

# Le contrat(st) entre les mondes vécus des enseignants et le système scolaire

*Les larges consultations menées avec les enseignants à propos du projet de Contrat stratégique ont eu, au moins, une efficacité symbolique. Au-delà des objectifs affichés — comment réformer l'enseignement pour le rendre plus démocratique — il s'agissait de reconstruire la confiance entre les enseignants et les représentants politiques et institutionnels afin de favoriser une appropriation collective des enjeux.*

---

**Abraham Franssen, Gaëlle Hubert, Alice Lejeune,  
Alexis Van Espen et Luc Van Campenhoudt**

Abraham Franssen, Gaëlle Hubert, Alice Lejeune, Alexis Van Espen et Luc Van Campenhoudt sont chercheurs et professeurs au Centre d'études sociologiques des facultés universitaires Saint-Louis.

Chargé de la réalisation des trois consultations des enseignants du fondamental, du secondaire et de l'enseignement spécialisé, qui ont été menées entre septembre 2003 et octobre 2004, le Centre d'études sociologiques (C.E.S.) des facultés universitaires Saint-Louis s'est également vu confier le suivi des huit soirées débats par la ministre Arena pour recueillir, le plus largement et ouvertement possible, les réactions, questions, propositions des enseignants et, au-delà, des différents acteurs du système éducatif en Communauté française de Belgique.

Tenues en Wallonie et à Bruxelles au cours des mois de février et mars 2005, ces soirées ont réuni près de six-mille enseignants pour un face(s)-à-face avec la ministre, dans une ambiance parfois électrisée, révélant les lignes de hautes tensions qui agitent de soubresauts ou plongent dans le coma le « corps enseignant ».

Ces missions du C.E.S. — en amont et en aval de la présentation du projet de Contrat stratégique — offrent un point de vue privilégié, parmi d'autres, sur les dynamiques des acteurs du système scolaire. En amont, les consultations des

enseignants ont permis de recueillir, au plus près de leur expérience concrète du métier, les préoccupations, difficultés et propositions des enseignants des différentes filières et niveaux d'enseignement, en particulier en relation aux processus de réformes induits par le décret Missions. En aval, le suivi des soirées débats permet d'appréhender *in vivo* la dynamique plus politique des relations entre les différents acteurs, politiques, institutionnels et de terrain, dans le cadre d'un processus prédécisionnel où des arbitrages sont opérés en vue d'arrêter des choix qui engagent l'avenir.

#### BUTS EXPLICITES DU CONTRAT...

Impliquant des acteurs multiples, concernant à la fois les mondes vécus des enseignants et les instances du système scolaire, situé entre gouvernance et réforme, hybridant des modalités de démocratie participative et d'imposition de choix politique, avançant en funambule sur le fil tendu entre politique et pédagogique... ce processus de consultation-concertation en deux temps permet surtout d'apercevoir l'Arlésienne de l'enseignement, le monstre du Loch Ness du système éducatif, la question qui refait surface tous les dix ans avant de replonger dans les eaux troubles du quotidien des salles de classe, à savoir: comment réformer l'enseignement pour le rendre plus performant et plus démocratique dans les résultats scolaires qu'il produit?

C'est bien cette finalité qui est déclinée en objectifs (plus juste, plus loin, plus tôt...) par le Contrat stratégique et qui est confirmée en chiffres par le Contrat pour

l'école. À l'horizon 2013, 100 % des jeunes de quatorze ans auront leur certificat d'enseignement de base, 85 % des jeunes de vingt ans auront leur certificat de l'enseignement secondaire supérieur ou leur certificat de qualification, le nombre d'échecs en primaire sera réduit de 50 % et celui en secondaire de 25 %<sup>1</sup>.

Cette volonté démocratisante fait apparemment l'objet d'un consensus fort. Elle a été réaffirmée par l'ensemble des acteurs signataires de la Déclaration commune et n'a presque pas été remise en question dans son principe par les enseignants au cours des soirées débats.

#### ... OBJECTIFS IMPLICITES

Pourtant, ce n'est sans doute pas d'abord au regard de ces buts explicites et conscients qu'il convient d'évaluer la pertinence du Contrat stratégique et du Contrat pour l'école. C'est que ceux-ci, de manière tout aussi consciente, mais sans doute moins explicite, poursuivent un autre objectif qui constitue l'enjeu premier des processus menés: celui de susciter de la conviction ou à tout le moins de limiter les oppositions, de réduire la défiance et de reconstruire de la confiance entre les mondes vécus des enseignants et les représentants du système politique et institutionnel, voire plus largement, de réinscrire symboliquement les enseignants dans la société, alors même que ceux-ci ont le sentiment partagé et amer d'avoir été abandonnés et trahis au cours des vingt dernières années. Bref, c'est la question de la légitimité du politique à l'égard du pédagogique qui est posée.

<sup>1</sup> Seules les filières d'études supérieures, et plus particulièrement universitaires, pourront continuer à s'enorgueillir de leur taux d'échec massif. Celui-ci risque même bien d'augmenter encore dès lors que sera reportée à plus tard la fonction de sélection actuellement assurée des le secondaire.

Certes, ces deux finalités, l'une substantielle par rapport aux résultats des élèves, l'autre procédurale au regard de l'adhésion des enseignants, ne sont pas exclusives l'une de l'autre. La seconde est la condition de la première, et réciproquement. L'une ne va pas sans l'autre ? Idéalement et potentiellement, mais pratiquement les tensions entre ces deux finalités peuvent s'aiguiser jusqu'à être ressenties comme contradictoires, ainsi que le manifestent à suffisance les... contradictions ressenties par les enseignants dans la mise en œuvre des réformes précédentes, qui elles aussi, visaient à la promotion de l'école de la réussite pour chacun et pour tous.

L'hypothèse ici avancée sera : dans le processus en plusieurs étapes qui mènent des consultations au Contrat pour l'école en passant par le Contrat stratégique, c'est la seconde finalité qui a été première, au risque d'obérer la première, réduite au statut d'apriori non discutable et d'aposteriori souhaitable. En d'autres termes, que les buts de système (scolaire) l'ont emporté sur les buts de (décret) Mission.

Pour étayer cette hypothèse, on ne prendra pas argument du fait que c'est la cellule « gouvernance » du cabinet de la ministre Arena et non, par exemple, une cellule « lutte contre l'échec scolaire », qui a été porteuse de la manœuvre stratégique. Nous chercherons plutôt à relire, sous l'angle de la légitimation politique, les différentes étapes du processus qui ont conduit au Contrat pour l'école.

## DES CONSULTATIONS AU CONTRAT STRATÉGIQUE POUR L'ÉDUCATION

À priori, le projet de Contrat stratégique s'inscrit dans le prolongement des consultations des enseignants qui avaient été décidées et réalisées en fin de législature précédente. Les deux ministres en charge de l'Enseignement obligatoire en Communauté française, Jean-Marc Nollet pour l'Enseignement fondamental tout d'abord, Pierre Hazette ensuite pour l'Enseignement secondaire et spécialisé, avaient de la sorte accepté une demande syndicale, réclamant à la fois un moratoire<sup>2</sup> des réformes en cours et une consultation des enseignants, dans un contexte où le refinancement de la Communauté française permettait enfin d'entrevoir de nouvelles marges de manœuvre et de négociation pour l'enseignement.

Malgré des réserves formulées *mezzo voce* par certains acteurs institutionnels (dont ceux du réseau libre craignant que l'expression des enseignants ne soit dominée par le discours de la plainte), malgré également une participation relative (importante en chiffre absolu — douze-mille enseignants avaient répondu —, mais minoritaire — 12 % de la population concernée), les consultations des enseignants ont constitué une référence importante dans le débat public et politique à propos de l'enseignement en Communauté française.

Sans doute performant scientifiquement, le dispositif des consultations s'est aussi révélé politiquement efficace. Le fait qu'elles permettaient une expression directe des enseignants à propos des

<sup>2</sup> On se souvient des diatribes d'un ancien responsable syndical, désormais chargé de mission au sein du cabinet Arena, à l'encontre des « gourous pédagogiques », « savants fous » promouvant des préceptes pédagogiques à la pertinence incertaine.

réformes qui leur avaient été imposées dans les années nonante, qu'elles soient intervenues au terme (?) d'une longue période de perte de confiance de leur part à l'égard du monde politique et à l'orée d'une nouvelle législature communautaire, sont autant de facteurs contextuels qui en ont favorisé l'audience. Le dispositif méthodologique lui-même, en plaçant symboliquement et pratiquement les enseignants au centre, en proposant un cadre méthodologique combinant objectifs de connaissance et de reconnaissance des enseignants, a également contribué à cette crédibilisation de leur parole dans l'espace public.

#### « JE VOUS AI COMPRIS »

À tout le moins, pour les représentants politiques et, de manière plus larvée, syndicaux, en délicatesse avec les bases enseignantes, il en a résulté la conviction que désormais non seulement on ne peut plus faire l'enseignement contre, ni même sans les enseignants, mais qu'il s'agit de le faire avec eux. Au « En tout cas plus sans eux » des acteurs institutionnels au terme des consultations, répondait le « Pas sans nous » des enseignants. « Je vous ai compris » devenait le seul message dicible par le pouvoir politique et audible, non sans crainte de malentendus, par les enseignants<sup>3</sup>.

Le projet de Contrat stratégique a fait largement référence aux consultations, les mentionnant comme une de ses principales sources d'inspiration. Symboliquement d'ailleurs, les enseignants qui avaient participé aux analyses en groupe des trois consultations ont eu la primeur

du débat avec la ministre Arena à propos du projet du Contrat stratégique.

Pour autant, il serait abusif de faire du projet, dans ses modalités de débats comme dans son contenu, le prolongement logique des consultations et de les unifier dans un même processus. Les consultations ont porté sur l'expérience enseignante. Rien de plus. Elles ont pointé une vérité triviale: le problème des enseignants est de faire classe tout d'abord, de faire école ensuite, tout en relevant que, loin de les y aider, les réformes impulsées ces dix dernières années ont souvent contribué à déstabiliser le métier d'enseignant. Si cette vérité des enseignants est essentielle à prendre en compte, elle n'est pas la seule possible à propos de l'enseignement.

À priori, le Contrat stratégique pour l'éducation relève du choix politique<sup>4</sup> et est soumis à la contrainte des possibles et des arbitrages à opérer dans l'affectation des moyens. La motivation première et la justification du Contrat stratégique ne sont pas d'améliorer le métier d'enseignant. Il est d'améliorer la performance globale du système scolaire telle que mesurée par le taux d'échec, de redoublement et d'inégalité de résultats en fonction de l'origine sociale.

À nouveau, ces deux finalités ne sont pas nécessairement contradictoires, mais laisser entendre que l'une procède de l'autre et relève davantage de la recherche d'un bénéfice de légitimation immédiat que du choix politique assumé, au risque de susciter chez les enseignants de nouveaux malentendus ou au risque, pour le poli-

<sup>3</sup> Il s'agissait d'ailleurs de l'idée-force inscrite en gras en tête des notes de la ministre Marie Arena au cours des soirées débats.

<sup>4</sup> Pour autant, il faut se garder d'une opposition trop binaire entre des consultations qui seraient l'expression des mondes vécus des enseignants et un Contrat stratégique qui serait l'émanation du système décisionnel. Les consultations ont elles-mêmes été durement et durement négociées au sommet (cabinets ministériels, représentants syndicaux et des réseaux, commission de pilotage). On se souvient de la conviction séduction déployée pour obtenir le feu vert syndical, des divergences entre représentants des réseaux et représentants syndicaux sur les questions à poser, des airs entendus sur le mode « on le savait déjà »...

tique, d'un renoncement à des choix stratégiques au profit d'aménagements tactiques. Sans doute d'ailleurs, l'ambiguïté de la référence aux consultations dans le projet de Contrat stratégique, et plus largement au caractère démocratique et ouvert des débats sur le Contrat stratégique, a-t-elle été parfois sourdement ressentie par les enseignants participant aux soirées débats.

À plusieurs égards en effet, le message était paradoxal. Tout en présentant un ensemble cohérent et argumenté de mesures (notamment par les nombreuses références aux études scientifiques citées dans le texte), et en réaffirmant l'importance des objectifs proposés, en introduction et au cours des soirées, la ministre a bien pris soin de préciser que le texte n'était qu'un projet, voire « une pièce à casser » soumise au débat et destinée à évoluer en profondeur en fonction de celui-ci. Eût-il été plus succinct qu'on aurait pu le soupçonner d'avoir un agenda caché plus complet, qu'on aurait pu lui reprocher d'avoir tout cadennassé.

Toutefois, cette affirmation du caractère ouvert du processus a pu paraître rhétorique au regard des conditions mêmes du débat et de la position de chacun de ses acteurs. Les huit soirées débats ont constitué un moment important, fortement investi en nombre et en intensité par les participants. Elles ont permis de « prendre la température » (et tout en contribuant à des poussées de fièvre, elles peuvent peut-être permettre de la faire baisser), de tester les réactions, d'exprimer et d'entendre les griefs et les

doléances, de pointer des lacunes du texte, de recueillir des propositions. Elles ont sans conteste rempli une fonction cathartique. Elles ne peuvent toutefois raisonnablement être considérées comme un espace démocratique où des acteurs négocient à égalité les termes de leurs engagements réciproques.

Peut-être même faut-il voir dans les ambiguïtés de la sémantique du contrat et, pour reprendre l'expression de Jean-Pierre Le Goff à propos des discours de modernisation de l'école, dans la « barbarie douce<sup>5</sup> » de cette nouvelle gouvernance une forme de violence institutionnelle ressentie sourdement et qui suscite en retour des formes de violence verbale, dont la ministre n'a pas été épargnée au cours des soirées débats. C'est à partir de la reconnaissance des positions et des responsabilités de chacun, dans une perspective de coopération conflictuelle, que l'hybridation entre démocratie participative (contrat, négociation, ouverture du débat) et démocratie représentative (décret, décision politique, institutionnalisation du débat) peut se révéler féconde. Sinon, cet hybride sera comme un mulet : stérile.

## LES SOIRÉES DÉBATS : LA QUESTION DE CONFIANCE

Plus que le contenu des mesures proposées dans le Contrat stratégique, c'est la question de la confiance qui était posée. Les trois consultations avaient permis d'exprimer une nouvelle fois le sentiment de dissociation entre les « mondes vécus des enseignants » d'une part et le système

<sup>5</sup> Le Goff J., *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, éditions La Découverte, 1999.

institutionnel et politique d'autre part. La « galaxie », la « nébuleuse », voire le « trou noir » du système institutionnel, avaient été les métaphores utilisées par de nombreux enseignants pour caractériser le double sentiment de perte de confiance et de sentiment d'abandon vis-à-vis des « décideurs » de l'enseignement.

En allant au-devant et à la rencontre des enseignants, dans un face-à-face direct, la ministre de l'Enseignement obligatoire en Communauté française, désormais interlocutrice politique unique, n'a pas voulu éluder ce hiatus. Sans doute était-ce pour les enseignants qui ont participé aux soirées un premier pas symbolique nécessaire, et nombreux sont ceux qui, quelles que fussent par ailleurs leurs opinions sur le contenu du projet de Contrat stratégique, ont manifesté leur approbation à la démarche. Celle-ci n'est pour autant pas suffisante pour effacer d'un trait des années de défiance.

Le « douloureux passé », les années « d'austérité et de rationalisation », les licenciements « massifs », et la réduction du financement de l'enseignement ont été largement évoqués. Manière de mettre en garde, de « demander justice » ou d'interpeller les responsables politiques sur la situation dans laquelle l'enseignement se trouve à la suite des décisions passées. Manière aussi de demander que « les mêmes erreurs ne se produisent plus ». La succession des équipes ministérielles (« Vingt ministres en trente ans ! ») ne favorise pas nécessairement l'élaboration d'un mode de travail continu basé sur les expériences passées. Les craintes expri-

mées sont à la mesure des coups reçus (« Le passé a fait trop mal... »).

## CONFRONTATION ET AMBIVALENCE

À plusieurs égards, permettant d'exprimer le passif accumulé (sans apurer les comptes), les soirées débats ont exacerbé les logiques de confrontation, tout en manifestant des attentes et des sentiments ambivalents de la part des enseignants, partagés entre la méfiance et l'espoir, l'impression que rien ne changera jamais et le souhait que des réponses immédiates soient apportées, la revendication d'une autonomie et la demande de solutions externes. « C'est nous qui sommes sur le terrain », « laissez-nous en paix » — et simultanément « agissez vite », « dites-nous précisément comment faire ».

De ce point de vue, on peut risquer une comparaison iconoclaste entre le débat mené en Communauté française de Belgique à propos du Contrat stratégique et le débat référendaire français à propos du projet de Constitution européenne qui s'est provisoirement clôturé par le « non » que l'on sait et dont il a été assez dit qu'il n'exprimait pas tant une appréciation du texte même de la Constitution qu'il n'exprimait une défiance à l'encontre du pouvoir politique hexagonal et européen.

Comme celui du projet de Constitution européenne, le projet de Contrat stratégique pour l'éducation est un texte qui apparaît rationnel et raisonnable. Prenant acte des blocages, des limites et des insuffisances du système actuel, il vise à améliorer son fonctionnement en vue d'assurer une meilleure performance pour tous.

Sans bouleverser l'architecture complexe du système institutionnel scolaire, fait de poids et de contre-poids, enchevêtrant en cascade des niveaux de responsabilité et des zones d'autonomie, basé sur un principe de subsidiarité, le projet de Contrat stratégique pour l'éducation, tout comme celui de Constitution européenne, vise à doter l'ensemble des acteurs concernés de procédures de fonctionnement et de régulation plus claires. De même, le projet de Contrat stratégique ne se limite pas à de la tuyauterie institutionnelle, il affirme des objectifs politiques exprimés en objectifs chiffrés, engageant durablement l'avenir. Il a bien pour ambition d'être le cadre directeur auquel les acteurs pourront, et devront, se référer dans les années à venir. On trouve de part et d'autre, la référence à des valeurs supérieures au nom desquelles les mesures sont proposées: démocratie, liberté, égalité. C'est tout juste si la référence au demi-siècle de relative paix (scolaire) n'était pas également évoquée.

Oserait-on ajouter que, comme celui de la Constitution — 448 articles — la longueur et la densité relative du texte du Contrat stratégique — 207 mesures en 78 pages, le rendent difficilement appropriable par le citoyen-enseignant moyen, suscitant de la sorte des suspicions quant aux non-dits qui se dissimuleraient derrière une telle profusion de mots.

Il y aurait sans doute également des parallélismes à établir du point de vue des modes d'élaboration et de promulgation des deux textes, qui hybrident démocratie représentative et démocratie parti-

cipative, tentant de concilier les processus habituels et à huis clos de négociation entre acteurs institués et le souci d'élargir les modalités de participation citoyenne par le référendum ou la consultation.

Comme le texte de la Constitution européenne, celui du projet de Contrat stratégique a suscité à la fois des réactions d'adhésion, de rejet et de perplexité, dont les motivations sont hétérogènes.

Tout comme le projet de Constitution, le projet de Contrat stratégique rallie, avec des nuances, le « cercle de la raison », à savoir les élites informées et dirigeantes qui, après avoir souscrit au décret Missions comme cadre de référence de l'enseignement en Communauté française et s'être engagées dans une Déclaration commune, partagent également largement les constats structurels et les objectifs du Contrat stratégique. Ce dernier recueille également une forte adhésion parmi les catégories sociales privilégiées, celles qui disposent des capitaux, économiques ou culturels qui leur permettent d'appréhender positivement l'avenir. Parmi les enseignants, c'est surtout auprès de ceux qui disposent du capital pédagogique le plus « moderne », parce qu'ils sont déjà impliqués dans les réformes en cours ou parce qu'ils ont un parcours de formation continuée, que le Contrat stratégique est bien accueilli.

Par contre, il suscite davantage de scepticisme et de crainte au niveau des « simples citoyens » que sont « les enseignants de terrain ».

Le fait même qu'il émane du pouvoir politique, dont la légitimité démocratique ne signifie pas quitus pour toutes les mesures qu'il pourrait prendre, peut être ressenti par le peuple échaudé des enseignants comme l'anticipation d'une nouvelle douche froide. Le souvenir des promesses non tenues des réformes précédentes, la crainte d'un avenir incertain incitent alors à « ne pas y croire pour ne pas être déçus ». Promettant un avenir meilleur, il réveille surtout les blessures du passé et les insatisfactions du présent. Ce n'est pas en effet au nom de la défense d'un statu quo, que chacun s'accorde à trouver insatisfaisant, que les critiques les plus virulentes sont adressées à l'un et l'autre texte, mais bien à partir de la crainte que cela soit pire demain, d'autant plus que les recettes proposées évoquent celles déjà vantées dans les années nonante (dans un cas, lors de la réalisation de la monnaie unique et à l'occasion des différents traités et directives; dans l'autre cas, lors du décret Missions et à l'occasion des différentes réformes et circulaires) et dont la mise en œuvre est, à tort ou à raison, jugée amère.

Le cercle vertueux promis – élévation du niveau général (de vie/d'enseignement), régulation du système, impulsion d'une dynamique de collaboration entre les différents niveaux et les différents acteurs – fait craindre son contraire. Celui d'un cercle vicieux d'un nivellement par le bas, d'une concurrence exacerbée, d'une précarisation des conditions de travail. Délocalisation plutôt que création d'emploi, relégation plutôt que remédiation. Plutôt que d'amener le niveau de vie du

plombier polonais à celui de l'ouvrier français, c'est l'inverse qui est craint: amener le niveau de compétence scolaire du « mauvais élève mal élevé des bas quartiers » à la performance des bons élèves bien élevés des beaux quartiers...

Le projet de Contrat stratégique recueille également des réactions « souverainistes » de la part de ceux qui craignent que les mesures proposées et bientôt imposées n'entraînent une perte d'autonomie au sein de leur classe, de leur école ou de leur réseau. Dans sa volonté d'harmonisation, voire d'homogénéisation, il rencontre également des oppositions catégorielles — les enseignants du premier niveau, ceux des cours à options... — qui se voient lésés dans leurs intérêts, menacés dans leur raison d'être, méconnus dans la spécificité de leur fonction (en particulier dans l'enseignement spécialisé). Ce qui frappait dans les soirées débats réunissant et opposant la ministre et les enseignants, c'est bien cette diversité de réactions qui s'exprimait, parfois avec virulence.

Comme le projet de Constitution européenne, celui du Contrat stratégique est également exposé au reproche d'en faire trop ou de ne pas en faire assez. Il suscite pour partie une opposition de « gauche », de la part de ceux qui lui reprochent « de ne pas en faire assez » pour remédier aux vraies causes des problèmes scolaires (dont le libre marché scolaire) et de contribuer à une dualisation accrue de l'école. Il fait également, de manière plus voilée, l'objet de critiques élitaires, de la part de ceux qui lui reprochent de ne pas



assumer la fonction de sélection et de formation des élites inhérentes au système scolaire.

« LE PLAN B » :

### LE CONTRAT POUR L'ÉCOLE

Comparaison n'est pas raison, et il serait malhonnête, d'une part, d'associer le projet de Contrat stratégique pour l'éducation à la rationalité « néolibérale », « marchande » et « technocratique », prôlée par ses opposants à la construction européenne. D'autre part, de figer les positions nuancées des uns et des autres dans le débat en Communauté française à la caricature des postures observables dans le débat français. Il n'en reste pas moins que, du point de vue du processus de construction et de légitimation politique, de celui du rapport non soumis des citoyens à leurs dirigeants, il y a là sans doute une série de dynamiques similaires qui témoignent des enjeux, tensions et paradoxes qui traversent le rapport des citoyens à la politique et aux réformes qui leur sont proposées.

On n'ose imaginer ce qu'aurait donné un référendum binaire sur le projet de Contrat stratégique. À la différence du texte de la Constitution qui est « à prendre ou à laisser », le pouvoir politique de la Communauté française a eu la sagesse de présenter sa version comme une « pièce à casser », et d'intégrer d'emblée dans le dispositif de consultation-concertation le « plan B », aboutissant à une seconde version épurée de ce qui fâche. En l'occurrence, le Contrat pour l'école opère un resserrement des ambitions

transversales affichées dans la Déclaration commune (réencastrent l'école dans la société en en faisant l'affaire de tous) et des ambitions de réformes de structures proposées par le Contrat stratégique.

Rapportée à l'affectation des moyens, cette focalisation porte surtout sur l'amélioration des moyens d'encadrement dans l'enseignement maternel et les deux premières années du primaire. Pour le reste, c'est essentiellement sur la dimension immatérielle du système scolaire que le Contrat pour l'école entend agir : l'orientation, la certification, l'évaluation, la formation continuée, l'information des différents acteurs.

Pour la grande majorité des enseignants, le Contrat pour l'école n'apporte pas de transformation pratique à l'exercice de leur métier : il consolide l'encadrement dans le fondamental, il réduit, un peu, la différenciation des établissements par leur offre de cours à options au premier degré, il accélère le retour des manuels scolaires, rationalise, par les synergies préconisées, l'usage des équipements dans l'enseignement qualifiant, encourage la diffusion des bonnes pratiques, suggère, une nouvelle fois, la mise en place d'un système de mesures des résultats scolaires. Ce n'est pas rien, mais pratiquement, ce n'est pas grand-chose, au regard de la mobilisation générale décrétee. C'est également une reconnaissance modeste, mais inavouée, que la politique « ne peut pas tout » et que la performance globale de l'enseignement repose d'abord sur ses acteurs.

Selon les convictions et les intérêts des uns et des autres, cette consolidation tactique pourra rassurer ou décevoir. C'est en effet le renoncement à des choix stratégiques et à des réformes de structure qui caractérise, en creux, le Contrat pour l'école. Exit les bassins scolaires, adieu le tronc commun, à demain, peut-être, le financement différencié selon les caractéristiques socioéconomiques des élèves.

En cela, l'atterrissage du processus respecté, tout en les clarifiant sur certains points (inspection, commission de pilotage...) et en coiffant les chapeaux existants d'un « comité stratégique », les équilibres des positions acquises et des zones d'autonomie négociées par les différents acteurs institutionnels dans le système scolaire belge francophone. Il intègre également la contrainte budgétaire. Remarquons simplement que dès lors que l'essentiel du refinancement progressif de la Communauté française était déjà affecté, pour près de 800 millions d'euros, par les négociations quantitatives, barémiques et statutaires, par ailleurs légitimes, qui ont eu lieu au cours des deux années écoulées, parallèlement aux consultations et au débat sur le Contrat stratégique, il ne reste que 40 millions d'euros pour donner des chiffres aux belles lettres du Contrat pour l'école. C'est là, plus que dans le débat public avec les enseignants, que s'est opéré, politiquement, syndicalement et budgétairement, le vrai choix des priorités.

On voit mal dès lors comment pourraient être atteints les objectifs stratégiques assignés. Compter sur les effets bénéfiques

induits pour réduire en huit ans le taux d'échec de 50 % en primaire, et même prudemment, là où il est le plus massif de 25 % en secondaire est un vœu pieux, du style fédéral : créer vingt-mille emplois en quatre ans. Penser que la mixité sociale résultera d'un effet transversal des différentes mesures du Contrat pour l'école relève surtout de la méthode Coué. Si l'objectif est bien de favoriser la mixité sociale des écoles, il suffirait de donner la priorité à l'inscription dans les établissements élitaires d'un pourcentage à déterminer d'élèves de classes populaires. On ne peut pas dire non aux écoles ghettos sans dire non aux écoles citadelles. Combien de parents dits défavorisés ne souhaitent-ils pas que leurs enfants bénéficient de l'environnement favorable d'une « bonne école » tout en se heurtant aux pratiques discriminatoires qui perdurent sous le couvert de l'objectivité du « manque de place » et de l'inscription sur une « liste d'attente » sans lendemain ? D'aucuns pourraient objecter qu'il s'agit d'une atteinte à la liberté constitutionnelle du choix de l'établissement scolaire. Où est la liberté du choix de l'établissement lorsque les parents qui ne peuvent se prévaloir d'un contact privilégié avec l'institution, bénéficier d'un endo-recrutement, ou montrer « patte blanche », se heurtent à la violence institutionnelle d'un « choix » contraint ?

Nous nous en voudrions toutefois, par une déconstruction critique du Contrat pour l'école, de saper les fondements de la légitimation à laquelle nous avons *de facto* contribué en réalisant les consultations (sans pour autant assumer la res-

ponsabilité des usages politiques qui en ont été fait). Par-delà les aménagements tactiques effectués par les mesures pratiques, l'objectif stratégique véritable du Contrat pour l'école est bien en effet de susciter de l'adhésion, en réarticulant positivement les mondes vécus des enseignants à la vision d'ensemble du système.

C'est sans doute précisément dans cette dimension procédurale et processuelle que réside le principal intérêt du Contrat pour l'école. Du processus discursif, amorcé par les consultations et poursuivi dans la Déclaration commune, le projet de Contrat stratégique et le Contrat pour l'école, on peut surtout attendre une efficacité symbolique. Ce n'est pas négligeable et c'était sans doute même indispensable, face au sentiment d'abandon et de dévalorisation des enseignants, face à l'impression, et à l'expérience, de balkanisation et d'incohérence du système scolaire. On n'ira pas jusqu'à évoquer l'espoir que se répètent les constats de la célèbre expérience d'Elton Mayo en psychologie des organisations. Peu important les modifications concrètes (variations d'éclairage, modifications de la disposition de l'atelier) apportées à leur environnement de travail, c'est le fait que l'on s'intéresse à eux qui explique l'amélioration de la productivité et de la satisfaction au travail des salariés de l'atelier retenu pour l'expérimentation par rapport à ceux du groupe témoin privé de cette attention. Au-delà des conditions concrètes, ici effectivement améliorées, l'éducation elle-même est-elle autre chose que ce travail sur les cognitions, les attributions de sens et les représentations ?

En établissant un diagnostic argumenté et partagé du système scolaire, en mettant des mots sur des maux, en présentant un cadre ordonné et un échéancier des mesures, en clarifiant les niveaux de responsabilité, en vulgarisant et objectivant les contraintes et ressources budgétaires, en ayant donné la parole aux acteurs de terrain tout en ayant impliqué les acteurs institutionnels dans la négociation, le Contrat pour l'école, comme aboutissement provisoire d'un processus plus large, favorise sans doute une appropriation collective des enjeux, du moins pour ceux qui s'y sont impliqués. En cela, il peut, au moins en termes de représentations collectives, contribuer à faire passer le système scolaire et ses acteurs de la « co-errance à la cohérence », selon le souhait exprimé par les participants aux consultations.

Comme un temps, pour le Contrat d'avenir pour la Wallonie — tout en étant bien plus sérieux dans la procédure d'établissement du contrat et, on l'espère, en engageant plus durablement l'avenir —, le Contrat pour l'école peut de la sorte contribuer à sortir d'une lecture lancinante en termes de crise et d'inexorable déclin. Cette conviction performative, instable et fragile, est la condition de la performance. Pas sa garantie. ■