possible to set up a new teaching institution teaching to an external degree. Similarly,

³² Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/jul/12/universities-go-ahead-tuition-fees>

³³ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/jul/18/school-exam-results-university-access>

³⁴ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2010/dec/03/state-school-pupils-university> et Kirkup et al. 2010

³⁵ Cf. *Higher Education: Students at the Heart of the System*,

³⁶ Cf. <http://bis.gov.uk/news/topstories/2011/Jun/he-white-paper-students-at-the-heart-of-the-system>

it was possible to set exams for a degree without teaching for it as well. We will once more decouple degree-awarding powers from teaching in order to facilitate externally-assessed degrees by trusted awarding bodies.

Il y a, il est vrai, un potentiel de développement pour des acteurs privés. Actuellement il n'y a que 4 prestataires privés auxquels le gouvernement a octroyé le droit de délivrer des diplômes. BPP, qui est désormais détenue par le groupe américain de formation *for profit* Apollo Group³⁷, fut le premier à obtenir ce droit en 2007. Même s'il est difficile d'évaluer leur part du marché car les prestataires privés n'ont pas l'obligation de déclarer le nombre de leurs étudiants, il est clair qu'il s'agit encore d'un marché de niche, orienté prioritairement vers des formations de premier cycle à caractère professionnel en business, management, droit et finance.

2 - 4 LA RECOMPOSITION DU SYSTEME PUBLIC

Plus généralement, c'est à une recomposition du système éducatif que nous assistons. Nous la détaillerons dans les deux chapitres suivants mais il semble utile, pour mieux saisir le schéma d'ensemble, d'en donner d'abord un bref résumé.

Dans l'opposition, les Conservateurs avaient fait du modèle suédois des *Free Schools*, qui permet que ces écoles dérogatoires aux règles habituelles et financées sur fonds publics puissent faire des profits, leur cheval de bataille. Arrivés au pouvoir, ils ont dû, jusqu'à présent, composer avec leurs alliés LibDem hostiles à cette notion de profit. La politique du Ministre Gove s'est donc déployée selon deux axes complémentaires : une montée en puissance progressive des *Free Schools* complétée par une réorientation complète du modèle des *Academy* initié par les Travaillistes avec une très forte accélération de leur déploiement.

A l'été 2010, lors du lancement de l'appel à projets de *Free Schools*, 323 propositions ont été formulées qui débouchèrent sur l'ouverture de 24 écoles en Septembre 2011. Le gouvernement a ensuite reçu 281 projets pour une ouverture en septembre 2012 et en a approuvé 87.³⁸

Free Schools et *Academies* reçoivent directement leurs subventions du gouvernement central sans que ces crédits transitent par les *Local Authorities* (LEAs), contrairement à ce qui se passe pour les écoles publiques traditionnelles, les *Comprehensive*. A mesure que ces écoles traditionnelles basculent vers l'un des modèles alternatifs, les LEAs voient leur subvention éducation amputée d'autant. Du coup, celle-ci ne leur permet plus de développer les services mutualisés offerts antérieurement à tous les établissements de leur ressort, par exemple en matière de conseils et d'achats pour les TICE ou d'intervention de psychologues scolaires, affaiblissant d'autant les établissements restés sous leur contrôle. A travers le développement de ces écoles dérogatoires, on assiste donc à un double mouvement : d'une part de recentralisation de la gestion de l'éducation au détriment des collectivités locales,

³⁷ Qui gère la *Phoenix University* au développement spectaculaire passant en 15 ans de 20 000 à près d'un demi-million d'inscrits cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/jun/20/higher-education-white-paper-private-colleges-boost>

³⁸ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/mar/14/labour-must-back-free-schools-lord-adonis>

d'autre part de déstabilisation des établissements publics traditionnels, ce qui constitue à son tour un puissant facteur d'incitation à leur transformation en établissement dérogatoire.

Pour développer cette politique, le Ministre Michael Gove a eu recours à des procédures d'exception pour accélérer le processus, tout en s'appuyant sur un étroit cercle de conseillers pratiquant le mélange des genres, pour développer un lobbying particulièrement efficace pour les *Free Schools*. Des emails gouvernementaux révélés ultérieurement dans la presse ont ainsi exposé les conditions dans lesquelles le *New Schools Network* (NSN), une association caritative qui a pour objectif de guider et conseiller ceux qui veulent établir des *Free Schools* a reçu directement, sans mise en concurrence, une subvention de 500 000 £.³⁹ Le NSN est dirigé par Rachel Wolf, ancienne conseillère spéciale de Gove lorsque ce dernier était dans l'opposition le *shadow education secretary*. Les emails ont montré que l'entourage de Gove avait pressé les fonctionnaires de trouver « *a way to give NSN cash without delay* » et organisé conjointement avec cette *Charity* aussi bien des actions de communication (de propagande dit l'opposition) que le calendrier législatif.

Michael Gove a également exposé sans ambiguïté son souhait que l'éducation s'inspire des leçons du monde de l'entreprise et que se mette en place une logique concurrentielle de marché dans une interview au Times⁴⁰ :

"We now have great headteachers who will become educational entrepreneurs. They will build a brand and create chains."

3- Des écoles sous pression :

Selon les statistiques officielles, on comptait 24 500 établissements pour 8,1 millions d'élèves en 2011. Les écoles privées (2 415 dites *Independent*) représentaient 10 % des établissements et 7 % des effectifs.⁴¹

Type	nursery	State funded Primary	State funded Secondary	Special education	Pupil Referral Unit	Independent	Total
Ecoles	425	16 884	3 310	1 046	427	2 415	24 507
Elèves	38 920	4 137 755	3 262 635	94 275	14 050	576 230	8 123 865

On parlait traditionnellement de "*maintained schools*" pour décrire les établissements financés sur fonds publics.⁴² Mais la nouvelle politique s'accompagne également d'un

³⁹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/aug/29/emails-hidden-costs-free-schools>

⁴⁰ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/jun/18/michael-gove-exams-gcse-schools>

⁴¹ Cf. <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001012/index.shtml> et pour les tableaux excel <http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001012/sfr12-2011nt.xls>

⁴² *Maintained schools* : financées par le gouvernement via les *Local Authorities* (LEAs). Cela comprend les catégories suivantes : *community*, *community special*, *foundation (including trust)*, *foundation special (including trust)*, *voluntary aided and voluntary controlled* (les écoles religieuses dites aussi *Faith Schools*). Auxquelles il faut en plus ajouter les *maintained nursery schools* et les *pupil referral units*.

changement de vocabulaire. Sur le site officiel du gouvernement la catégorie *Comprehensive* disparaît (introduite par les Travailleurs en 1965 pour l'enseignement secondaire, elle s'opposait aux *Selective Schools* ; 90 % des élèves y étaient scolarisés). On met en avant quatre catégories de "mainstream state schools" : *Community schools, Foundation and Trust schools, Voluntary-aided schools et Voluntary-controlled schools*. Les *Academies* de même que les *Faith schools* confessionnelles ou les sélectives et traditionnelles *Grammar schools* apparaissent dans la catégorie « *State schools with particular characteristics* ». ⁴³

Les dépenses publiques d'éducation baissent sensiblement. Selon une étude de l'*Institute for Fiscal Studies*, les dépenses d'éducation, qui avaient augmenté de 5,1 % par an de 1999 à 2009 pour atteindre un maximum de 6,4 du revenu national vont baisser de 3,5 % par an sur la période 2010-2014, du jamais vu depuis les années 50, pour retomber à 4,6 % du revenu national. ⁴⁴

Public spending on education in the UK grew rapidly during the 2000s. Over the decade between 1999–2000 and 2009–10, it grew by 5.1% per year in real terms, the fastest growth over any decade since the mid-1970s. As a result, it rose from 4.5% of national income in 1999–2000 to reach a high point of 6.4% in 2009–10. Going forwards, we estimate that public spending on education in the UK will fall by 3.5% per year in real terms between 2010–11 and 2014–15. This would represent the largest cut in education spending over any four-year period since at least the 1950s, and would return education spending as a share of national income back to 4.6% by 2014–15.

Les conséquences de cette baisse se font durement sentir en termes de personnels. Sous les gouvernements travaillistes, le nombre d'enseignants avait cru de 12 % tandis que le nombre d'assistants d'éducation avait été plus que multiplié par trois. De janvier à mars 2011 selon l'*Office for National Statistics*, le nombre d'employés du secteur public a diminué de 24 000 dont environ la moitié dans l'éducation, ce qui correspond pour ce seul secteur à un rythme de 1 000 suppressions par semaine. ⁴⁵

Pour contrebalancer ces baisses, le gouvernement a décidé de créer à partir de 2011-2012 un *Pupil Premium*, une somme de 488 £ versée à l'établissement pour chaque élève bénéficiant de la gratuite des repas. En conséquence, les écoles les moins favorisées devraient donc voir leurs budgets augmentés. Toutefois, selon *The Key's survey of school leaders*, cet impact serait limité par la disparition d'autres subventions comme celles destinées aux minorités ethniques. ⁴⁶

La même enquête indique que 88 % des établissements ont constaté une réduction des services d'assistance et de soutien du fait des coupes budgétaires auxquelles sont confrontées les collectivités locales.

Le système scolaire est par ailleurs en bute à diverses critiques. La *Confederation of British Industry* a enquêté auprès de 500 entreprises. ⁴⁷ 42 % d'entre elles ne sont pas satisfaites de la maîtrise de l'anglais (et plus d'un tiers, du calcul) par les jeunes recrutés. Plus

⁴³ http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/ChoosingASchool/DG_4016312
Dernière consultation fin juin 2012

⁴⁴ Cf. Trends in education and schools spending.

⁴⁵ Cf. <http://www.guardian.co.uk/business/2011/jun/15/education-bears-brunt-of-public-sector-job-losses>

⁴⁶ Cf. <http://www.usethekey.org.uk/about/the-keys-survey-of-school-leaders-shows-radical-changes-in-englands-schools>

⁴⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/business/2011/may/09/cbi-criticises-schools-literacy-numeracy>

d'un quart des élèves ont des résultats médiocres en décalage avec leur potentiel du fait du contexte économique et social de la famille.⁴⁸ Une étude du *National Literacy Trust*⁴⁹ portant sur plus de 18 000 jeunes a montré que 4 garçons sur 10 et 3 filles sur 10 ne possédaient aucun livre. Logiquement, ceux-ci étaient deux fois et demie plus enclins à avoir un niveau de lecture inférieur à celui attendu à leur âge (19% d'entre eux contre 7,6 %).

Les *League Tables* de décembre 2011 ont montré que 1310 écoles primaires (contre 962 un an auparavant) n'avaient pas atteint le niveau attendu (qu'au moins 60 % des élèves de 11 ans aient atteint le niveau exigé pour leur âge en anglais et en maths). Celles de janvier pour le secondaire ont identifié 107 établissements n'atteignant pas la barre de 35 % de leurs élèves ayant obtenu au moins cinq GCSEs avec une note comprise entre A* et C. la situation risque encore de s'aggraver à compter des *League Tables* 2015. En effet le nombre de qualifications à caractère professionnel, considérées comme plus faciles mais équivalentes au GCSE et prisées par des écoles pour améliorer leur classement, actuellement au nombre de plus de 3 000, vont être réduites à 125 dont seules 70 seront prises en compte pour le seuil de 35 %. En outre, sur un échantillon de 1 700 établissements, au maximum 10 % des élèves avaient choisi des GCSEs compatibles avec le nouvel *English baccalaureate* ou *eBacc* plus sélectif (comprenant au moins anglais, maths, 2 matières en sciences, une langue et l'histoire ou la géographie).⁵⁰ Globalement seuls 18 % des candidats ont eu leur *eBacc* cette année, une modeste progression face aux 16 % de l'an passé, année de son introduction surprise.⁵¹ L'effet d'entraînement espéré par le gouvernement en faveur des sujets traditionnels du *eBacc* n'a manifestement pas joué.

Dans le même temps les relations se sont tendues entre les enseignants et le Ministère, notamment à propos de la réforme des pensions débouchant sur une grève importante, en novembre, à laquelle, fait totalement inédit, s'associaient les quatre syndicats : NUT, Association of Teachers and Lecturers (ATL), NASUWT, et, pour la première fois de son histoire plus que centenaire, le National Association of Head Teachers (NAHT).

Le phénomène mérite un mot d'explication pour mieux en saisir la portée tout à fait exceptionnelle. Suite à « l'hiver du mécontentement » de 1979 et depuis les lois de Margaret Thatcher du tout début des années quatre-vingt qui ont littéralement maté le mouvement ouvrier, le droit de grève est étroitement encadré par deux dispositions. La première fait obligation aux syndicats d'organiser en préalable à toute action un vote à bulletins secrets pour décider de la grève ce qui soulève des difficultés logistiques évidentes et interdit toute action immédiate. La seconde interdit les grèves de solidarité, la grève devant être la conséquence d'un conflit direct. Comme l'écrit *Le Monde*, « Dans ces conditions, au pays où Karl Marx est enterré, les prolétaires ne sont pas prêts de s'unir... »⁵² Décidemment, la Dame de fer méritait son surnom.

⁴⁸ Cf. <http://www.guardian.co.uk/society/2012/feb/07/home-problems-affect-child-development>

⁴⁹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/books/2011/jun/01/three-in-10-uk-children-own-no-books>

⁵⁰ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/dec/15/primary-school-league-tables-failing> et <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/26/school-league-tables-secondaries-failing> et aussi <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/31/vocational-qualifications-stripped-league-tables>

⁵¹ Cf. Chaptal 2011

⁵² Cf. *Le Monde* vendredi 22 juin 2012. On peut aussi noter qu'aucun gouvernement travailliste du *New Labour* n'est revenu, depuis 1997, sur cette législation...

Dans le contexte conflictuel actuel, le gouvernement pourrait toutefois être bien avisé de repenser aux leçons que tire Ben Levin, universitaire et ancien Ministre de l'éducation de l'Ontario, de son expérience : on n'améliore pas un système en dénigrant et démotivant les gens mêmes sur lesquels il faudra nécessairement s'appuyer pour le faire changer.⁵³ Sur la même thématique, Microsoft avait fait intervenir Michael Fullan, conseiller spécial du premier ministre de l'Ontario, Dalton McGuinty, en matière d'éducation, lors du *Education Leaders Briefing* co-organisé avec le *British Council* le 11 janvier 2012 en marge du BETT.

Mais le gouvernement pourrait aussi méditer les leçons en matière de difficultés à faire évoluer une culture professionnelle que tire également de son expérience un observateur aussi avisé (fut-il un adversaire politique) de la situation anglaise que Michael Barber⁵⁴ :

The third lesson was that it is easy to underestimate how difficult it is to change a professional culture and how long it takes. Looking back on those years, I can see I was naive.

4- Vers un système centralisé et diversifié ?

Au travers du développement des *Free Schools* et des nouvelles *Academies* que nous allons maintenant analyser en profondeur, l'action de Michael Gove dépoussière les collectivités locales de leurs responsabilités, retrouvant le chemin suivi par Margaret Thatcher puis John Major, au prix d'une brutale recentralisation.

Un spécialiste de l'éducation comme Peter Wilby⁵⁵ juge l'action de Gove tout à fait historique mais n'hésite pas à le comparer à un dictateur élu :

Four names will stand out when the history of English schooling since 1944 comes to be written.

The first three will be RA Butler who in 1944 established free secondary education for all; Anthony Crosland who in the 1960s accelerated the move to comprehensives; and Kenneth Baker who in the late 1980s introduced the national curriculum.

The fourth name will be Michael Gove who is on course to complete what Baker began: the creation of a fully centralised school system in which the secretary of state for education has the powers of an elected dictator.

Il faut effectivement convenir que le gouvernement a déjà réussi à modifier profondément le paysage éducatif anglais. Fut-ce au prix de quelques inflexions par rapport au projet initial.

⁵³ Il avait succédé en 2003 à un gouvernement qui avait été " *vigorously critical of schools and teachers in public.*" Et constaté le bas niveau du moral des enseignants, la dégradation du climat social, la perte de confiance des parents et la stagnation des résultats. Il a su redonner confiance et transformer le système pour en faire un des leaders de Pisa. Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/mar/12/ontario-shows-support-teachers-schools>

⁵⁴ Sir Michael Barber est le *chief education adviser* de Pearson. Il a été chargé de piloter les réformes éducatives durant le premier mandat de Tony Blair (1997-2001) et de conduire diverses missions au cours de son second mandat (2001-2005). Cf. <http://www.edweek.org/ew/articles/2012/01/12/16barber.h31.html>

⁵⁵ Peter Wilby fut durant de nombreuses années journaliste spécialisé dans l'éducation pour divers journaux. Il fut ensuite *editor* de *l'Independent on Sunday* et, de 1998 à 2005, *editor* du *New Statesman*. Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/30/gove-powers-total-schools-academies>

4 - 1 UN CHANGEMENT DES REFERENCES

La première inflexion concerne en effet le changement du modèle de référence. Dans l'opposition, les Conservateurs avaient mis en avant le modèle suédois des *Free Schools*. Dans son livre⁵⁶, Melissa Benn note que si l'exemple suédois était souvent cité l'an passé, désormais la source d'inspiration du gouvernement Torry est l'Amérique et ses *Charters Schools*.⁵⁷

Free Schools, *Academies* et *Charter Schools* ont beaucoup de points en commun et d'abord celui d'être financées sur budgets publics par le contribuable. Mais aussi quelques différences importantes.

Le modèle le plus ancien est celui des *Charter Schools*. Imaginées aux USA en 1988, par Albert Shanker, leader syndicaliste charismatique du syndicat AFT, comme des établissements expérimentaux financés sur fonds publics mais dérogeant aux règles en vigueur pour favoriser l'innovation pédagogique, elles se sont développées fortement depuis que l'Etat du Minnesota fut le premier à adopter une loi les autorisant en 1991. Ironiquement, elles sont depuis devenues aussi le fer de lance de la privatisation du système scolaire américain.⁵⁸ En pratique les dérogations négociées dans une charte (d'où leur nom) avec les autorités éducatives peuvent porter sur les programmes et horaires scolaires, les conditions de recrutement, les obligations de service et les rémunérations des enseignants, visant souvent à éliminer la syndicalisation. En pratique, il s'agit d'un modèle flexible. Il existe une grande diversité de *Charter Schools* : certaines sont fondées sur des projets, des spécificités ou des innovations pédagogiques, d'autres se spécialisent sur les milieux les plus défavorisés, certaines sont pilotées ou soutenues par des syndicats, d'autres gérées par des entreprises qui ont développé des « chaînes » d'écoles.

Légèrement postérieures et marquées par la même inspiration, les *Free Schools* sont issues d'une réforme globale mise en place en Suède en 1992 pour susciter la concurrence avec les écoles publiques en créant de toutes pièces un nouveau secteur scolaire privé.⁵⁹ On compte désormais plus de 1000 écoles de ce type. Fondé sur le libre choix des parents, ce système impose aux collectivités locales, en charge depuis le tout début des années quatre-vingt-dix du financement du système public, d'octroyer à ces *Free Schools* une subvention par élèves du montant de celle allouée aux écoles publiques, une sorte de « coupon éducation » offert aux parents. Moyennant quoi, ces écoles indépendantes qui peuvent être proposées par n'importe quel groupe (y compris religieux) sont autorisées à faire des profits... sur ce seul financement public puisque le système est gratuit pour les élèves.

Les *Academies* sont une création de Tony Blair en 2000 comme une forme de "*independent state schools*". Financées directement par le Ministère, et non via les collectivités locales (LEAs), elles peuvent être en partie sponsorisées par des entreprises, des universités ou des organisations caritatives ou religieuses et disposent, comme leurs cousines étrangères, d'une autonomie accrue par rapport aux établissements gérés par les LEAs. Il s'agit le plus souvent d'un établissement secondaire mais certaines développent une approche globale, intégrant une école primaire. Le modèle original était conçu pour remplacer les

⁵⁶ Cf. *School Wars: the Battle for Britain's Education*, de Melissa Benn, publié chez Verso Books

⁵⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/28/us-charter-academies-free-schools>

⁵⁸ Cf. Chaptal 2009b.

⁵⁹ Cf. Chaptal 2011.

écoles des zones difficiles en situation d'échec durable. Supportées par un sponsor, elles sont considérées comme des sociétés à responsabilité limitée et sont gouvernées par une structure œuvrant comme un *Trust*⁶⁰. Elles doivent également proposer un enseignement dans une spécialité professionnelle. Plus flexibles, les *Free Schools* sont simplement créés à l'initiative d'un groupe (de parents, d'enseignants, d'entrepreneurs ou religieux...) qui sollicite directement une autorisation auprès du DfE. Toutes deux financées sur crédits publics, *Academies* et *Free Schools* sont gratuites pour les parents à l'exception de dépenses d'opportunité comme par exemple l'achat des uniformes obligatoires.

En mai 2010, avant les élections générales, on comptait 203 *Academies*. En août 2011, il y en avait 1070. Dans le *Discours de la Reine* qui suivit les élections, le gouvernement introduisit un changement fondamental en proposant une loi autorisant les établissements primaire et secondaire qui avaient été jugés excellents ("outstanding") par l'Ofsted à devenir des *Academies* via un processus simplifié. Ultérieurement, le gouvernement en vint à forcer des établissements jugés défaillants à changer de statut. Le cas le plus médiatisé en 2011 fut celui d'une école primaire de Londres, la *Downhills Primary School*.

Des visites de responsables américains tels que le Ministre fédéral de l'éducation Arne Duncan, Joel Klein, ancien responsable des écoles de New York désormais au service des ambitions éducatives de Rupert Murdoch, ou Eric Schmidt, le Pdg de Google ont eu beaucoup de retentissement. Le plus virulent fut, en octobre 2010, Geoffrey Canada, le fondateur de la fameuse *Harlem Children's Zone*, un groupe de *Charter Schools* visant les élèves des quartiers noirs défavorisés, intervenant lors d'un congrès Conservateur pour stigmatiser les syndicats⁶¹ :

"Education is the only billion dollar industry that tolerates abject failure. Any other business that failed so spectacularly for fifty years, it would be out of business."

.../... "Our charter schools were not unionised. My contract with my teachers is fair, and is two pages. The union contract is 200 pages. You cannot manage your business when you cannot make any decision without going back to 200 pages worth of stuff."

Lord Hill, *parliamentary under secretary of state for schools*, lui fait écho⁶² :

"We consider the ability to set the pay and conditions of staff to be one of the key freedoms of Academy status. Consequently the existence of any such agreement will be a significant factor in the assessment the Secretary of State will make before deciding whether or not to enter into a funding agreement for an academy."

Trois raisons expliquent probablement cette relative mise au second plan du modèle suédois sans toutefois que la thématique des *Free Schools* soit pour autant abandonnée. La première est que la flexibilité du modèle américain permet toutes les avancées en faisant l'économie d'une approche frontale. La seconde tient certainement au fait que la coalition gouvernementale présente une certaine fragilité, surtout après des élections municipales qui se sont transformées en déroute pour les LibDem. Nick Clegg, leader de ce parti et Premier

⁶⁰ Une forme d'organisation caritative.

⁶¹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/politics/2010/oct/05/geoffrey-canada-education-unions>

⁶² Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/mortarboard/2011/dec/12/free-schools-tradeunions>

Ministre adjoint, a, en effet, publiquement exprimé en septembre 2009 son opposition totale à ce que des écoles financées par l'argent public puissent être gérées sur la base du profit⁶³ :

"And, to anyone who is worried that, by expanding the mix of providers in our education system, we are inching towards inserting the profit motive into our school system, again, let me reassure you: yes to greater diversity; yes to more choice for parents. But no to running schools for profit, not in our state-funded education sector."

La dernière raison doit aussi sans doute beaucoup au fait que le modèle suédois est loin d'être un succès incontestable.

4 - 2 LES FREE SCHOOLS SUEDOISES, UN MODELE REPOUSSOIR ?

Un rapport du *Institute for Public Policy Research*, un think tank de centre gauche, intitulé *"Not for Profit: The role of the private sector in England's schools"*⁶⁴, a pointé les limites de cette approche à travers le monde, aux USA, en Suède et au Chili. Dans ces deux derniers pays l'étude montre, selon son auteur Rick Muir, que les écoles ne faisant pas de profits font mieux que celles à but lucratif et résume :

"There is no evidence that you need for-profit companies to introduce innovation into education,"

En Suède même, les *Free Schools* sont mises en cause dans le sévère recul observé dans les enquêtes Pisa depuis leur montée en puissance. Le pays est ainsi passé de la 9^{ème} place en lecture en 2000 à la 17^{ème} en 2003, la 16^{ème} en 2006 et la 19^{ème} en 2009 (et à la 24^{ème} place en maths et la 28^{ème} en sciences). L'analyse généralement acceptée souligne les effets négatifs de la ségrégation scolaire, les *Free Schools* profitant généralement aux élèves issus des classes moyennes, les écoles publiques concentrant les élèves moins favorisés et voyant leur niveau baisser de manière importante.⁶⁵ Mais on constate aussi des situations scandaleuses.

La presse a ainsi révélé un cas extrême: la mise en ventes sur le site d'enchères Blocket d'une licence permettant l'ouverture d'une *Free School* mise à prix 47 000 £, un prix valorisant plus d'une année de démarches administratives. L'inspection scolaire s'est déclarée désarmée pour empêcher un détenteur de licence de la vendre. Le Ministre suédois de l'éducation Jan Björklund s'est déclaré scandalisé par le comportement du vendeur (dont l'offre a finalement été retirée). Il a décidé de lancer une enquête parlementaire sur les règles d'autorisation avec l'objectif de renforcer le contrôle et les pouvoirs du gouvernement vis à vis des *Free Schools* ne fournissant pas des prestations de qualité suffisante.⁶⁶

SNS, un *think tank* reconnu, financé par les entreprises, a publié un rapport en septembre 2011 qui a eu un fort retentissement⁶⁷, un rapport allant à l'encontre de ses positions traditionnellement favorables au marché, soulignant lui aussi que l'arrivée des opérateurs privés dans le système public d'éducation avait accru la ségrégation scolaire sans améliorer

⁶³ Cf. <http://www.newstatesman.com/blogs/the-staggers/2011/09/schools-children-teachers> et également <http://www.guardian.co.uk/education/mortarboard/2011/dec/14/nicklegg-schools>

⁶⁴ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/feb/19/for-profit-firms-state-schools> Etude non retrouvée. A la place <http://m.ippr.org/articles/56/8714/the-case-against-for-profit-schools> en semble un résumé.

⁶⁵ Cf. Chaptal 2011.

⁶⁶ Cf. <http://www.guardian.co.uk/world/2012/jan/17/free-school-sweden-permit-sale>

⁶⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/world/2011/sep/10/sweden-free-schools-experiment>

les performances. L'auteur du rapport, Jonas Vlachos, professeur d'économie à la Stockholm University, a porté un jugement sévère dans une interview à l'*Observer* :

"The empirical evidence showing that competition is good is not really credible, because they can't distinguish between grade inflation and real gains,"

Son étude a montré que, à niveau supposé équivalent à l'entrée dans le supérieur, les élèves issus des *Free Schools* avaient, trois ans après, des résultats inférieurs à ceux de leurs camarades issus des écoles gérées par les municipalités. Pour lui, l'explication tient sans doute au fait que, les notes étant attribuées par les enseignants des écoles, ceux des *Free Schools* sont vraisemblablement plus généreux, satisfaction des usagers oblige.

Vlachos met brutalement en cause les fondements économiques d'un raisonnement qu'il juge fondamentalement erroné, critiquant notamment la notion de « rationalité » du choix :

"It's very difficult for people to make an informed choice of what's a good school and that's not conducive to a well-functioning market," he said. Part of the problem is that students' priorities aren't always economic priorities... "There's been an explosion of media courses and arts courses such as singing and dancing,"

Le rapport a suscité les protestations de Per Ledin, directeur général pour la Suède de la chaîne d'écoles Kunskapsskolan considérant que le rapport ne s'appuyait que sur l'une des 32 écoles qu'il gérait. Dans la controverse qui a suivi, Vlachos a dénoncé des élèves livrés à eux-mêmes et rappelé le laxisme quant aux conditions d'apprentissage régnant dans cette école de Malmö comme dans les autres établissements de cette chaîne. Celle-ci s'appuie massivement sur un système d'enseignement en ligne en auto-apprentissage entrecoupé de cours magistraux regroupant des effectifs importants (60 élèves) et un tutorat personnalisé par des enseignants une fois par semaine seulement. Un système dont Vlachos juge qu'il se justifie davantage par des considérations liées à la réduction des coûts que par le souci d'améliorer l'enseignement. Pour lui, le recours systématique à l'enseignement en ligne et aux TICE a permis de réduire le ratio du nombre d'enseignants pour 100 élèves à 5,1 à Malmö contre 8,2 dans les établissements gérés par les municipalités. Et de conclure sévèrement :

"Many municipal schools are horrendously bad, But the difference between the free schools and the municipal schools is that the free schools actually have a profit incentive to reduce quality."

4 - 3 LES PREMISES D'UN NOUVEAU MARCHÉ ?

Peu après le BETT, Le Ministre Michael Gove a donné son feu vert pour la transformation de *Breckland Middle School* dans le Suffolk (une école en échec menacée de fermeture) en *IES Breckland*, gérée dans le cadre d'un contrat de 21 millions de £ sur 10 ans par l'entreprise suédoise à but lucratif *Internationella Engelska Skolan* (IES).⁶⁸

Dans la phase finale des négociations, IES UK l'a emporté sur Edison Learning, et une coalition comportant Wey Education. Ce contrat introduisant une entreprise à but lucratif dans la gestion d'une école a été rendu possible par un biais technique : le fondateur de l'école est un Trust charitable qui a décidé de sous-traiter entièrement la gestion de l'établissement à cette société qui a un chiffre d'affaires annuel global de 60 millions de £ et des bénéfices de

⁶⁸ Voir <http://educationinvestor.co.uk/ShowArticleNews.aspx?ID=2558> ainsi que <http://www.guardian.co.uk/education/mortarboard/2011/dec/14/nickelegg-schools> et, pour les remarques de l'*Observer* et le profil des entreprises <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/28/state-schools-private-sector-revolution>

5 millions selon les analyses du *Adam Smith Institute*, un organisme d'orientation libérale, comme son nom l'indique, soutenant les établissements privés.⁶⁹

Ce n'est pas tout à fait la première fois qu'un contrat de gestion d'école est passé avec une entreprise à but lucratif. Pendant trois ans, de 2007 à 2010, sous les gouvernements travaillistes, Edison, bien connue pour ses activités américaines où elle est notamment critiquée pour son abandon brutal des écoles ne lui rapportant pas, a géré une *Comprehensive* à Enfield, dans le nord de Londres. Mais cette fois, les choses sont différentes du fait des réformes de Michael Gove : nombre d'établissements secondaires publics sont désormais des *Academies* ou sur le point de le devenir. Il y a 1 807 *Academies* contre 203 lorsque la coalition est arrivée au pouvoir en 2010. Dans ce contexte, et avec la mise à bas du contrôle et des services des *Local Authorities*, l'implication des entreprises à but lucratif semble promis à un développement rapide.

L'hebdomadaire *The Observer* a révélé que

- Deux entreprises suédoises, IES et Kunskapsskolan (dont nous venons de parler à propos de l'exemple suédois, qui a une taille similaire à IES et qui gère déjà, sur une base non lucrative, trois *Academies*) aspirent désormais à gérer des chaînes de 5 à 10 *Free Schools* sur la base d'un contrat de prestations pour bénéficier des économies d'échelle.

- Wey Education, une entreprise dirigée par Zenna Atkins, l'ancienne chef de l'organisme chargé de l'Inspection, l'Ofsted, a déclaré aux autorités boursières en décembre qu'une opportunité de marché produite par "*the deconstruction of the education function within local authorities*" offrait la perspective de "*make a substantial return to investors and improve education in the UK*". L'entreprise vise un "*impact in a positive way*" sur l'existence de 250 000 élèves dans les 5 ans qui viennent et prévoit un chiffre d'affaires de 17,5 Millions de £ en 2014 et un résultat financier de 9,9 millions de £ pour son offre de services au Royaume-Uni et à l'étranger. Un prospectus boursier souligne que les "*current teaching methods, allocation of resources, wastage and inefficiencies create [an] opportunity*" pour proposer une éducation à des coûts moindres et offrir un retour sur investissements.

On peut aussi ajouter *Lilac Sky Schools*⁷⁰, l'une des entreprises éducatives anglaises les plus importantes dont le directeur, Trevor Averre-Beeson, ancien proviseur d'une *Comprehensive* à Islington au nord de Londres, estime que beaucoup des 1 310 écoles primaires et 107 établissements secondaires en situation d'échec pourraient être transformées par des compagnies comme la sienne.

Les banques s'y mettent aussi.⁷¹ Barclays s'est engagé en faveur de l'initiative de Michael Gove en offrant 1,25 million de £ sur 3 ans sous la forme de bourses de 5 000 £ à des parents souhaitant ouvrir des *Free Schools*.

On a cité plus haut (cf. fin du chapitre 2) les déclarations du Ministre souhaitant que les chefs d'établissement se comportent comme des *educational entrepreneurs*. On pourrait aussi évoquer ses liens avec Rupert Murdoch et son soutien apporté en 2010 aux ambitions de ce dernier dans l'éducation.⁷² Gove, lui-même ancien journaliste du *Times*, propriété de

⁶⁹ Voir son étude très orientée, Croft 2010.

⁷⁰ <http://www.lilacskschools.co.uk/> cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/feb/19/for-profit-firms-state-schools>

⁷¹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/18/free-schools-barclays-money-parents>

⁷² Cf. <http://www.guardian.co.uk/politics/2012/feb/26/schools-crusade-gove-murdoch>

Murdoch, avait eu divers entretiens avec le magnat de la presse et son « bras droit » d'alors, Rebekah Brooks mais aussi avec Joel Klein, ancien responsable des écoles de la ville de New York (où il avait eu des relations tendues avec les syndicats et avait favorisé le développement des *Charter Schools*). Klein est devenu depuis l'été 2010 le chef de la toute nouvelle division éducation du Tycoon⁷³ et fut invité officiellement par le DfE à visiter des établissements et à exposer les leçons de son expérience. En octobre 2010, selon le *Guardian*, Murdoch, incité à prononcer la *Margaret Thatcher lecture* au *Centre for Policy Studies* évoquait sa vision :

" In the last decades, I'm afraid, most of the English-speaking world has spent more and more on education with worse and worse results... That is why so many of my company's donations are devoted to the cause of education – including the adoption of new academies here in London. There is no excuse for the way British children are being failed"

En novembre, il envisageait effectivement de construire une *Academy* dans un secteur déshérité de l'Est de Londres. Quelques mois plus tard, les effets dévastateurs du *Phone-hacking scandal* débouchant sur la fermeture du *News of the World* en juillet 2011 interrompirent ces projets et mirent un point final à ces liens étroits et réguliers que Murdoch entretenait avec l'establishment Tory (come il l'avait fait, antérieurement, avec Tony Blair).

4 - 4 DES ACADEMIES D'UN NOUVEAU GENRE

La seconde inflexion évoquée au début de ce chapitre concerne la réorientation des *Academies*. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. L'explosion de leur nombre donne l'importance du phénomène, qui dépasse de loin l'émergence progressive des *Free Schools* qui complète toutefois le dispositif.

Pour Tony Blair et Lord Andrew Adonis qui en fut l'artisan, les *Academies* étaient conçues comme un modèle alternatif pour les écoles en situation d'échec avéré et menacées de fermeture. La transformation d'un établissement secondaire⁷⁴ en *Academy* faisait suite à une série d'inspections défavorables. Même si les travaillistes vantaient ce modèle et annonçaient, peu avant les élections de 2010, leur intention d'en doubler le nombre, le modèle lui-même demeurait controversé, notamment auprès des syndicats, et restait marqué par ses origines. De ce fait, il restait assez marginal, ne concernant que 203 établissements au printemps 2010 soit environ 6 % des établissements secondaires.

Le nouveau gouvernement a totalement changé cette image en transformant profondément le modèle dès sa prise de pouvoir. Le Ministre Gove a mis l'accent d'une part sur le fait que les établissements d'excellence, jugés *oustanding* par l'Ofsted, avaient vocation à devenir des *Academies* de même que, d'autre part, les écoles primaires. Il a ainsi créé une dynamique puissante en faveur de ces établissements indépendants et auto-gouvernés. Dès juin 2010, il se vantait que 1772 établissements se soient renseignés sur les conditions de cette nouvelle liberté dont 70 % des quelques 700 établissements secondaires d'excellence.⁷⁵

⁷³ Dénommée « Amplify » depuis fin juillet 2012, elle est désormais structurée autour de trois divisions : analyse des données, contenus numériques et nouvelles plateformes de distribution cf. <http://www.educationinvestor.co.uk/ShowArticleNews.aspx?ID=2887>

⁷⁴ Quand bien même certains d'entre eux intégraient une école primaire.

⁷⁵ Cf. <http://www.bbc.co.uk/news/10338892>

De fait, le nombre d'*Academies* a cru vertigineusement, passant à 1070 en août 2011 puis à 1 525 en octobre pour atteindre 1 807 en mai 2012.⁷⁶ Plus d'un tiers des établissements secondaires ont désormais le statut d'*Academy* et 29 LEAs n'ont plus aucune *Community School*.⁷⁷

Les raisons de cet engouement sont simples : de puissantes incitations financières. Une étude conduite en mars 2011 par l'*Association of School and College Leaders* (ASCL) et portant sur 1 471 établissements secondaires a montré que 72 % d'entre eux citaient des motivations financières pour le changement de statut.⁷⁸ Incitations à deux niveaux. D'une part, un effet d'aubaine budgétaire. Outre les subventions directes à la transformation (de l'ordre de 25 000 £), les budgets des *Academies* sont versés directement aux établissements par le Ministère au lieu de transiter par les collectivités locales qui prélèvent un pourcentage pour développer des services mutualisés (par exemple pour les TICE ou l'éducation spécialisée) pour l'ensemble des établissements placés sous leur responsabilité. Le FAQ du service éducation de la BBC consacré aux *Academies*⁷⁹ évalue ce surplus à environ 10 % mais, du fait des estimations généreuses du Ministère, cela peut représenter pour certains établissements des sommes à six chiffres.⁸⁰

D'autre part, une liberté de fixation des salaires qui séduit immédiatement la direction de ces établissements. On a vu plus haut que pour Lord Hill, cette liberté de fixer les salaires et les conditions de travail indépendamment des cadres existants était une caractéristique clé des *Academies*. Si elle leur permet théoriquement de mieux payer des enseignants confirmés, elle leur permet surtout, comme le montre une étude du *National Audit Office*, d'avoir 50 % de plus de cadres de direction payés plus de 80 000 £ par an que les *maintained secondaries*. On assiste donc à une forme d'inflation salariale pour le *senior staff*.⁸¹

Autre avantage supplémentaire, une certaine absence de comptes à rendre, de *accountability*, paradoxale par rapport aux discours officiels sur la rigueur. Les *Academies* n'ont, en effet, pas à justifier de leurs dépenses auprès de la *Charity Commission* et seules 38 % d'entre elles ont fourni des informations au DfE.

Les collectivités locales sont sous pression. Déjà, elles sont confrontées à la baisse de leurs budgets à mesure que les établissements sous leur responsabilité se transforment en *Academies* et, en conséquence, rencontrent des difficultés pour continuer à offrir les services habituels à ceux qui restent. Mais de surcroît, le gouvernement tire argument de cette diminution du nombre d'établissements sous tutelle pour diminuer encore leurs subventions. Il est vrai que le gouvernement s'étant montré très généreux, sa politique en faveur des *Academies* se révèle plus coûteuse que prévue et qu'il cherche donc à toute force à réaliser

⁷⁶ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/oct/31/academies-costs-for-maintained-schools> ainsi que <http://www.bbc.co.uk/news/education-13274090> consulté fin juillet 2012

⁷⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/30/gove-powers-total-schools-academies>

⁷⁸ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/apr/26/academies-lacseg-funding-bonus-schools>

⁷⁹ Cf. <http://www.bbc.co.uk/news/education-13274090> consulté fin juillet 2012

⁸⁰ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/oct/31/academies-costs-for-maintained-schools> La LEA du Kent, la plus grande d'Angleterre, contrôlée de surcroît par les conservateurs, a ainsi calculé qu'un établissement secondaire de 1000 élèves recevrait 190 000 £ de plus du seul fait d'être devenue une *Academy* car le Ministère lui octroie 230 £ par élève pour les services de soutien quand ceux-ci ne coûtent en réalité que 40 £.

⁸¹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/14/academies-senior-management-salaries-taxpayers>

des économies. La *Local Government Association* (LGA), association représentant les LEAs, a analysé les conséquences de cette baisse du nombre d'élèves conjointement avec le *Chartered Institute of Public Finance and Accountancy* (Cipfa) et le *London Councils* : elle a conclu que les économies devraient logiquement se situer dans une fourchette allant de 15 à 70 £ par élève quand le ministère prévoit plus de 200 £. Les calculs complémentaires faits par le *Guardian* suggèrent que le Ministère infligerait ainsi une « *unjustified bill* » aux LEAs sur 2 ans variant de 707 à 822 millions de £.⁸²

Dans ce contexte, les *Free Schools* apparaissent davantage comme une variante, se situant dans la continuité des *Academies* nouvelle formule, qu'une approche distincte. C'est d'ailleurs ce que dit Lord Andrew Adonis, ancien Secrétaire d'Etat aux Ecoles sous Tony Blair et Gordon Brown et le père des *Academies* version travailliste dans un article de mars 2012 du *NewStatesman* intitulé tout simplement *Labour should support free schools — it invented them*.⁸³ Ses propos, qui tranchent avec les positions traditionnelles des leaders travaillistes, méritent d'être cités longuement :

Free schools are Labour's invention. They were a crucial part of our drive to promote equality of opportunity and social mobility, particularly in disadvantaged communities with low educational standards. Independent report after report has shown that they work, and most of them are wildly popular with parents, so the issue for Labour is how we take them forward, not whether we are for or against them.

Just to be clear about the parentage, free schools are simply – and legally – academies without an immediate predecessor state school. They are either new academies starting from scratch in terms of pupils and teachers, or private schools coming into the state-funded sector by means of academy legal status.

Free schools are established and funded in exactly the same way as other academies, under a contract with the Department for Education, which regulates their funding, governance, admissions and other essential features. They are inspected by Ofsted, and publicly accountable, in the same way as other academies are, too.

Labour set up dozens such "free school" academies before 2010. The only reason why the Tories invented the term "free school" was to pretend they were doing something fundamentally different, instead of continuing one of Labour's most successful policies.

.../...

Let's be clear about three other points. First, free schools are not-for-profit. The Tories would need to change the law to allow profit-making, and I would oppose this.

Second, free schools are comprehensive schools. Like all academies, they are not allowed to select by academic ability. Again, this is the law and I would oppose any change.

Third, despite Michael Gove's rhetoric, the word "free" applies only to the academy-style freedoms in the way free schools are managed. There is no "free" right to establish them. On the contrary, as under Labour, few proposals to set up such schools succeed, and the successful ones are chosen by the government on the basis of need for good school places as well as the quality of management and innovation that the promoter credibly promises.

Ils témoignent de l'ambiguïté des positions des travaillistes sur l'éducation. Adonis n'est pas seul. Peter Hyman, ancien rédacteur des discours de Tony Blair (et aussi de celui, fameux, de 2001 de son porte-parole d'alors, Alastair Campbell, le *spin doctor*, vantant la nouvelle

⁸² Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/oct/31/academies-costs-for-maintained-schools>

⁸³ Cf. <http://www.newstatesman.com/education/2012/03/free-schools-labour-academies>

politique en l'opposant au « *bog standard comprehensive* ») est l'un des 55 lauréats de la deuxième vague des *Free Schools*.⁸⁴

Autre figure marquante de l'establishment travailliste de l'éducation (il se qualifiait ainsi "*My job was to be the national champion for choice.*"), Bruce Liddington, directeur général de E-Act (anciennement *Edutrust Academies Charitable Trust*), défend les hauts salaires. Normal, il est probablement le plus haut salaire de l'éducation avec 280 000 £ en 2010, près de deux fois plus que le Ministre. Son objectif était de bâtir un empire, se vantant d'ouvrir une super-chaîne de 250 *Academies* en 5 ans, une prédiction imprudente qu'il ne confirme plus. En décembre 2010, une nouvelle entreprise *E-Act Entreprises* a été fondée. Son objectif, vendre du savoir-faire (*intellectual property*) et des services et, si possible, faire des profits.⁸⁵ Interrogé par le journaliste sur sa position vis-à-vis du fait que les compagnies gérant des *Academies* puissent faire des profits, il reconnaît franchement :

"We have no public position on this but, personally, I think it's inevitable if the government continues to develop its intervention in schools. Existing chains don't have the capacity to upscale."

Cette question du profit est effectivement caractérisée par une hypocrisie certaine comme le note Peter Scott, professeur à l'*Institute of Education* et ancien responsable du *Times Higher Education Supplement*.⁸⁶

"Hypocrisy has always been seen as a particularly English vice – the limitless ability to condone behaviour in private but attack it in public. But hypocrisy is not confined to bad behaviour; it can also run like a rotten vein through public policy. "

Ce jugement porté notamment à propos du secteur *for profit* de l'enseignement supérieur vaut aussi pour les *Academies*. Si le *Trust* qui les supporte doit être constitué sur une base non lucrative, rien ne s'oppose à ce qu'il passe des contrats de service avec des entreprises qui vont prendre en charge tout ou partie de cette gestion. Et celles-ci peuvent naturellement faire des profits, la seule contrainte étant que ces contrats respectent les règles européennes en matière de marchés publics. C'est déjà le cas actuellement par exemple pour la maintenance des locaux ou certains domaines relatifs au personnel mais, jusqu'à présent, la classe elle-même est restée un sanctuaire préservé. Il est toutefois parfaitement possible pour les *governors* ou les *trustees* de confier à une entreprise toute la responsabilité opérationnelle d'un établissement, y compris le curriculum et l'enseignement. Sir David Bell, le plus haut fonctionnaire du DfE jusqu'en 2011 et généralement jugé proche du *New Labour*, considère que l'évolution vers le *profit-making* est probable mais « encore un peu lointaine ».⁸⁷

"I do think people get a little bit precious about this" ... "I find it hard to understand what it is about teaching and learning that makes it different. I am an extreme pragmatist on these things."

Pour promouvoir sa politique, le DfE a mis en avant les premiers succès des *Academies*. Pour ce faire, il n'a pas hésité à tirer argument d'un rapport de chercheurs de la *London School of Economics* portant sur la période travailliste, les années 2001 à 2008, qui conclue⁸⁸ :

"Our results suggest that moving to a more autonomous school structure through academy conversion generates a significant improvement in the quality of their pupil intake and a significant

⁸⁴ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/03/tony-blair-adviser-starts-free-school>

⁸⁵ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/07/bruce-liddington-eact-academies-salary>

⁸⁶ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/aug/01/education-double-standards>

⁸⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/feb/01/sir-david-bell-state-schools-profit>

⁸⁸ Cf. Machin et Vernoit 2011

improvement in pupil performance. We also find significant external effects on the pupil intake and the pupil performance of neighbouring schools. All of these results are strongest for the schools that have been academies for longer and for those who experienced the largest increase in their school autonomy. In essence, the results paint a (relatively) positive picture of the academy schools that were introduced by the Labour government of 1997-2010. The caveat is that such benefits have, at least for the schools we consider, taken a while to materialise.”

Pourtant, à y regarder de près, les résultats des *Academies* semblent bien plus mitigés.

L'analyse par le *Guardian*⁸⁹ des données issues des tests GCSE a montré qu'en dépit des financements spéciaux, des nouveaux bâtiments, des efforts de communication vantant des progrès « *faster than average* » ou des prévisions optimistes, ce que le journal appelle le « mythe des *Academies* » était purement et simplement réduit à néant. Analysées en détail, les données montrent clairement que les *Academies* n'ont pas de meilleurs résultats, et bien souvent des pires, que leurs homologues traditionnelles.

Pour ce faire, le journal s'est appuyé sur les données fournies par un site de *fact checking*, le *Local Schools Network*, défendant les écoles traditionnelles.⁹⁰ Le site relève d'abord qu'on accorde davantage d'attention aux 87 *Academies* qui affichent une croissance du nombre d'élèves ayant eu au moins 5 bons GCSEs (dont anglais et maths, avec des notes entre A* et C) qu'aux 2 228 établissements secondaires traditionnels qui sont dans la même situation. Le site ajoute :

The very detailed figures released today on school performance allow us to examine the evidence. And the evidence is clear. Academies are less successful than any of the other three categories, community schools, foundation schools or voluntary aided schools. First, the % achieving 5 GCSEs including English and Maths:

Type d'établissement	Nombre	% atteignant le seuil de 35 % des élèves avec 5 « bons » GCSEs
Academies	249	47 %
Community Schools	1 306	56 %
Foundation Schools	875	61 %
Voluntary Aided Schools	497	67 %

Sachant que les 249 *Academies* sont pour l'essentiel des modèles “originaux” proposés par les travaillistes et donc situés dans des zones déshéritées, on pourrait imaginer que le pourcentage plus bas de réussite s'explique du fait de cette situation. Une seconde analyse, comparant des établissements confrontés à des contextes semblables, confirme toutefois le premier résultat.⁹¹

Des questions paraissent également se poser pour les *Free Schools* qui semblent privilégier, à l'instar de leurs homologues suédoises, les enfants des classes moyennes. Comme le note le *Guardian*, si le DfE se félicite que 12 des 24 premières *Free Schools* soient

⁸⁹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/feb/13/league-tables-academies-maintained-schools>

⁹⁰ Cf. <http://www.localschoolsnetwork.org.uk/2012/02/2011-gcse-what-the-data-tells-us-about-academies-and-non-academies/>

⁹¹ Cf. <http://www.localschoolsnetwork.org.uk/2012/01/local-schools-dfe-data-shows-their-success/> et <http://www.localschoolsnetwork.org.uk/2012/01/latest-data-shows-academies-underperform/>

situées dans des zones déshéritées, pour 23 d'entre elles qui ont répondu à une demande d'information formulée au titre du *freedom of information act*, le taux moyen des élèves éligibles au repas gratuit (l'indicateur de pauvreté) était seulement de 9,4 %, à comparer aux 18 % de moyenne pour les écoles publiques d'Angleterre.⁹² On touche là vraisemblablement les limites de la politique officielle de non sélection des élèves qui est censée être une caractéristique commune aux *Academies* et aux *Free Schools*.

Cela étant, il est indéniable que le Ministre Gove a su pousser son agenda et que les objectifs d'élargissement des choix offerts aux parents et de diversification des fournisseurs d'éducation (en suscitant notamment l'émergence de fournisseurs privés) annoncés dans le *Schools White Paper* ou le *Open Services White Paper* sont déjà, sinon pleinement et durablement atteints, du moins largement engagés. Et ce sans susciter véritablement d'opposition majeure, le conflit avec les syndicats s'étant davantage cristallisé sur les retraites que sur les nouvelles formes d'écoles. Cette évolution va de pair avec un dessaisissement des collectivités territoriales qui voient leurs marges de manœuvre durement réduites et qui peinent, désormais, à assurer la même qualité de service aux établissements restant sous leur responsabilité. Et, en corollaire, avec une centralisation inédite de la gestion des établissements au niveau du Ministère.

Le rôle éducatif des collectivités locales est-il appelé à disparaître ? Cela semble peu probable même si certaines LEAs pourront se désengager totalement. Mais un scénario de la diversité de l'offre paraît désormais plausible, un scénario où pèserait de manière de plus en plus forte, notamment en direction des classes moyennes, une industrie privée de l'éducation en cours d'émergence aux côtés de groupes pédagogiques, caritatifs ou religieux mais où les collectivités locales continueraient à assurer un service de base, une sorte de service universel d'éducation pour tous (et d'abord pour les moins favorisés) mais à moyens réduits.

Comme l'envisage le journaliste spécialiste de l'éducation Peter Wilby⁹³ on pourrait bien compter dès septembre prochain 2 000 *Academies*, une centaine de *Free Schools*, 24 *university technical colleges* (UTCs) et 18 *studio schools*.⁹⁴ Techniquement, tous ces établissements pourraient être des *Academies*.

Avec pour conséquence, un système public d'enseignement déjà largement déconstruit.

5- Un nouveau curriculum pour les TICE :

Dix-huit mois après son entrée en fonction, Michael Gove est, pour la première fois, venu au BETT. Du coup, sa visite ce 11 janvier est en soi un évènement et un signe. Mais il est venu les mains vides, crise oblige. Pas d'annonce de nouvelles mesures, pas de vision globale, pas de grand plan TICE.

⁹² Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/03/tony-blair-adviser-starts-free-school>

⁹³ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/30/gove-powers-total-schools-academies>

⁹⁴ Un nouveau concept développé étroitement avec des employeurs et destiné aux 14-19 ans, une école fondée sur des projets professionnels et qui ressemble déjà au travail. Mi-juillet, Michael Gove vient d'annoncer l'ouverture supplémentaire de 15 nouvelles écoles de ce type pour 2013.

Juste un discours, assez conventionnel, exaltant le génie anglais (Alan Turing, le BBC Micro de 1982 ou le savoir-faire en matière de jeux vidéo et effets spéciaux) mais ne reculant devant aucun lieu commun (comme par ex la déclaration du président d'IBM jugeant en 1943 qu'il n'y avait un marché que pour 5 ordinateurs dans le monde). Un discours très critique vis-à-vis de l'actuel *ICT Curriculum*, annonçant qu'il sera profondément remanié, le programme actuel devant être remplacé par de nouveaux contenus définis par l'industrie et les Universités, des contenus liés cette fois aux *computer sciences*.⁹⁵ Mais un discours assez surprenant dans la mesure où, après avoir durement critiqué le programme actuel tout autant que la manière dont il est enseigné et mis vertement en cause la compétence de nombreux enseignants, il conserve le caractère obligatoire de cet enseignement et demande, dans l'intervalle, aux écoles de faire pour le mieux...

Analysons en détail ce discours avant de revenir sur la genèse et le contexte de celui-ci.

5 - 1 UNE REMISE EN CAUSE RADICALE

Le Ministre a d'abord noté combien l'informatique avait bouleversé toutes les activités humaines, sociales ou économiques et combien, a contrario, elle avait peu modifié le paysage éducatif déclarant abruptement :

The fundamental model of school education is still a teacher talking to a group of pupils. It has barely changed over the centuries, even since Plato established the earliest "akademia" in a shady olive grove in ancient Athens.

A Victorian schoolteacher could enter a 21st century classroom and feel completely at home. Whiteboards may have eliminated chalk dust, chairs may have migrated from rows to groups, but a teacher still stands in front of the class, talking, testing and questioning.

But that model won't be the same in twenty years' time. It may well be extinct in ten.

Technology is already bringing about a profound transformation in education, in ways that we can see before our very eyes and in others that we haven't even dreamt of yet.

Une déclaration surprenante et sommaire (après tout, l'école a beaucoup changé depuis l'époque de la reine Victoria), passant par profits et pertes les acquis d'une politique tenace et constante qui a fait de l'Angleterre un pays universellement considéré comme leader en matière de TICE.

S'appuyant sur les propos critiques sur le système de formation anglais tenus quelques mois auparavant par Eric Schmidt ou sur un rapport de Livingstone et Hope de 2011 pointant le manque de compétences pour développer les jeux vidéo⁹⁶, il stigmatise le manque de rigueur du *curriculum* actuel qui fait que les élèves ne sont pas préparés pour la vie active :

Yet as the chairman of Google, Eric Schmidt, recently lamented, we in England have allowed our education system to ignore our great heritage and we are paying the price for it.

Our school system has not prepared children for this new world. Millions have left school over the past decade without even the basics they need for a decent job. And the current curriculum cannot prepare British students to work at the very forefront of technological change.

Last year's superb Livingstone – Hope Review – for which I would like to thank both authors – said that the slump in UK's video games development sector is partly the result of a lack of

⁹⁵ <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a00201868/michael-gove-speech-at-the-bett-show-2012>

⁹⁶ Cf. Chaptal 2011 et plus loin.

suitably-qualified graduates. The review, commissioned by Ed Vaizey who has championed the Computer Science cause in the Department for Culture, Media and Sport, found that the UK had been let down by an ICT curriculum that neglects the rigorous computer science and programming skills which high-tech industries need.

Il en profite pour critiquer les politiques suivies par ses prédécesseurs, notamment en matière de curriculum et d'investissements, comme si ces derniers ne constituaient pas le socle indispensable pour développer ses propres orientations.

It's clear that technology is going to bring profound changes to how and what we teach. But it's equally clear that we have not yet managed to make the most of it.

Governments are notoriously flat-footed when it comes to anticipating and facilitating technical change. Too often, in the past, administrations have been seduced into spending huge sums on hardware which is obsolete before the ink is dry on the contract. Or invested vast amounts of time and money in drawing up new curricula, painstakingly detailing specific skills and techniques which are superseded almost immediately.

I believe that we need to take a step back.

Prendre du recul, ne l'empêche pas de reprendre, avec une naïveté touchante, les mythes à la mode sur les supposées mirobolantes promesses des sciences cognitives :

Already, technology is helping us to understand the process of learning. Brain scans and scientific studies are now showing us how we understand the structure of language, how we remember and forget, the benefits of properly designed and delivered testing and the importance of working memory.

As science advances, our understanding of the brain will grow – and as it grows, it will teach us more about the process of education.

S'agissant des TICE en général, le discours laisse songeur. Certes, c'est un des grands classiques des discours des hommes politiques que de minorer les succès de leurs prédécesseurs, surtout quand ils ne sont pas du même bord. Mais Michael Gove a poussé ce comportement à un tel extrême et avec une telle maladresse, ignorant délibérément les politiques menées depuis 1997 et leurs résultats (ou leurs échecs), que son discours apparaît comme hors du temps et hors du contexte anglais. Et, de surcroît, mal informé. Faisant en quelque sorte le service minimum au BETT au début de son intervention, payant mollement tribut aux *“hugely impressive achievements of British companies”* en matière d'exportations, il cite deux entreprises dont Promethean. On a vu dans quelle situation celle-ci se trouvait réellement en fin de chapitre 1.

De même, lorsqu'il expose sa vision du rôle des technologies, celle-ci est très courte, avec un fort goût de déjà vu, reprenant des arguments étonnamment datés ; les exemples anecdotiques qu'il cite à l'appui de ses dires sont d'une grande banalité. Le manque de profondeur de la réflexion et l'absence totale d'ancrage sur ces 15 années de pratiques, d'essais, d'erreurs mais aussi de succès en matière de TICE est assez sidérant et interroge quant à la compétence de ses conseillers qui n'ont d'ailleurs pas hésité, à quelques instants d'intervalle, à se moquer des tableaux blancs après avoir mis en avant Promethean. Il conduit à se demander si la nouvelle équipe prend vraiment les TICE au sérieux :

Rather than rushing pell-mell after any particular technology, filling school cupboards with today's answer to Betamax and floppy discs, we need to ask ourselves a fundamental question.

What can technology do for learning?

Three points immediately:

First, technology has the potential to disseminate learning much more widely than ever before. Subjects, classes and concepts that were previously limited to a privileged few are now freely available to any child or adult with an internet connection, all over the world. .../...

Second, just as technology raises profound questions about how we learn, it also prompts us to think about how we teach.

Games and interactive software can help pupils acquire complicated skills and rigorous knowledge in an engaging and enjoyable way. Adaptive software has the ability to recognise and respond to different abilities, personalising teaching for every pupil. With the expert help of a teacher, students can progress at different rates through lessons calibrated to stretch them just the right amount. .../...

Third, technology brings unprecedented opportunities for assessment. Teachers can now support pupils' learning by assessing their progress in a much more sophisticated way, and sharing assessments with pupils and parents.

Each pupil's strengths and weaknesses can be closely monitored without stigmatising those who are struggling or embarrassing those are streaking ahead. Teachers can adjust lesson plans to target areas where pupils are weakest, and identify gaps in knowledge quickly and reliably.

Corollaire de cette absence de vision (et de moyens du fait de la crise), Gove tente de théoriser le minimalisme de l'action de l'Etat, c'est-à-dire le laissez-faire et la non-intervention puisque les technologies évoluent si rapidement que le futur est imprévisible. Le tout au nom de l'autonomie des établissements. Le contraste est total avec l'approche de ses prédécesseurs qui avaient donné mission, précisément pour cette même raison, à une agence, le Becta, d'aider les écoles à maîtriser ces évolutions :

We're not going to tell you what to do.

While things are changing so rapidly, while the technology is unpredictable and the future is unknowable, Government must not wade in from the centre to prescribe to schools exactly what they should be doing and how they should be doing it.

We must work with these developments as they arise: supporting, facilitating and encouraging change, rather than dictating it.

By its very nature, new technology is a disruptive force. It innovates, and invents; it flattens hierarchies, and encourages creativity and fresh thinking. I could say the same of our whole school reform programme. In fact, I'm fairly sure I have said the same.

Just as we've devolved greater autonomy to schools, and put our trust in the professionalism of teachers; just as we've lifted the burden of central prescription, and given heads and schools power over their own destiny; just as the internet has made information more democratic, and given every single user the chance to talk to the world; so technology will bring more autonomy to each of us here in this room.

Puis il met l'accent sur la formation des enseignants dont il annonce une prochaine révision :

We want to focus on training teacher.

That's why, rather than focusing on hardware or procurement, we are investing in training individuals. We need to improve the training of teachers so that they have the skills and knowledge they need to make the most of the opportunities ahead. .../...

Working with the TDA⁹⁷, we will be looking at initial teacher training courses carefully in the coming year so that teachers get the skills and experience they need to use technology confidently.

⁹⁷ Training and Development Agency for Schools, devenue Teaching Agency, TA, responsable de la formation initiale des enseignants.

And we're working with Nesta who, supported by Nominet Trust and others, are today announcing a £2m programme to fund and research innovative technology projects in schools.

Vient ensuite l'attaque frontale contre le *ICT Curriculum*, jugé rebutant, démotivant et faible et dont il stigmatise le centrage sur les aspects liés purement à l'utilisation des logiciels bureautiques sans donner aux élèves les compétences jugées nécessaires. Et de conclure sans fioritures « *ICT in schools is a mess* ». Curieusement, après ces vives critiques, et avant de préciser ce qu'il entend par une formation rigoureuse, il rappelle que l'enseignement de l'ICT demeure obligatoire à tous les stades et qu'il revient donc aux écoles de faire au mieux tant en matière de contenus que de méthodes en exploitant les ressources disponibles sur le web en attendant qu'un nouveau curriculum soit mis au point :

The current, flawed ICT curriculum

The disruptive, innovative, creative force of new technology also pushes us to think about the curriculum.

And one area exemplifies, more than any other, the perils of the centre seeking to capture in leaden prose the restless spirit of technological innovation.

I refer, of course, to the current ICT curriculum.

The best degrees in computer science are among the most rigorous and respected qualifications in the world. They're based on one of the most formidable intellectual fields – logic and set theory – and prepare students for immensely rewarding careers and world-changing innovations.

But you'd never know that from the current ICT curriculum.

Schools, teachers and industry leaders have all told us that the current curriculum is too off-putting, too demotivating, too dull.

Submissions to the National Curriculum Review Call for Evidence from organisations including the British Computer Society, Computing at School, eSkills UK, Naace and the Royal Society, all called the current National Curriculum for ICT unsatisfactory. .../...

In short, just at the time when technology is bursting with potential, teachers, professionals, employers, universities, parents and pupils are all telling us the same thing. ICT in schools is a mess.

Disapplying the Programme of Study

That's why I am announcing today that the Department for Education is opening a consultation on withdrawing the existing National Curriculum Programme of Study for ICT from September this year.

The traditional approach would have been to keep the Programme of Study in place for the next four years while we assembled a panel of experts, wrote a new ICT curriculum, spent a fortune on new teacher training, and engaged with exam boards for new ICT GCSES that would become obsolete almost immediately.

We will not be doing that.

*Technology in schools will no longer be micromanaged by Whitehall. By withdrawing the Programme of Study, we're giving schools and teachers freedom over **what** and **how** to teach; revolutionising ICT as we know it.*

Let me stress - ICT will remain compulsory at all key stages, and will still be taught at every stage of the curriculum. *The existing Programme of Study will remain on the web for reference.*

But no English school will be forced to follow it any more. From this September, all schools will be free to use the amazing resources that already exist on the web.

Universities, businesses and others will have the opportunity to devise new courses and exams. In particular, we want to see universities and businesses create new high quality Computer Science

GCSEs, and develop curricula encouraging schools to make use of the brilliant Computer Science content available on the web.

... Imagine the dramatic change which could be possible in just a few years, once we remove the roadblock of the existing ICT curriculum. Instead of children bored out of their minds being taught how to use Word and Excel by bored teachers, we could have 11 year-olds able to write simple 2D computer animations using an MIT tool called Scratch. By 16, they could have an understanding of formal logic previously covered only in University courses and be writing their own Apps for smartphones.⁹⁸

Et de plaider, à l'inverse, pour un enseignement fondé sur la science informatique :

And we're encouraging rigorous Computer Science courses

The new Computer Science courses will reflect what you all know: that Computer Science is a rigorous, fascinating and intellectually challenging subject.

.../... Although individual technologies change day by day, they are underpinned by foundational concepts and principles that have endured for decades. Long after today's pupils leave school and enter the workplace – long after the technologies they used at school are obsolete – the principles learnt in Computer Science will still hold true.

Et finalement, vient la surprise : Michael Gove croît à la force de la multitude en proposant un *wiki curriculum* fondé sur une approche collaborative.

An open-source curriculum

Advances in technology should also make us think about the broader school curriculum in a new way.

In an open-source world, why should we accept that a curriculum is a single, static document? A statement of priorities frozen in time; a blunt instrument landing with a thunk on teachers' desks and updated only centrally and only infrequently?

In ICT, for example, schools are already leading the way when it comes to using educational technology in new and exciting ways – and they're doing it in spite of the existing ICT curriculum, not because of it.

The essential requirements of the National Curriculum need to be specified in law, but perhaps we could use technology creatively to help us develop that content. And beyond the new, slimmed down National Curriculum, we need to consider how we can take a wiki, collaborative approach to developing new curriculum materials; using technological platforms to their full advantage in creating something far more sophisticated than anything previously available.

Avant de conclure en insistant sur les notions de liberté et d'autonomie qu'il a placées au centre de son discours :

Disapplying the ICT programme of study is about freedom. It will mean that, for the first time, teachers will be allowed to cover truly innovative, specialist and challenging topics.

And whether they choose a premade curriculum, or whether they design their own programme of study specifically for their school, they will have the freedom and flexibility to decide what is best for their pupils.

Teachers will now be allowed to focus more sharply on the subjects they think matter – for example, teaching exactly how computers work, studying the basics of programming and coding and encouraging pupils to have a go themselves.

Et de souligner, modestement, qu'il ne s'agit que d'une première étape :

⁹⁸ En gras dans l'original. Actuellement, l'ICT est une matière obligatoire de 5 à 16 ans.

I'm not here today to announce our final, inflexible, immutable technology strategy. There's no blueprint to follow – and we don't know what our destination will look like.

I'm setting out our direction of travel, and taking the first few steps. There is lots more to come, and we will have more to say over the course of the year.

S'adressant aux journalistes après son discours au BETT, Gove s'est expliqué sur cette idée de *wiki curriculum* et a indiqué s'être inspiré de la stratégie de contre-insurrection des militaires américains décrite par Thomas Friedman dans son livre *That Used to Be Us*.⁹⁹

"I recently was inspired by a Thomas Friedman book. In it he used an example, funnily enough, from the field of the US military.

"What he explained is that those at the frontline were using their access to the wiki which was responsible for which government troops were deployed, and how hearts and minds could be won, to ensure that in real time they adjusted to the challenges of a life-or-death scenario.

"It struck me then that if we can have a wiki approach of those who have direct experience of the frontline, if we can do it in something as critical as the role of the military, then there is a huge potential to do it in education and other areas as well."

... "I believe the dispersed wisdom of the best teachers in this country and globally will be better than any bureaucracy's attempts to freeze in time and for all time the best way of teaching. I want to see that approach trialled through the development of new and more rigorous computer science curricula, and in due course computer science qualifications, and I then want to consider how we can more widely apply that to other subjects."

5 - 2 UNE ANNONCE SOIGNEUSEMENT PREPAREE

Ce discours n'était pas complètement une surprise. D'une part, il s'inscrivait dans une campagne de lobbying commencée plus d'un an auparavant. D'autre part, il n'était pas totalement inédit.

Le 29 juin 2011, Michael Gove avait prononcé un discours sur l'avenir de l'éducation devant la Royal Society¹⁰⁰ dans lequel il évoquait le numérique, indiquant déjà :

" We need to change curricula, tests and teaching to keep up with technology, and technology itself is changing curricula, tests, and teaching."

Citant déjà nombre d'anecdotes censées être exemplaires qu'il reprendra au BETT, il soulignait le rôle que pouvaient jouer les jeux vidéo (il parle de jeux vidéo mais on pourrait tout autant traduire par jeux sérieux) pour l'enseignement des maths et des sciences. Pensant sans doute faire moderne, l'exemple qu'il choisit trahit une vision simpliste s'inscrivant paradoxalement dans une démarche behaviouriste dépassée correspondant aux illusions skinneriennes et qui fleure bon les années soixante :

When children need to solve equations in order to get more ammo to shoot the aliens, it is amazing how quickly they can learn. I am sure that this field of educational games has huge potential for maths and science teaching

Après ce discours, les ténors du jeu vidéo n'avaient pas caché leur surprise et leur perplexité. Ian Livingstone, président à vie de Eidos et co-auteur du rapport *Next Gen* du

⁹⁹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/politics/2012/jan/11/gove-wiki-curriculum>

¹⁰⁰ Cf. <http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/a00191729/michael-gove-speaks-to-the-royal-society-on-maths-and-science>

Nesta sur l'industrie du jeu avait tweeté ironiquement "*Michael Gove in favour of technology AND computer games in the classroom as a learning tool for maths! WOW. Art next?*" Mary Matthews, responsable de la stratégie chez Blitz Games Studios a parfaitement résumé les limites du discours passéiste de Gove ne voyant dans l'ordinateur qu'un simple moyen de rechercher de l'information et d'en être récompensé¹⁰¹ :

"Great to see Michael Gove actually talking about games, but sad that he still thinks their best use is carrot and stick – do the equation and get ammo to shoot the aliens – eat the brussel sprouts and then you can have the Christmas pudding. Using games for motivation is only one facet, let's get him thinking about exploration, experimentation, team building, problem-solving and independent, personalised, differentiated experiences – then we'll really be tapping into the full potential games can offer for learning ..."

Les choses vont cependant se structurer rapidement car ce discours n'était pas un événement isolé. Il se situait dans une campagne d'opinion dont la première manifestation visible fut la publication du rapport Livingstone-Hope en février 2011¹⁰², même si ses prémisses remontent plus loin encore, à l'automne 2009 avec la Royal Society, on le verra ultérieurement. *Next Gen*, ce rapport commissionné par Nesta, une organisation caritative dédiée à l'innovation, se situait dans la perspective des industries créatives et appelait à ce que le gouvernement se saisisse rapidement de la question de l'ICT dans les écoles, mettant en garde contre le risque que le Royaume-Uni ne soit plus compétitif si rien ne changeait. Le secteur des jeux vidéo représente un chiffre d'affaires global de 2 milliards de £ par an (davantage que le film ou l'industrie musicale) et les effets spéciaux sont l'un des secteurs qui connaît la progression la plus forte.¹⁰³ Tous deux redoutent de perdre leur avantage compétitif du fait de la médiocrité des enseignements professionnels à l'université mais aussi de la préparation à l'ICT dans le système scolaire, soulignant la chute de 57 % sur les cinq dernières années du nombre d'élèves passant un GCSE en ICT.

La surprise manifeste et l'ironie dont a fait preuve Ian Livingstone dans son tweet, alors même qu'il était engagé dans la campagne de lobbying prolongeant son rapport, montre toutefois le caractère sans doute quelque peu improvisé de ce rapprochement dont témoignait le discours de Gove, quatre mois après le rapport.

Au mois d'août suivant, Eric Schmidt, le PdG de Google, a émis une critique dévastatrice de la façon dont le système éducatif anglais traitait cette question de l'ICT lors de la *MacTaggart lecture* de l'*Edinburgh International Television Festival*, dénonçant une dérive vers les humanités, s'étonnant que le pays ait renoncé à son grand héritage informatique et précisant¹⁰⁴ :

"I was flabbergasted to learn that today computer science isn't even taught as standard in UK schools," "Your IT curriculum focuses on teaching how to use software, but gives no insight into how it's made."

Il reçut l'approbation publique du Premier Ministre David Cameron.

Fin novembre, l'organisation professionnelle *UK Interactive Entertainment Association* (UKIE) lançait sa campagne *Next Gen Skills*, une initiative militant pour un changement

¹⁰¹ Cf. <http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2011/jul/05/michael-gove-games-education>

¹⁰² Cf. Chaptal 2011.

¹⁰³ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2011/nov/28/computer-lessons-out-of-date>

¹⁰⁴ Cf. <http://www.guardian.co.uk/technology/2011/aug/26/eric-schmidt-chairman-google-education>

fondamental en matière d'ICT avec l'introduction d'un cours d'informatique dans le *national curriculum*.

Quelques heures plus tard, heureuse coïncidence, le *Department of Culture, Media and Sports* publiait la réponse du gouvernement au rapport *Next Gen*, endossant ses principales recommandations, reconnaissant le caractère insuffisamment rigoureux du programme actuel et reliant, pour la première fois, le processus général de révision du curriculum à la réforme de l'ICT, indiquant notamment¹⁰⁵ :

12. As outlined within the Next Gen report, ICT is currently part of the National Curriculum at all four key stages (ages 5 – 16) and allows for the teaching of some of the skills associated with computer science. However, the Government recognises that learning the skills to use ICT effectively and acquiring the knowledge of the underpinning computer science are two different (albeit complementary) subjects. Furthermore, the Government recognises that the current ICT programme is insufficiently rigorous and in need of reform.

13. The Government is committed to introducing a slimmed down, more focused, and more rigorous curriculum. As part of this commitment, a review of the National Curriculum was launched on 20 January 2011. The review aims to develop a new National Curriculum which clearly sets out the core knowledge that all children should acquire, while giving teachers more freedom to decide how to teach and design a wider school curriculum that best meets the needs of their pupils.

Ian Livingstone, co-président de la *Next Gen Skills Campaign*, a reconnu avoir eu une série de réunions « encourageantes » avec des conseillers du DfE avant et après cette réponse officielle. Et se disait confiant que l'enseignement de l'informatique allait remplacer celui des outils bureautiques.¹⁰⁶

La campagne *Next Gen Skills* insiste en effet sur trois aspects : l'introduction de la science de l'informatique dans le curriculum, une révision du programme actuel, le rôle central des maths, de la physique et de l'informatique dans le développement des industries créatives et de la *High Tech*. Le président de UKIE, Andy Payne, enfonce le clou¹⁰⁷ :

"ICT came into the national curriculum in the mid-90s and was probably well-intentioned and quite handy then,"... "But part of the research that the NESTA report did was to talk to schools, and it came back that children just weren't interested. It was endless tutorials on how to send emails and build PowerPoint presentations – most of which the children knew anyway."

Mais s'il représente des emplois hautement qualifiés, le secteur ne peut se comparer en nombre d'emplois à des industries comme l'automobile, par exemple. UKIE était donc parfaitement consciente qu'elle allait devoir trouver des alliés. Elle les chercha d'abord du côté de TIGA, le syndicat professionnel de l'industrie du jeu et aussi d'organismes actifs dans le domaine des compétences comme SkillSet¹⁰⁸ et e-Skills¹⁰⁹. Elle les trouva aussi auprès de la *British Computing Society* et de *UK Screen* ainsi que de Google qui a rejoint la campagne *Next Gen Skills*. Elle les trouva surtout auprès du *Guardian Media Group*. Courant novembre

¹⁰⁵ Cf. DfCMS 2011

¹⁰⁶ Cf. <http://www.guardian.co.uk/technology/2011/dec/06/michael-gove-computer-science>

¹⁰⁷ Cf. <http://www.guardian.co.uk/technology/gamesblog/2011/nov/30/games-government-and-education>

¹⁰⁸ *Creative Skillset* est l'organisme professionnel qui développe formation et compétences dans le secteur des industries créatives..

¹⁰⁹ Le *Sector Skills Council for Business and Information Technology* représente les besoins des employeurs en matière de software, internet, jeux vidéo, IT services, en bref, l'économie numérique.

et décembre, une série de reportages et d'articles ont ainsi entretenu la flamme. Avant de se multiplier avant et après l'annonce au BETT.

Début décembre, s'adressant à des journalistes lors de la conférence nationale du *Schools Network*, Michael Gove esquisse sa réforme¹¹⁰ :

"One of the problems we've had is that the ICT curriculum in the past has been written for a subject that is changing all the time. I think that what we should have is computer science in the future – and how it fits in to the curriculum is something we need to be talking to scientists, to experts in coding and to young people about."

Mi-décembre, ce fut au tour de l'Ofsted d'ajouter sa pierre à l'édifice avec une étude conduite sur trois ans dans un échantillon, assez limité de 74 établissements secondaires.¹¹¹ Dans près de 20 % de ceux-ci, la moitié des élèves âgés de 14 à 16 ans n'ont pas de cours d'ICT alors qu'ils sont théoriquement obligatoires. Dans la moitié des établissements secondaires, le niveau est si bas que les élèves ne peuvent ultérieurement suivre un cursus de technicien. En 2011, 31 800 élèves se sont inscrits à l'ICT GCSE contre 81 100 en 2007. L'Ofsted pointe sévèrement la connaissance limitée qu'ont les enseignants de l'informatique et de la programmation. Par contre, le rapport est moins négatif s'agissant des 90 écoles primaires visitées.

Juste avant le BETT, *le Guardian* se livre les 9 et 10 janvier à un intense tir de préparation sous la bannière « *The Guardian's campaign to upgrade computer science and IT in schools* ». Pas moins de 6 articles sur ce thème en deux jours aux titres sans ambiguïté : *Britain's computer science courses failing to give workers digital skills* ; *Pupils need to understand computers, not just how to use them* (qui souligne que sur 28 000 nouveaux enseignants certifiés en 2010, seuls trois avaient un diplôme en informatique selon le *General Teaching Council*) ; *Computer skills are the grammar of the 21st century, says Ed Vaizey* (le Secrétaire d'Etat à la Culture) ; *Technological innovations could revolutionise classroom learning* ; *Geek' perception of computer science putting off girls, expert warns* ; *The Slough school leading the way in computer skills*.¹¹²

Quelques jours après le discours au BETT, la Royal Society publie un rapport au titre faussement interrogatif, *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*, qui fait suite à une étude d'ampleur de 18 mois et va dans le même sens.¹¹³ Constatant que, en dépit d'un ratio ordinateur/élèves en 2007 de 1,9 dans le primaire, le meilleur d'Europe (et de 0,7 pour le secondaire, l'un des tout meilleurs), il relativise p. 4 les acquis des élèves et regrette le manque de compréhension en profondeur du phénomène, conséquence de l'absence d'enseignement du « contenu rigoureux de la science informatique » :

« We appear to have succeeded in making many people comfortable with using the technology that we find around us, but this seems to have been at the expense of failing to provide a deeper

¹¹⁰ Cf. <http://www.guardian.co.uk/technology/2011/dec/06/michael-gove-computer-science>

¹¹¹ Cf. Ofsted 2011.

¹¹² Voir <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/09/computer-science-courses-digital-skills>,
<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/09/computer-studies-in-schools>,
<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/10/computer-skills-ed-vaizey>,
<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/10/technological-innovations-classroom-learning>,
<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/10/fewer-girls-taking-computer-science>,
<http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/10/slough-school-computer-skills>

¹¹³ Cf. The Royal Society 2012.

understanding of the rigorous academic subject of Computer Science and exposure to the opportunities for interest, excitement and creativity that even a modest mastery of the subject offers. »

Il juge que les écoles anglaises ont, selon le sentiment dominant dans la communauté informatique, « *lost their way* » dans l'enseignement actuel et met en évidence six points clés dont les 3 premiers stigmatisent la médiocrité du programme actuel et insistent sur le problème de la compétence des enseignants :

Key points of the report include:

1. *The current delivery of Computing education in many UK schools is highly unsatisfactory. Although existing curricula for Information and Communication Technology (ICT) are broad and allow scope for teachers to inspire pupils and help them develop interests in Computing, many pupils are not inspired by what they are taught and gain nothing beyond basic digital literacy skills such as how to use a word-processor or a database. This is mainly because:*
 - a. *the current national curriculum in ICT can be very broadly interpreted and may be reduced to the lowest level where non specialist teachers have to deliver it*
 - b. *there is a shortage of teachers who are able to teach beyond basic digital literacy*
 - c. *there is a lack of continuing professional development for teachers of Computing*
 - d. *features of school infrastructure inhibit effective teaching of Computing*
2. *There is a need to improve understanding in schools of the nature and scope of Computing. In particular there needs to be recognition that Computer Science is a rigorous academic discipline of great importance to the future careers of many pupils. The status of Computing in schools needs to be recognised and raised by government and senior management in schools.*
3. *Every child should have the opportunity to learn Computing at school, including exposure to Computer Science as a rigorous academic discipline.*

Le rapport prend soin de clarifier dès le départ la signification de différentes expressions : Computing, ICT, Computer Science, IT. Les définitions p.5 sont éclairantes :

Computing: The broad subject area; roughly equivalent to what is called ICT in schools and IT in industry, as the term is generally used.

ICT: The school subject defined in the current National Curriculum.

Computer Science : The rigorous academic discipline, encompassing programming languages, data structures, algorithms, etc.

Information Technology: The use of computers, in industry, commerce, the arts and elsewhere, including aspects of IT systems architecture, human factors, project management, etc. (Note that this is narrower than the use in industry, which generally encompasses Computer Science as well.)

Définissant *Digital literacy* par opposition à *Computing* ou *Computer Science*, il annonce d'emblée un parti-pris assez mesquin dans la terminologie mais qui oppose aussi, au passage, en les hiérarchisant, compétences à connaissance :

Digital literacy : The general ability to use computers. This will be written in lower case to emphasize that it is a set of skills rather than a subject in its own right.

En conséquence, le chapitre 2 p. 16 est ainsi intitulé « *The Different Natures of Computer Science, Information Technology and digital literacy* ». Les minuscules sont bien là pour minorer l'alphabétisation numérique. Rien d'étonnant à ce biais constitutif puisque nous ne sommes pas en présence d'une étude indépendante mais bien de l'argumentaire (intelligent,

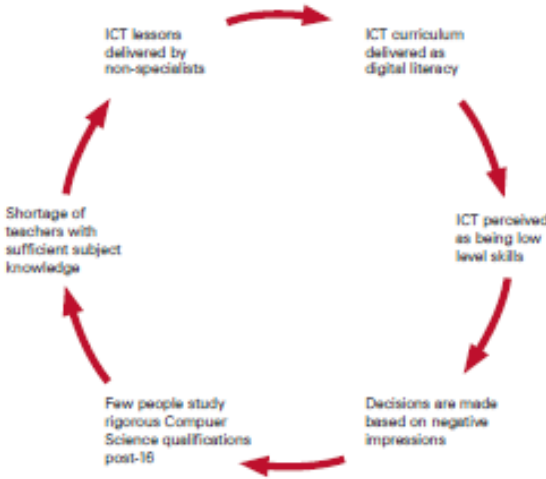
documenté) d'un groupe de pression. Le contexte initial était en effet celui d'une demande de responsables de la communauté des informaticiens comme le reconnaît le rapport p. 13 :

In autumn 2009, the Royal Society was approached by representatives of the computing community with concerns about the state of Computing education in the UK and a request that the Society turn its attention to this area.

Et bien sûr, cette étude n'aurait pas été possible sans le soutien financier de cette communauté comme on peut le lire p. 14 :

With generous financial support from a wide range of sponsors¹¹⁴ across professional bodies, industry and HE, the Computing in Schools study was launched in August 2010. The study was supported by an Advisory Group,

Le cercle vicieux p. 7 résume la responsabilité des enseignants selon l'analyse du problème actuel par ces informaticiens :



Le ICT curriculum actuel, obligatoire aux KS 1 – 4 (de 5 à 16 ans), est défini ainsi p. 34 :

The majority of the ICT curriculum relates to learning about how to use and share information, with relatively few references to Computer Science concepts.

Quelle suite a eu le discours du Ministre au BETT ?

Le 20 janvier, le Ministère (DfE) a lancé une première consultation¹¹⁵ qui a pris fin le 11 avril. Selon Next Gen Skills¹¹⁶ les principaux constats sont les suivants :

- *consensus amongst respondents that the existing Programmes of Study and Attainment Targets for ICT were no longer fit for purpose, and many teachers responding to the consultation*

¹¹⁴ La liste n'est pas rendue publique mais à en juger par la composition de l'Advisory Council figurant en annexe A p. 86, on peut raisonnablement penser que les grands de l'informatique comme Google, IBM, Microsoft ... ont contribué.

¹¹⁵ Cf. <http://academy.bcs.org/content/conWebDoc/43498>

¹¹⁶ Cf. <http://www.nextgenskills.com/policy-update-on-ict-consultation-response/>

welcomed the opportunity to develop and deliver more ambitious ICT provision, including computer science.

- fears that the announcement on disapplication as signalled a downgrading of ICT we countered by a Government commitment to send a strong and clear message to schools about the continuing importance of ICT education.

- acceptance by DfE that there needs to be more and better teacher training to support delivery of a more demanding ICT curriculum, and a greater focus in schools on continuing professional development for existing teachers.

- disapplication will be an interim measure that will be effective from September 2012 until September 2014, when the outcomes of the National Curriculum review will come into force.

La consultation a donc globalement confirmé les analyses et propositions contenues dans le discours du Ministre au BETT. Aussi, logiquement, le Ministère a officialisé la décision de *disapplication*, confirmant le caractère obligatoire de l'enseignement mais laissant libres les établissements d'en choisir les contenus et les méthodes¹¹⁷ :

Having considered the responses to the consultation, the Government has decided to proceed with disapplication. In this interim period, schools will still be required to teach ICT to pupils at all key stages but teachers will have the flexibility to decide what is best for their pupils without central Government prescription.

The Department for Education has now launched a public consultation on the draft regulations that will bring this decision into force. The consultation will run for one month, until 11 July 2012.

Selon Estelle Morris, ancienne enseignante devenue brièvement Ministre de l'éducation en 2001 sous Tony Blair puis pair à vie et *pro-vice-chancellor* of the University of Sunderland, l'argument de la flexibilité des écoles vis-à-vis du curriculum, qui va de pair avec la retenue nouvelle avec laquelle le Ministère limite sa responsabilité dans l'élaboration d'une nouvelle version, est cohérent avec la volonté de développer les *Academies* au nom d'une argumentation vantant les mérites de leur autonomie accrue.¹¹⁸

Ce n'est toutefois pas la première fois que ce débat a lieu et que l'on met l'accent sur la science informatique. L'édition du 8 mars 2012 de la publication en ligne *Computers in Classrooms*¹¹⁹ renvoie ainsi, avec l'accroche bilingue «As the old saying goes, *Plus ça change, plus c'est la même chose -- The more things change, the more they stay the same.* » à un débat analogue de 1987 que lui a signalé Neil Stanley, *senior lecturer in Education and ICT* à la John Moores University. Ce débat¹²⁰ fait lui-même référence à un autre débat plus ancien de 1982 en citant un rapport recommandant déjà :

Action must start in schools. It is no good just providing schools with microcomputers. Teachers must be properly trained. Action is needed to increase the stock of computer science teachers by training existing teachers of other subjects in computer science and by encouraging young computer science graduates to enter teaching. The teaching of computer science in schools must be increased substantially, in quality and quantity

¹¹⁷ <http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum/nationalcurriculum/b0075667/national-curriculum-review-update>

¹¹⁸ Cf. <http://www.guardian.co.uk/education/2012/jan/23/national-curriculum-review>

¹¹⁹ Cf. <http://ymlp.com/zBOTJE>

¹²⁰ Cf. http://www.staff.ljmu.ac.uk/edcstan/1987_The_Great_Debate.pdf, dans *The Times Educational Supplement* du 19 juin 1987, titré *Computer Studies, the Great Debate* et opposant John Hammond à Roger Edwardson.

Il semble donc évident que le pendule repart une fois de plus vers une position inverse de la précédente, mettant l'accent sur la rigueur d'un enseignement de l'informatique et non plus sur la maîtrise du numérique. On peut sans doute voir là la conséquence d'une vision anglo-saxonne très utilitariste de l'éducation, instrumentée au service d'une vision étroitement économique. L'opposition est sans doute simpliste, les deux approches étant plutôt complémentaires qu'opposées comme le notait au passage la réponse du DfCMS au rapport Netx Gen. Gageons que cette nouvelle orientation n'épuisera pas le débat. On notera en outre une absence étonnante dans ce débat : tout ce qui concerne les enjeux sociétaux de ces technologies et l'usage raisonné d'Internet, enjeux pourtant fondamentaux pour l'éducation des futurs citoyens.

Nous avons vu ce que cette approche de l'ICT devait à cette curieuse alliance associant un groupe de presse à divers groupes de pression des informaticiens et des tenants de la science informatique. Ce travail important de lobbying a d'autant plus facilement porté ses fruits que la situation actuelle n'était pas satisfaisante. A lire les commentaires dans la presse, il s'est trouvé peu de monde, même au sein des enseignants, pour défendre les programmes actuels, trop basiques et accordant une place excessive à la simple manipulation d'outils bureautiques. Mais en même temps les arguments avancés en faveur de l'impact économique et industriel de cette nouvelle approche relèvent davantage de l'acte de foi que de la preuve scientifique. On est là, comme pour le développement des offres alternatives d'éducation que représentent désormais les *Academies* et leurs variantes, dans une approche idéologique, un système d'opinion qui sert des intérêts. Une situation somme toute décevante de la part d'un pays dont on pouvait espérer qu'un tel débat repose sur une réflexion en profondeur sur les TICE et leurs fonctions en prenant en compte l'historicité des positions.

Il est vrai que pour le Ministre, qui n'avait, jusqu'alors, pas manifesté d'intérêt pour les TICE, c'était là un moyen commode, et de surcroît très peu coûteux, de marquer nettement sa différence avec ses prédécesseurs en portant le fer sur un point faible de leurs initiatives. Mais la vivacité des critiques portées à l'*ICT curriculum*, renforcées par des allusions rapides mais vagues à des investissements dénués d'intérêt sans qu'à aucun moment le rôle pilote de l'Angleterre en matière de TICE ne soit évoqué, ne peut manquer de semer le doute. Qu'en est-il de l'usage des TICE dans les écoles, de leur développement ? En l'absence d'étude réalisée cette année à la demande du Ministère, il nous faut étudier ce que nous disent les données, fussent-elles partielles et orientées par un souci pratique, que proposent les fournisseurs des TICE. C'est l'objet du chapitre suivant.

6- Les données du BESA :

Face au manque de données émanant du DfE et à la disparition de la synthèse annuelle des résultats de son étude habituellement publiée par le BESA, nous avons contacté directement par mail début janvier, Ray Barker, alors son Directeur. Fort obligeamment, il nous a communiqué par retour les deux volumes de l'étude complète, *Information and Communication Technology in UK State Schools*, Full report, 2011 Edition, BESA, September 2011, Volume I Opinion and Trends, pp 1 - 45, Volume II Provision and Spending, pp. 46 - 91. Qu'il en soit ici publiquement vivement remercié. Les données et graphiques qui suivent en sont issus. Il faut toutefois garder en mémoire que ces chiffres correspondent à la situation moyenne du Royaume-Uni, qui s'écartent légèrement de la

situation anglaise, compte tenu des différences en matière de politiques éducatives entre l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Ecosse.

Ces données se fondent sur une enquête s'appuyant sur le *National Education Research Panel* (NERP) et menée en juillet 2011, totalisant 1324 réponses représentatives des 36 950 « maintained schools », établissements publics¹²¹ du Royaume-Uni (dont environ 22 200 pour la seule Angleterre). Il faut également noter qu'en moyenne, les écoles britanniques sont plus grandes que leurs homologues françaises : une école primaire compte 224 élèves contre 941 dans le secondaire.

6 -1 UN CONTEXTE BUDGETAIRE TRES TENDU IMPACTANT FORTEMENT LES TIC

Les effets conjugués de la crise économique et de des nouvelles orientations budgétaires commencent à avoir un impact significatif sur les budgets TICE. L'étude relève p. 11 que 59% des établissements prévoyaient de réduire leurs investissements. L'accélération est nette. Dans l'étude 2010, par exemple, seules 7% des écoles secondaires affirmaient de manière sûre ne pas pouvoir maintenir leur niveau prévu d'investissement. Cette année, elles sont 28%. Les contenus numériques (à 49 % pour le primaire et un impressionnant 56 % pour le secondaire) et les *Learning Platforms* (à 49 % pour le primaire et 39 % pour le secondaire) sont les plus souvent cités comme victimes de ce sous-investissement, ainsi que les ordinateurs portables (à 48 % pour le primaire et 45 % pour le secondaire cf. p. 17).

Depuis la fin en 2008 des *eLearning Credits*, le BESA analyse séparément les budgets TIC et ceux consacrés aux ressources numériques. La première catégorie regroupe les dépenses concernant le hardware, les logiciels généralistes, les réseaux, les périphériques et les télécommunications. Les dépenses liées au support technique ou à la formation n'y figurent pas, car elles sont plus difficiles à identifier, relevant souvent encore de services mutualisés au niveau des *Local Authorities*. De même, outre une diversité de petits achats non comptabilisés (notamment pour des accessoires ou ceux relevant de budgets sur ressources propres liés à des campagnes de collecte de fonds), une partie des crédits liés aux ressources peuvent être répartis directement par disciplines dans les différents départements des établissements secondaires. Il s'ensuit que les chiffres qui suivent sont, par nature, sous-estimés, particulièrement pour les établissements secondaires.

Les budgets consacrés aux TIC sont en décroissance significative comme le montre le tableau ci-dessous¹²² :

Budgets	Primaire				Secondaire			
	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Prévi 2012/13	2009-2010	2010-2011	2011-2012	Prévi 2012/13
ICT budgets	£13.900	£12.960	£12.420	£11.980	£64.750	£60.670	£56.420	£54.400

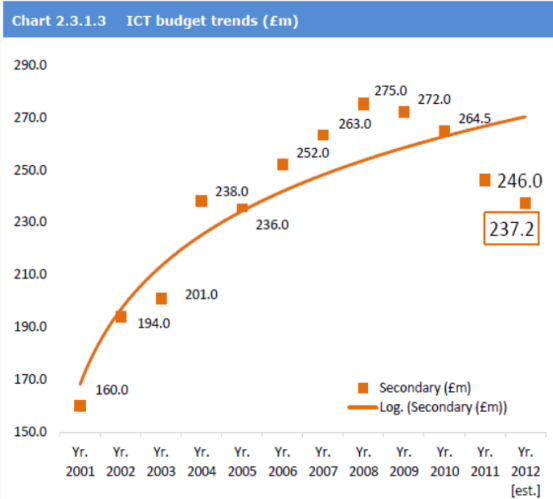
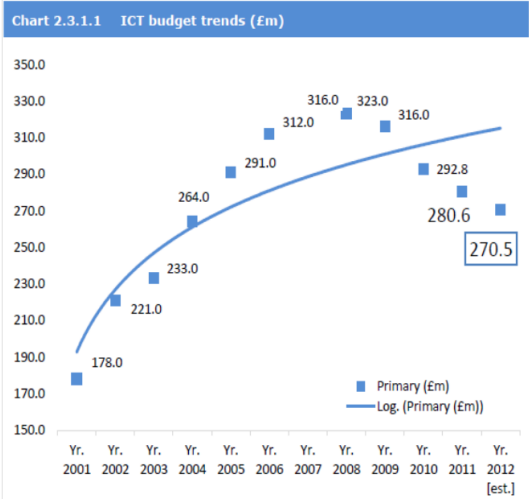
¹²¹ Financés par le gouvernement via les *Local Authorities* (LEAs). Cela comprend les catégories suivantes : *community, community special, foundation (including trust), foundation special (including trust), voluntary aided and voluntary controlled* (les écoles religieuses dites aussi *Faith Schools*). Auxquelles il faut en plus ajouter les *maintained nursery schools* et les *pupil referral units*.

¹²² Cf. p. 81. Encore faut-il ajouter que les budgets constatés a posteriori pour les années 2009 à 2011 étaient déjà sensiblement inférieurs aux prévisions cf. Chaptal 2011 *The Times They Are a-Changin'*, p 17

Pour le dire autrement, les budgets prévus pour 2012-13 sont retombés au niveau de ceux de 2004-05 pour le primaire et de 2005-06 pour le secondaire.¹²³

Au total, pour 2011-2012, les montants consolidés des budgets TIC des établissements du Royaume-Uni sont très proches pour le primaire et le secondaire à respectivement 280,6 et 246 millions de £. Les prévisions pour l'année 2012-2013 conduiraient à des totaux en réduction de 3,6 % pour le primaire comme pour le secondaire à 270,5 et 237,2 millions de £.

Les deux tableaux ci-dessous illustrent ces évolutions parallèles :



On notera le caractère illusoire de la courbe de lissage qui suggère une progression régulière quand les points montrent clairement une trajectoire différente : un maximum en 2008-2009 suivi d'une descente aussi rapide que le fut la montée.¹²⁴

Globalement, pour l'ensemble des établissements, à l'exception des dépenses prises en charge par les LEAs ou découlant des collectes de ressources propres, on sera passé d'un budget de 564 millions en 2006 qui culminera à 598 millions en 2008 pour redescendre à 527 millions en 2011 et un probable 508 millions de £ en 2012-13.

En 2011-2012, la ventilation des dépenses consolidées, hors maintenance et télécommunications est la suivante :

	Desktops et laptops	et Périphériques et réseau	OS et logiciels généralistes	Total
Primaire	£ 120m	£ 39m	£ 54m	£ 213m
Secondaire	£ 115m	£ 38m	£ 36m	£ 189m
Total	£ 235m	£ 77m	£ 90m	£ 402m

¹²³ Le record correspond aux budgets 2008-2009 avec des montants respectifs de 14 300 et près de 70 000 £ pour une dépense totale de 323 millions (soit 52 de plus que la prévision 2012/13) et 275 millions de £ (soit 38 de plus que la prévision 2012/13). La chute des budgets depuis 2008/09 est constante et brutale : -16 et -14 %.

¹²⁴ Courbes pp. 83 et 84.

Les dépenses additionnelles en matière de logiciels et de contenus se montent en moyenne à 1 490 £ par école primaire et 9 730 £ par établissement secondaire. Le rapport note :

“Although it is difficult to define and assess software budgets, it is estimated that budgets are £76m and expected to stay the same in 2012/13.”

La difficulté tient pour beaucoup au fait que les sommes relativement modestes correspondant à l’acquisition de certains produits éducatifs liés au curriculum sont souvent prises en charge sur les budgets disciplinaires et donc particulièrement difficiles à suivre. D’autre part, le phénomène des *eLearning Credits*, crédits fléchés disparus en 2008, fausse toute comparaison annuelle dans la durée. Toutes ces raisons conduisent le BESA à demander la prudence quant à l’utilisation des chiffres qui suivent. D’autant plus que la distinction opérée entre logiciels généralistes (cf. ci-dessus) et logiciels spécifiques à la pédagogie comporte une marge d’incertitude difficile à apprécier liée aux recouvrements possibles.

Ensemble, les établissements publics primaires et secondaires du Royaume-Uni ont consacré 76 millions de £ en 2011 pour les logiciels pédagogiques et les ressources numériques dont 50,1 millions relatifs spécifiquement aux contenus. Pour 2012-2013, les sommes en question devraient très légèrement baisser à 75,9 et 49,9 millions de £.

Les dépenses envisagées se ventilent de la façon suivante¹²⁵ :

Année	Primaire				Secondaire			
	2011/12	Variation/ n-1	2012/13	Variation/ n-1	2011/12	Variation/ n-1	2012/13	Variation/ n-1
UK total	33,7m £	-5,8 %	34,3m £	+2,0 %	42,4m £	-9,5 %	41,6m £	-2,0 %
Par école	1 490 £	-5,8 %	1 520 £	+2,0 %	9 730 £	-9,5 %	9 540 £	-2,0 %
Dont Contenu	980 £	-4,0 %	1 010 £	+3,1 %	6 430 £	-12,8 %	6 220 £	-3,3 %
% contenu	34,2 %		33,6 %		33,9 %		34,8 %	

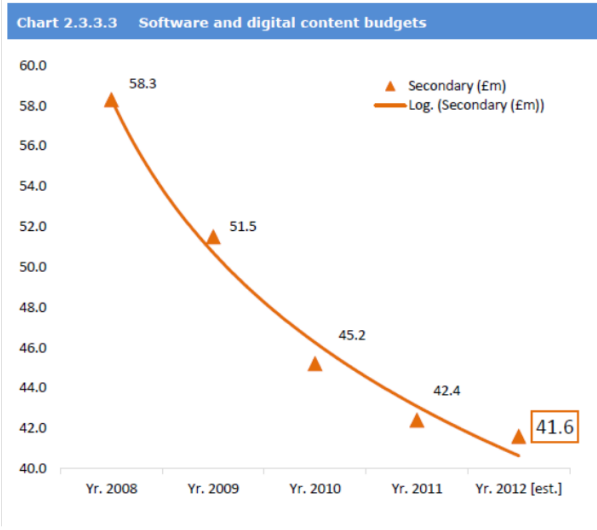
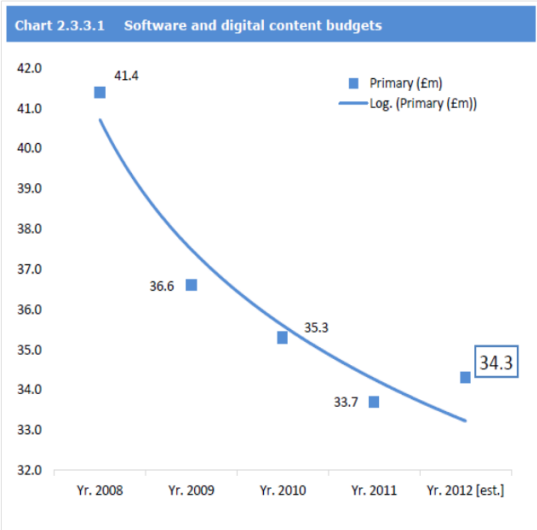
On constate que la part dédiée aux contenus reste stable et comparable pour le primaire et le secondaire.

Depuis l’année 2008, les sommes relatives aux logiciels et contenus pédagogiques sont cependant en décroissance constante (à l’exception d’un léger rebond attendu pour le primaire pour 2012-2013) comme le montrent les tableaux page suivante.

Une baisse importante dont on peut penser, bien que le BESA n’évoque pas ce point dans son étude, qu’elle est lourde de conséquences pour la *Cottage Industry* des ressources

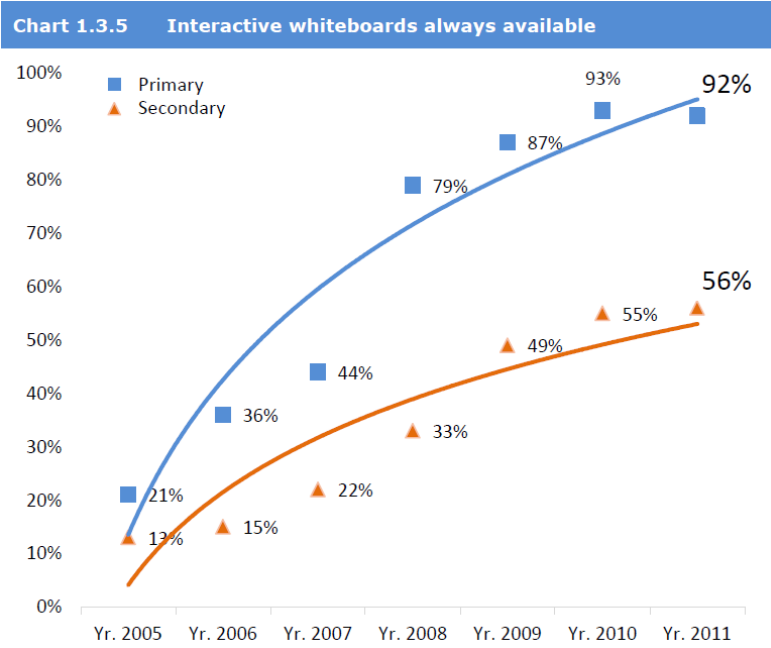
¹²⁵ Données pp. 89et 90

numériques qui peuplait les galeries du BETT et dont il semble bien que les capacités de résilience aient été épuisées, la crise succédant à la fin des *eLearning Credits* qui avaient suscité leur émergence



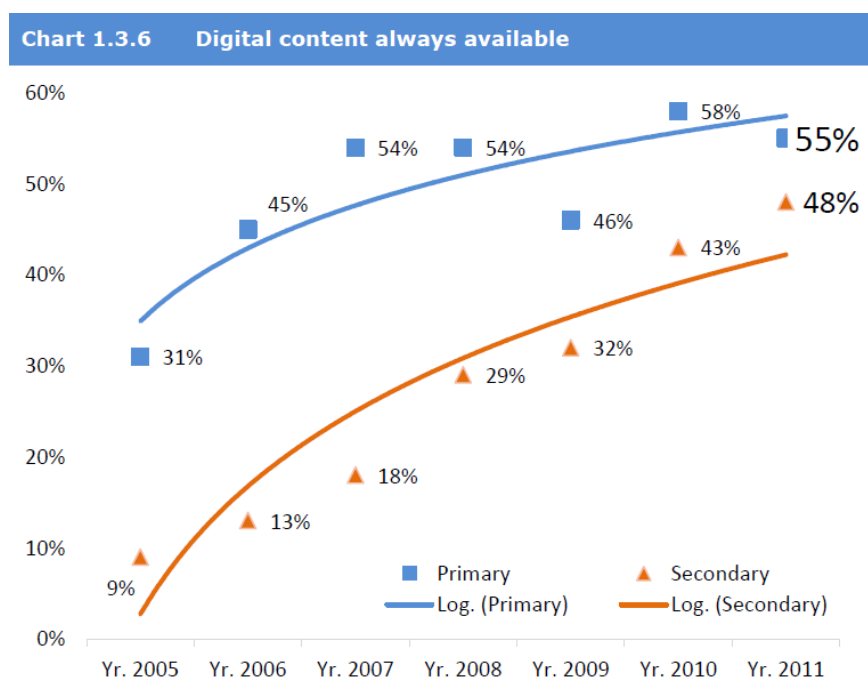
6 - 2 UN EQUIPEMENT DES ETABLISSEMENTS QUI DEMEURE IMPORTANT MAIS MARQUE UNE PAUSE

Malgré tout, l'Angleterre reste une sorte d'Eldorado des TICE comme en témoigne le jugement p. 32 sur la remarquable disponibilité des tableaux blancs interactifs, les IWB.



Rappelons au passage que, quels que soient les discours des chercheurs ou des décideurs appelant à un changement de modèle éducatif, l'importance de la place des IWB renvoie au caractère toujours assez frontal, en classe entière, de l'enseignement britannique. Et marque aussi une différence d'usage nette entre le primaire et le secondaire, avec un écart qui continue de se creuser.

La progression est plus régulière en matière de disponibilité des contenus numériques et elle devrait se poursuivre en 2012 : + 9 % pour le primaire et + 7 % pour le secondaire. Mais il faut noter que, malgré les années d'efforts financiers et de politiques fortement incitatives (comme les *eLearning Credits* en Angleterre), les pourcentages d'établissements n'offrant encore qu'un accès limité (qualifié de *poor* dans l'étude) demeurent singulièrement importants : à l'horizon 2013, ce devrait être le cas pour 36 % des écoles primaires et 48 % des établissements secondaires.



Les chiffres moyens d'équipement pédagogique¹²⁶ montrent une légère décroissance de 2010 à 2011¹²⁷ du nombre d'ordinateurs de bureau par établissements mais qui se situe à un niveau élevé : 29,3 (contre 30,8 en 2010) pour le primaire et 220,6 (contre 238,7) pour le secondaire.¹²⁸ L'évolution est surtout sensible pour le secondaire qui a vu le nombre d'ordinateurs progresser de 162 000 unités depuis 2005 contre seulement 11 000 pour les

¹²⁶ Utilisés dans le cadre de l'enseignement par les enseignants et les élèves à l'exclusion des équipements dédiés à l'administration. Cf. p. 52

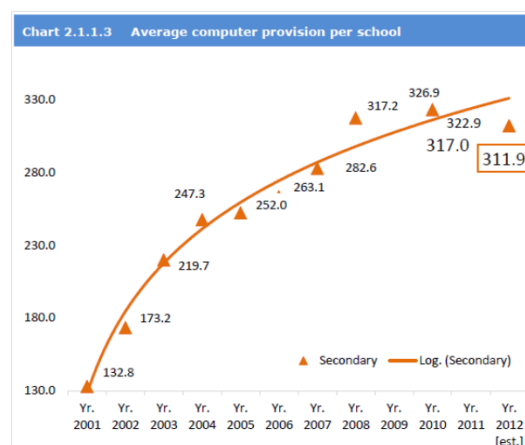
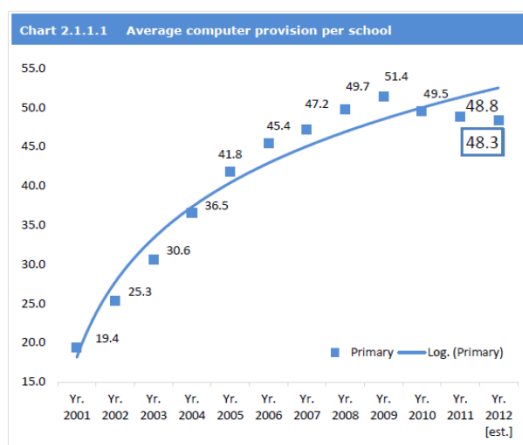
¹²⁷ On pourra comparer les évolutions sur les années précédentes en se reportant à notre rapport sur le BETT 2011, *The Times They Are a-Changin'*, pp. 16 et suivantes.

¹²⁸ Les volumes globaux sont respectivement de 663 000 et 1 001 000 machines.

écoles primaires déjà bien équipées. C'est l'inverse qui se produit pour les ordinateurs portables, la croissance la plus spectaculaire se situe dans le primaire avec une moyenne de 19,5 machines (contre 18,7 en 2010) et 87,4 (contre 84,2) pour le secondaire.¹²⁹ Des chiffres qui devraient peu bouger pour 2012/2013 et qu'on peut mettre en regard avec le niveau d'équipement jugé optimal par les utilisateurs : 72,0 machines pour le primaire et 392,4 pour le secondaire, tous modèles confondus (contre actuellement 48,8 et 317).¹³⁰ On notera que l'écart avec l'optimum est significativement plus grand pour le primaire que pour le secondaire.

On notera également la forte (et croissante) proportion des portables par rapport au parc global : 40 % pour le primaire et 27,6 % pour le secondaire.

Si l'on examine les courbes d'évolution du total des machines dans le primaire (à gauche) et dans le secondaire, le lissage opéré par le BESA apparaît faussement rassurant, suggérant une croissance continue. En fait, si l'on considère les moyennes annuelles brutes, les deux courbes très parallèles traduisent probablement les conséquences du changement politique : elles marquent une croissance continue tout au long des années de gouvernements travaillistes avec un maximum atteint en 2009-10 et une amorce de recul depuis lors.



Mais si on distingue par catégorie d'ordinateurs, on observe dans les deux cas une décroissance nette du parc de machines de bureau compensée en partie par une croissance des ordinateurs portables en phase avec le progrès indiqué par le lissage des courbes.

Si on analyse plus avant les caractéristiques du parc, on voit que le nombre d'ordinateurs de bureau de plus de 5 ans est, en moyenne, de 7,4 pour le primaire (environ 1 sur 4) et 47,8 pour le secondaire (soit 21 %) et respectivement de 3,4 (17 %) et 9,9 (11,3 %) pour les ordinateurs portables. Les ordinateurs jugés non opérationnels sont, tous types confondus, respectivement de 7,6 et 50,7 soit 15,6 % et 16 % du parc total. Il faut, cependant, relever qu'au fil des ans, ces pourcentages de machines ont considérablement et régulièrement diminué puisqu'on en comptabilisait 26,2 % et 24,8 % en 2001.

¹²⁹ Les volumes globaux sont respectivement de 441 000 et 381 000 machines.

¹³⁰ Soit, au total, environ 3,3 millions d'ordinateurs.

Le débat sur la possible nocivité des ondes hertziennes ne semble pas avoir eu beaucoup d'impact, notamment dans le primaire, car en moyenne 19,7 ordinateurs utilisent régulièrement le Wi-Fi dans le primaire et 94 dans le secondaire¹³¹ soit respectivement 40,4 et 29,7 % du parc global. Des chiffres croissants d'année en année. En l'absence de précisions, on peut légitimement penser que cela signifie la quasi-totalité des parcs de portables. Seules 22 % des écoles primaires et 10 % des établissements secondaires ne proposent pas d'accès Wi-Fi.

La connectivité fera rêver les établissements français, paradoxe quand on se souvient que la France, contrairement à la Grande Bretagne, occupe dans le domaine du haut débit une position de leader. La bande passante disponible¹³² en moyenne a cependant très peu évolué d'une année sur l'autre à 9,3 Mbits/s pour le primaire (contre 9 l'an passé) et 31,4 Mbits/s pour le secondaire (contre 31), contrairement au saut qualitatif constaté en 2011 (quasi doublement pour le primaire, + 50 % pour le secondaire). Il faut toutefois noter une grande variabilité selon les établissements. Cela étant, on est encore très loin de l'optimal souhaité par les établissements à 30,6 Mbits/s pour le primaire et 70,5 Mbits/s pour le secondaire. Ce décalage important traduit l'étendue des attentes des enseignants vis-à-vis des ressources et activités en ligne. Rapproché de la stagnation actuelle et du saut constaté en 2010-11, il témoigne à son tour, selon toute vraisemblance, de l'importance du coup de frein observé sur les budgets TICE.

7- Conclusion

Si ce rapport avait été écrit en avril, comme les précédents, la conclusion aurait sans doute été négative. Mais parfois les retards ont du bon. L'analyse du BESA a été publiée en septembre 2011 pour des informations recueillies en juillet. Des données plus récentes évoquées par *EducationInvestor* le 12 juillet 2012 fournissent un autre éclairage : les dépenses en matière d'ICT ont recommencé à croître.¹³³ Plusieurs indicateurs convergent.

C'est d'abord le cas d'une étude réalisée auprès de 20 600 établissements pour le DfE par Syscap, une entreprise spécialisée dans le leasing pour les écoles et l'analyse de leurs finances, montrant que la dépense par élève pour la technologie avait cru de 5 %, passant en moyenne de 61 £ en 2010 à finalement 64 £ en 2011. Une croissance plus marquée pour le primaire avec plus de 8 % (de 49 à 53 £) contre 1 % pour le secondaire (de 73 à 74 £). Si le nombre d'écoles ne dépensant rien est en diminution (à 395 contre 493 un an plus tôt), ce chiffre représente encore malgré tout 2 % des établissements. Syscap observe que, après la baisse importante de 2010, les établissements ont recommencé à consacrer une part croissante de leurs budgets pour les TICE, malgré les fortes contraintes. Son analyse suggère que nombre d'écoles qui avaient pensé pourvoir faire des économies en limitant au strict

¹³¹ Cf. p.68

¹³² Cf. p. 53

¹³³ Cf. <http://www.educationinvestor.co.uk/ShowArticle.aspx?ID=2874>

minimum leurs achats en matière de technologies ont très vite mesuré les conséquences en termes de baisse de performance et d'opérationnalité.

EducationInvestor évoque aussi une étude publiée en avril par le BESA montrant que les dépenses en matière de technologies se sont accrues de 8,6 % au premier trimestre après les baisses de 2010 et 2011.

Ces changements expliquent peut-être aussi pourquoi le nombre de visiteurs du BETT en janvier 2012 avait atteint ce curieux record, signalé au chapitre 1.

Il semble donc que le marché soit en train de se rétablir malgré un contexte budgétaire très tendu, on l'a vu. Si cela se confirme, ce serait une preuve de la place importante que tiennent désormais les TICE dans le quotidien des établissements anglais, une indication de la profondeur de leur ancrage au service de la pédagogie tout autant que de la gestion ou de la communication avec les parents. En d'autres termes, les travaillistes auraient gagné leur pari, les TICE seraient devenues une composante intégrale, *embedded*, du système éducatif anglais comme le soutenait l'an passé Ray Barker, directeur du BESA.¹³⁴

Décidément, la résilience est une vertu anglaise.

INDEX DES PRINCIPAUX ACRONYMES

Becta : British Educational Communications and Technology Agency

BETT : British Educational Technology Tradeshow

BESA : British Educational Suppliers Association

DfE : Department for Education

eBacc : English baccalaureate, nouveau critère de succès fondé sur au moins 5 GCSE avec des notes allant de A* à C dans des matières comprenant anglais, maths, 2 domaines en sciences, une langue et l'histoire ou la géographie.

GCSE : General Certificate of Secondary Education

ICT : Information and Communication Technology

IWB : Interactive White Board, Tableau Blanc Interactif

KS : Key Stage

LA ou LEA : Local (Educational) Authority (au pluriel LAs ou LEAs)

Ofsted : Office for Standards in Education, organisme chargé des inspections

QCA : Qualifications and Curriculum Authority

BIBLIOGRAPHIE

BESA, (2011), *Information and Communication Technology in UK State Schools*, Full report, 2011 Edition, BESA, September 2011, Volume I Opinion and Trends, pp 1 - 45, téléchargeable (juin 2012) <http://www.netsupportsoftware.com/news/pdfs/1ict2011-voli.pdf> Volume II Provision and Spending, pp. 46 - 91.

¹³⁴ Cf. Chaptal 2011 p. 9

- CHAPTAL, A. (2008), *TICE : Rule Britannia ?*, Rapport d'étude réalisé pour Cap Digital, 35 p. téléchargeable (mai 2008) <http://www.pfast.fr/?Rule-Britannia> et sur <http://www.capidigital.com/cap-digital/ressources-documentaires/>
- CHAPTAL, A. (2009a) *TICE : Pomp and Circumstance, Eléments d'analyse sur les usages des TICE en 2008 en Angleterre*, Rapport d'étude réalisé pour Cap Digital, in *Le rapport officiel BETT 2009*, 64 p. téléchargeable (novembre 2009) <http://www.pfast.fr/?TICE-Pomp-and-Circumstance> ou sur <http://www.capidigital.com/cap-digital/ressources-documentaires/>
- CHAPTAL, A. (2009b) « *Les cahiers 24x32, Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution* », STICEF Vol. 16, 2009 pp. 43-101, téléchargeable sur <http://www.sticef.org>
- CHAPTAL, A. (2010) *Paint It Black ? Eléments de réflexion sur les TICE en Angleterre à l'occasion du BETT 2010*, Rapport d'étude réalisé pour Cap Digital, 33 p. téléchargeable (novembre 2010) <http://www.pfast.fr/?Paint-it-Black-Elements-de> ou sur <http://www.capidigital.com/cap-digital/ressources-documentaires/>
- CHAPTAL, A. (2011) *The Times They Are a-Changin, Eléments de réflexion sur les TICE en Angleterre à l'occasion du BETT 2011*, Rapport d'étude réalisé pour Cap Digital, 44 p. téléchargeable (mars 2012) <http://www.capidigital.com/cap-digital/ressources-documentaires/>
- CROFT, J. (2010) *Profit-making free schools, Unlocking the Potential of England's Proprietorial Schools Sector*, Adam Smith Research Trust, 62 p. téléchargeable (juin 2012) http://www.adamsmith.org/sites/default/files/resources/ASI_School_report_WEB.pdf
- Department for Culture, Media and Sport, (2011), *The Government's response to Next Gen. Transforming the UK into the world's leading talent hub for the video games and visual effects industries, Presented to Parliament by the Secretary of State for Culture, Olympics, Media and Sport by Command of Her Majesty*, Novembre 2011, 19 p., téléchargeable (juin 2012) http://www.dcms.gov.uk/images/publications/Govt-Resp_NextGen_Cm-8226.pdf
- Education at a Glance, Highlights (2011), OCDE, 98 p. téléchargeable (juin 2012) <http://www.oecd.org/dataoecd/61/5/48631550.pdf>
- Higher Education: Students at the Heart of the System, Department for Business, Innovation and Skills, 83 p., juin 2011, <http://bis.gov.uk/assets/biscore/higher-education/docs/h/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>
- KIRKUP, C., WHEATER, R., MORRISON, J., DURBIN, B., POMATI, M. (2010), *Use of an aptitude test in university entrance: a validity study*, Final Report, National Foundation for Educational Research, September 2010, 87 p. téléchargeable (juin 2012) <http://www.suttontrust.com/research/use-of-an-aptitude-test-in-university-entrance/1sat-report-final.pdf>
- LIVINGSTONE, I. et HOPE, A. (2011) *Next Gen., Transforming the UK into the world's leading talent hub for the video games and visual effects industries*, National Endowment for Science, Technology and the Arts (NESTA) 88 p. <http://www.nesta.org.uk/library/documents/NextGenV32.pdf>
- Ofsted (2011), *ICT in Schools 2008-11*, publié par l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) le 14 décembre 2011, 56 p. <http://www.ofsted.gov.uk/resources/ict-schools-2008-11>
- Open Public Services White Paper (2011), Presented to Parliament by the Minister for Government Policy by Command of Her Majesty, July 2011, Cm 8145, 58 pages, téléchargeable (juin 2012) <http://www.openpublicservices.cabinetoffice.gov.uk/>
- MACHIN, S., VERNONIT, J., (2011), *Changing School Autonomy: Academy Schools and their Introduction to England's Education*, Centre for the Economics of Education, London School of Economics, April 2011, 69 p. <http://cee.lse.ac.uk/ceedps/ceedp123.pdf>
- PERRY, A., AMADEO, C., FLETCHER, M., WALKER, E. (2010) *Instinct or Reason: How education policy is made and how we might make it better*, Perspective report, CfBT Education Trust, 64 p. [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/InstinctOrReason_FINAL\(Web\).pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/InstinctOrReason_FINAL(Web).pdf)
- Schools White Paper (2010), Department for Education, *The Importance of Teaching, The Schools White Paper 2010* Presented to Parliament by the Secretary of State for Education by Command of Her Majesty, November 2010, (téléchargeable février 2011), 95 pages <http://www.education.gov.uk/publications/standard/publicationdetail/page1/CM%207980>
- The Royal Society (2012) *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*, The Royal Society, The Royal Academy of Engineering, January 2012, 122 p. téléchargeable (juin 2012) <http://royalsociety.org/education/policy/computing-in-schools/report/>
- Trends in education and schools spending, 2011, Institute for Fiscal Studies, IFS Briefing Note BN121, Octobre 2011, 26 p. <http://www.ifs.org.uk/bns/bn121.pdf>