

La stratégie du contrat : des gages aux enseignants ?

Le processus du Contrat pour l'école portait en lui deux espoirs, l'un de fond, l'autre de méthode: une école plus juste; et des politiques éducatives plus participatives. Le document final semble avoir effectué de nombreux reculs sur le premier plan et ne pas avoir réellement permis de délibération sur le fond des mesures envisagées. C'est que la défiance des enseignants envers le monde politique est devenue telle que ce dernier a manifestement préféré donner des gages aux uns et aux autres plutôt que d'approfondir une réflexion collective sur les mesures les plus efficaces à prendre. Celles proposées ont eu d'autant plus de mal à passer la rampe ou auront encore plus de difficultés à produire les effets attendus qu'elles restent attachées à une vision standardisatrice de l'égalité, induisant des changements linéaires là où des ciblage différenciés au profit des écoles aux publics les plus faibles seraient nécessaires. Reste que des objectifs chiffrés ont été fixés. Mais à charge de qui ?

Donat Carlier

PÉDAGOGIE ET POLITIQUE

Les débats relatifs au « projet de Contrat stratégique pour l'éducation » se sont essentiellement focalisés sur quelques polémiques nourries d'incompréhensions, comme celle relative à la suppression des activités aux choix dans le premier degré du secondaire (et particulièrement du latin). C'est déjà un échec en soi pour un plan qui se voulait global, structurel, « stratégique ». Car du coup, la visée d'ensemble du projet, à savoir la lutte contre l'inéquité de notre système scolaire, a été largement ignorée tant dans

les soirées débats où se sont massés les enseignants que dans l'espace publique en général. Et comment s'en étonner au vu du paradoxe qui consistait à initier des consultations élargies sur une « brique » de plus de deux-cent mesures, extrêmement touffues ? D'autant que lesdites mesures portaient essentiellement sur les structures et parlaient en définitive peu de pédagogie, centre d'intérêt quotidien des enseignants.

La ministre a, en effet, à plusieurs reprises, partagé les rôles en s'adressant aux enseignants : « C'est vous qui êtes

compétents sur le plan pédagogique, pas moi », leur a-t-elle dit. Ce qui indiquait implicitement que les mesures structurelles restaient de la responsabilité des « institutionnels » (politiques mais aussi représentants des réseaux, des syndicats...). Marie Arena relayait en cela explicitement certaines des conclusions des consultations réalisées par l'équipe de Saint-Louis : de nombreux enseignants demandent d'être reconnus dans ce qui fait le cœur de leur métier : leur compétence pédagogique et l'autonomie qui y est associée. Mais elle a semblé oublier d'autres conclusions de la même enquête : les enseignants ont tout aussi fortement exprimé le souhait d'être parties prenantes des réformes prochaines (« pas sans nous ») et ont interrogé une « nébuleuse institutionnelle » qui leur échappe.

Il était assez paradoxal de vouloir consulter le monde enseignant sur des questions dont on voulait les décharger puisqu'en-dehors de leur quotidien. Le problème initial, à la source de ce paradoxe, est certainement d'avoir voulu scinder deux aspects indissociables à moins de priver de sens tout propos sur l'école : pédagogie et politique. La démarche du Contrat reproduit en cela une distinction que nombre d'enseignants ont eux-mêmes intégré : de leur point de vue, leurs pratiques relèvent de techniques didactiques et se rattachent *in fine* à des justifications humanistes ; mais ils ne leur reconnaissent en général pas de portée politique. Les sociologues Vincent Dupriez et Jacques Cornet vont jusqu'à parler de refoulement sociopolitique face aux enjeux du système de la part des ensei-

gnants, tout particulièrement quand on évoque avec eux la question des inégalités (re)produites par l'école.

Mais aujourd'hui, pour reprendre la formule d'Abraham Franssen, « il ne s'agit plus de travailler avec les structures institutionnelles sur les enseignants, mais de travailler sur les structures avec les enseignants ». En réalité, le « Contrat » ne fait ni l'un ni l'autre : il s'occupe des structures d'une part (dans des caucous avec les acteurs institutionnels dominants), et cherche à renouer avec les enseignants, par ailleurs. Il n'a pas su relier ces deux versants de l'enjeu scolaire actuel. Les soirées débats, échanges électroniques et autres rencontres plus restreintes, où les enseignants étaient censés exprimer leur point de vue « pédagogique » sur les enjeux sociopolitiques soulevés par le contrat, n'ont pas pu réduire cette fracture.

QUELLE CLARIFICATION ?

Au milieu du foisonnement de mesures structurelles et des ambiguïtés de la portée des débats, c'est également la clarification qu'on est en droit d'attendre d'un contrat qui a été manquée. En se recentrant sur cinquante mesures et dix priorités, la mouture finale du projet de la ministre Arena, le Contrat pour l'école, s'est, en effet, voulue plus limitée et concrète. Dans la foulée, la perspective s'est fortement resserrée : on ne parle plus de « contrat pour l'éducation » mais « pour l'école ». Ce qui signifie que les relations de l'institution scolaire avec les autres acteurs éducatifs, les mouvements de jeunesse, l'aide à la jeunesse, les

acteurs culturels, le milieu associatif au sens large, ne sont pas envisagées dans ce plan; alors qu'une part des marges de manœuvre face aux questions que pose l'éducation des jeunes réside précisément dans la collaboration de l'ensemble des adultes qui les ont en charge.

Surtout, l'école se voit elle-même recentrée sur ses fondamentaux, les fameux « apprentissages de base ». Dans notre système éducatif, ces derniers sont définis en termes de « socles de compétences », d'un niveau d'exigence assez élevé: il s'agit ni plus ni moins d'être capable non pas de maîtriser des savoirs définis scolairement, mais de se montrer apte à les mettre en œuvre dans des situations réelles de la vie courante. Cependant, le Contrat pour l'école fait peu référence à ces socles, mais cite par contre les savoirs lire et écrire, et parle abondamment de « remédiation immédiate ». Le risque est dès lors que l'orientation prise soit interprétée comme la réduction des apprentissages à « lire, écrire, calculer », au travers de méthodes qui vont amener à faire « plus de la même chose » et qui enfonce les élèves dans leurs difficultés plutôt qu'elles ne les contournent pour mieux les dépasser.

L'emballage formel simplifié du Contrat pour l'école risque en définitive d'apporter plus de flou que de clarté.

L'ÉGALITÉ OU LA STANDARDISATION

La visée égalitariste du Contrat n'a en fait rien d'original en soi: notre école est une de celles qui proclament le plus et le plus généreusement des objectifs d'équité

mais qui, selon toutes les études internes et internationales, les concrétisent le moins. Ce qui est plus neuf, c'est que le Contrat a traduit ce qui est devenu au fil du temps une logorrhée égalitariste en indicateurs précis à atteindre en... 2013: 100 % de certificat de base (C.E.B.) à quatorze ans, 55 % d'élèves à l'heure à la fin du secondaire (venant de 40 % actuellement), 85 % de jeunes diplômés du secondaire (contre 70 % aujourd'hui)... Le discours sur l'égalité se verra donc au moins confronté à ses lacunes par un politique qui a désormais reconnu explicitement le problème.

Mais tout l'enjeu réside dans la concrétisation de cette visée. Nombre de mesures prises annoncent leur échec par leur conception même: linéaire, quantitative et standardisée. Non, il ne suffit pas que tout le monde fasse la même chose au premier degré du secondaire pour instaurer un réel (et souhaitable) tronc commun. On aura beau tenter de les supprimer, les choix d'activité subsisteront au moins au travers des cours philosophiques ou de langue. Surtout, le regroupement d'élèves forts et d'élèves faibles, avant de se produire entre classes d'un même établissement, est d'abord un phénomène qui se marque entre écoles (comme le remarque Dominique Lafontaine). Ce phénomène est induit par la liberté des parents (de ceux qui sont informés et seulement de ceux là, s'entend) de choisir l'école (la meilleure possible) pour leurs enfants, à moins d'un changement constitutionnel improbable. Bref, si on ne change pas de stratégie, la pression sociale à la « lutte des places »

continuera à contourner les obstacles, toujours trop fragiles, que l'on tente d'ériger devant elle. À moins de renvoyer à une utopique carte scolaire liée à un réseau unique, ce qui, à dire vrai, ne mange pas de pain.

Le Contrat pour l'école a néanmoins soulevé un élément essentiel : pour que le premier degré du secondaire joue moins ce rôle de gare de triage, il faut agir en amont. Mais une fois de plus, cette perspective s'est traduite de manière quantitative et linéaire : « un instituteur pour vingt élèves ». Une telle mesure n'aura qu'un faible impact dans un système homogénéisé par une forte ségrégation entre des écoles qui se calfeutrent dans leur « niche écologique » (Vincent Dupriez et Jacques Cornet). Il eût été préférable de cibler d'emblée ces moyens sur les écoles qui connaissent le plus de difficultés, plutôt que de renvoyer cette idée à une étude universitaire. C'est notamment par le biais de la différenciation des moyens que la liberté et l'égalité joueraient de manière moins antinomique. Et non plus comme des vases communicants, où plus de l'un implique nécessairement moins de l'autre. C'est par la différenciation des moyens que l'autre versant de la liberté d'enseignement, l'autonomie de projet d'équipes éducatives, permet non plus de renforcer les « niches » scolaires, mais de mobiliser des partenaires éducatifs autour d'identités d'écoles fortes, diverses et efficaces.

CULTURE ENSEIGNANTE

Une telle approche évite de se centrer sur la poursuite de la seule égalité pour mieux l'intégrer et la concrétiser dans le quotidien des classes. Elle offre la possibilité d'entrer en dialogue avec le monde enseignant autrement que par la mise en cause sociologiquement juste, mais pratiquement stérile de la (re)production particulièrement forte des inégalités due aux rapports spécifiques qu'entretiennent la société et l'école chez nous. Bien évidemment, la fermeture des enseignants aux enjeux qui dépassent leur relation avec leurs élèves et leur classe pose problème et constitue une difficulté importante pour tout projet de réforme. S'il est légitime que des enseignants conçoivent leur rôle comme un travail culturel à destination des enfants, ils doivent cependant être outillés pour comprendre que leur travail pédagogique constitue en soi un terrain de lutte sociale, économique, culturelle et ethnique, dans lequel différents acteurs sont aux prises. Ils auraient à mieux comprendre que la transmission culturelle n'est pas un acte technique et neutre, qu'on pourrait raccrocher à une vision humaniste éthérée, voire angélique.

C'est au travers d'un travail d'équipe, interrogeant les pratiques de chacun et de l'école en fonction des principes humanistes dont la plupart des enseignants se réclament que cette prise de conscience peut avoir lieu. Pour les équipes éducatives actives en milieu populaire, cela demande simplement des moyens autrement plus massifs que les maigres

apports de la discrimination positive. Les moyens de fonctionnement commencent à être différenciés selon ce principe, le Contrat pour l'école a manqué l'occasion de l'étendre à l'encadrement en nombre d'enseignants.

En engageant ce débat-là, le gouvernement actuel aurait peut-être évité une série de reculs en matière de lutte contre les inégalités: l'avènement d'un tronc commun intégrant les élèves des 1^{re} accueil et des 2^e professionnelle reste dans le flou, la gestion par bassins scolaires permettant aux écoles de dépasser leurs concurrences n'est plus explicitement évoquée, des modes de gestion de l'hétérogénéité scolaire ne sont évoqués que de façon très nébuleuse... Agiter le chiffon rouge de la standardisation devant le conservatisme des réseaux et de nombre d'enseignants a, en définitive, empêché une réflexion plus efficace en matière de lutte contre les inégalités.

LA MÉTAPHORE DU CONTRAT

Si, en utilisant le terme de « contrat », le gouvernement voulait désigner le simple fait que les diverses consultations et concertations feraient évoluer le texte, il n'a grugé personne. Des modifications substantielles ont bien eu lieu. Mais la métaphore du contrat, en son sens juridique, suggère bien d'autres choses: une clarification des engagements réciproques d'acteurs libres de se lier. Le cabinet rejette toute portée juridique au terme de contrat, il faut le comprendre « dans un sens politique, comme une forme de management public où les analyses, les objec-

tifs et les mesures sont portés collectivement par les acteurs en fonction de leurs responsabilités ». Il s'agit donc d'impliquer chacun, plus que de s'obliger mutuellement; comme dans nombre de contractualisation de politiques publiques (notamment les politiques urbaines), l'État et les acteurs qu'il met autour de la table ne s'engagent en fait que moralement.

Mais quels sont ces acteurs? Pour l'essentiel, les partenaires visés par cette méthode sont les réseaux (voire les syndicats), les cadres du système et non les enseignants qui le composent. Sur ce plan, c'est donc la Déclaration commune précédant la discussion sur le Contrat qui prend une certaine valeur... « morale »: signée par les partenaires institutionnels, elle portait sur des grands objectifs chiffrés. Sauf que cet engagement minimal n'a pas recueilli le consensus: le Conseil de l'enseignement des provinces et des communes, qui regroupe les pouvoirs organisateurs de la majorité des écoles fondamentales, ne s'est pas associé à une démarche jugée trop risquée pour la liberté des réseaux. S'il participe aux négociations, ce réseau reste cependant critique, son président-bourgmestre soulignant, par exemple, qu'il investit chaque année autant que le Contrat dans les écoles fondamentales de sa commune...

Au vu de la configuration nouvelle dans laquelle la Communauté Wallonie-Bruxelles se trouve (moyens nouveaux et résultats internationaux exécrables en termes d'inégalités), il n'est pas dit que le gouvernement, dirigé par une ministre

venant de la formation professionnelle (un secteur tout sauf tendre envers les résultats de l'école), n'a pas caressé l'idée de réellement contractualiser : définir des objectifs, injecter des moyens et... exiger des résultats. Mais les moyens budgétaires restent dramatiquement limités : ils ont été pour l'essentiel répartis sous la législature précédente et ne suffisent pas à financer la simple augmentation « naturelle » du coût des politiques communautaires.

CONFIANCE OU PARTICIPATION ?

Surtout, la défiance du monde enseignant envers le politique (défiance dont l'ampleur a surpris Marie Arena) ne permettrait pas d'exiger une obligation de résultat. D'où une politique des gages à donner aux enseignants, dans laquelle le gouvernement s'est trouvé coincé. Le recul sur le latin ou sur le tronc commun, le peu de mise en question du secondaire général, l'octroi d'un ratio d'un enseignant par vingt élèves à toutes les écoles (et non seulement à celles qui en auraient le plus besoin), le report des réformes du qualifiant en fin de législature... sont autant de marques de cette politique privilégiant la restauration de la confiance sur la discussion de fond des mesures.

Reste, au terme du processus, que des objectifs sont fixés, qu'ils seront évalués et que les enseignants devraient les poursuivre concrètement dans leurs classes... Autant dire que la prise en compte symbolique de la sensibilité enseignante risque d'être soumise à rude épreuve quand on constatera que ces objectifs sont loin d'être atteints. Par ses limites mêmes, la démarche du Contrat montre que la restauration de la confiance ne peut se passer d'une participation des acteurs de première ligne. Comment seront utilisés les moyens nouveaux dans les écoles ? Comment la remédiation sera-t-elle mise en œuvre ? Le Contrat pour l'école offre de nombreuses occasions de réinjecter de la délibération sur l'application des réformes au sein des écoles. Et cela ne passe pas nécessairement par l'invention de nouvelles « arènes démocratiques », la réactivation efficace des lieux déjà existants, les heures de concertation dans le fondamental, les conseils de participation... pourraient constituer un premier pas dans cette voie. ■

Pour en savoir plus

L'ensemble des documents officiels sur :

<http://www.contrateducation.be/index.asp>

Un numéro spécial d'*Alter Éduc* téléchargeable sur :

<http://www.altereduc.be/>

De Commer B., « De Pisa 2000 au Contrat pour l'école », *Courrier hebdomadaire du Crisp*, n° 1878-1879, 2005.