

Vertige de l'école

L'école de masse ne fait pas recette: images d'échec, de décrochage, de violence et d'ennui, de mesures insuffisantes, de réformes impopulaires se succèdent et se télescopent. Plus grave: réussir à l'Éducation — sous-entendu, contenir le mécontentement! — est un tremplin et non plus l'aboutissement d'une carrière politique. Derrière ces images sombres, y a-t-il un avenir possible? Question plus audacieuse: quelles cultures démocratiques peut-on animer à partir des nouveaux usages de l'école¹?

PAR ALAIN DUBOIS

L'école de masse a bouleversé toutes les visées, les analyses et les pratiques mises en œuvre dans « l'appel à la démocratisation de l'enseignement ». De l'après-guerre jusqu'au début des années quatre-vingts, tous les acteurs semblaient parler d'une seule voix: les politiques, et leur visée social-démocrate — à chacun selon ses mérites —; les pédagogues, et leur vocation égalitaire — la réussite pour tous —; les uns et les autres aiguillonnés par les sociologues débusquant les inégalités d'accès et de réussite, la transformation des différences culturelles en inégalités sociales. Les étudiants en sciences humaines comme les futurs enseignants récitaient Bourdieu, Boudon, Baudelot et Establet par cœur: ils y puisaient la volonté de changer l'école pour changer la société. L'école était le moyen par excellence d'une révolution sans cadavre pour venir à bout du monde des héritiers et du système bourgeois. Les plus lucides avaient beau entrevoir les lendemains qui déchantent, les avatars du renouveau, la fin des chahuts et la montée de l'ennui, l'impact de la crise économique sur la politique d'enseignement, peu en avaient cure. L'école n'était-elle pas dépositaire de la transmission légitime d'une culture à vocation universelle? Les conflits sur la culture à transmettre, sur les méthodes pédagogiques, sur les objectifs de l'éducation étaient politiques: les Anciens, les maîtres ex cathedra, les formateurs d'élite étaient forcément « de droite »; les Modernistes, les adeptes des méthodes actives, les égalitaristes étaient forcément « de gauche ». Encore une fois, changer l'école, c'était changer la société.

TROIS RUPTURES

En Belgique, le coup de semonce est venu du système politique. Début des années quatre-vingts, la prolongation de la scolarité est votée dans l'urgence. Pour les observateurs critiques, il s'agissait purement et simplement d'enrayer statistiquement la montée du chômage. Désormais, la dure loi du marché pèse sur l'école. La prolongation de la scolarité se double de critiques des acteurs socio-économiques: l'inadéquation

CINQUANTE ANS, REBONDIR

tion de l'enseignement et du marché de l'emploi est au centre du débat. La formation en alternance, mi-temps emploi et mi-temps formation, devient vite une nouvelle manière d'assurer la formation professionnelle en entreprise² en contrepartie d'un enseignement général concédé à l'école. Quelques innovateurs ont résisté, tel le C.E.H.R. (Centre d'enseignement à horaire réduit) du Brabant wallon, mais sans guère d'espoir. Les sociologues comme Matéo Alaluf en Belgique ou Lucie Tanguy en France ont eu beau stigmatiser l'approche utilitariste, voire économiciste de l'enseignement et de la formation, le ver est dans le fruit : l'école est sommée de répondre aux impératifs du marché de l'emploi.

À peine remise de la loi de prolongation de la scolarité, l'école est soumise à la diète, façon Val Duchesse. Longtemps encore, les enseignants garderont le souvenir de cette première atteinte à leur statut et à leur dignité : les dernières Assises de l'enseignement ont montré, à l'occasion du débat avec les partis, la rupture profonde entre les enseignants et le monde politique. Un spectateur peu au fait des majorités politiques aurait même pu croire que le P.R.L. était au gouvernement de la Communauté française, le P.S. et le P.S.C. dans l'opposition, tant les attaques semblaient se concentrer sur Antoine Duquesne.

Contestés dans leur rôle culturel par l'imposition du marché, dans leur statut public par Val Duchesse et plus tard par les conséquences financières de la communautarisation de l'enseignement, les enseignants boiront le calice jusqu'à la lie avec l'école de masse. L'école devient l'objet d'attentes larges, diverses et contradictoires. Pour les parents des plus petits, l'école est sommée de prendre en charge l'éducation dans tous ses aspects. Pour les plus grands, dans l'enseignement supérieur et à l'Université, il ne s'agit plus uniquement d'apprendre à « disséquer³ », il s'agit d'interroger le savoir lui-même, ses modes de transmission, voire le mode de vie imposé par les institutions, par exemple la séparation des cours et séminaires des enjeux politiques et des gestes de la vie quotidienne. Considéré comme mouvement social d'usagers, le mouvement étudiant interroge l'école comme service. Après le rôle et le statut, c'est le métier d'enseigner qui est mis en cause.

COMPRENDRE LA PORTÉE DE LA MASSIFICATION

Les syndicats d'enseignants rechignent à accepter ces usages nouveaux de l'école. Mais l'option défensive est mise à mal par le marché scolaire. Qui n'organise pas de garderie, de parascolaire, du sport, perd des élèves, donc des emplois. Dans leur lutte contre les destructeurs de la tradition scolaire, les enseignants ne se trompent pas radicalement d'analyse : quels sont les parents qui ne prennent pas plus de soin à questionner les établissements sur leurs horaires et les activités parascolaires plutôt que sur leur projet et leur pédagogie ? Une difficulté supplémentaire : le mode de calcul des charges d'enseignement, donc des emplois, amplifie le phénomène.

Habituellement, la massification de l'enseignement est expliquée par les transformations du marché de l'emploi : le travail des femmes pour expliquer la scolarisation précoce des enfants⁴ ; le chômage des jeunes pour expliquer l'allongement des études

CINQUANTE ANS, REBONDIR

supérieures. C'est faire fi de transformations culturelles plus profondes comme la demande d'une prise en charge collective du bonheur individuel. Même si on peut douter de l'opportunité de mettre les institutions au service du bonheur — ce qui conduit au meilleur des mondes, donc à la dictature! —, il convient au moins de s'interroger sur l'écart qui s'est creusé entre les motivations individuelles et les normes collectives: la violence et l'ennui ne procèdent-ils pas du fait que les espérances subjectives, suscitées par le système scolaire, sont sans cesse démenties par les possibilités objectives de la société? En outre, l'élève qui s'efface devant l'enfant et l'étudiant devant le jeune montrent que les rôles proprement scolaires, c'est-à-dire définis par les institutions, sont débordés par les différentes dimensions de la vie. Qui veut enseigner doit prendre toute l'expérience en charge, du plaisir à l'ennui.

François Dubet a bien montré les tensions de l'expérience des jeunes⁵: il s'agit à la fois pour le lycéen de se situer sur un marché scolaire, en évitant les filières de relégation, et d'appartenir à un groupe d'égaux valorisant l'amitié, la confiance, l'amour. Cette dualité de l'expérience lycéenne est exacerbée du fait que l'enjeu des études est de plus en plus de se former comme un individu authentique. S'ajoute à la prise en charge des différentes dimensions de l'expérience, la mise en cause de la hiérarchie fondée sur la culture et le savoir. En termes plus crus, l'école est invitée à rechercher l'adéquation de la subjectivité de l'usager et de l'objectivité de l'institution, et à y renoncer: les usagers ne se reconnaissent pas dans les rôles scolaires, ils déjouent les modes de sélection, ils tentent de donner un sens à leur vie au-delà de la sanction sociale et professionnelle du diplôme.

La même double contrainte joue dans les relations avec les parents: ceux-ci tentent d'éviter leur propre relégation sociale en intégrant la flexibilité du travail dans l'organisation scolaire, tout en revendiquant le bien-être de leur enfant à l'école. Ils recherchent le contact intime avec les enseignants tout en se protégeant de tout jugement sur leur mode de vie, tant la sanction scolaire joue comme signe de leur identité personnelle et de leurs difficultés familiales.

La difficulté pour les enseignants — mais également pour tous les professionnels de l'éducation dès la crèche! — est d'être confrontés aux différences de conduites des parents: les stratégies coexistent avec les partenaires, les intimes avec les distants. Ces différences, qui étaient masquées dans un monde antérieur, lorsque les institutions étaient « fermées⁶ », apparaissent aujourd'hui au grand jour, maintenant que les parents pénètrent quotidiennement l'espace de l'école.

L'ÉCOLE PEUT RETROUVER SA CAPACITÉ D'INTÉGRATION SOCIALE

L'école se dissout dans les besoins particuliers de celles et ceux qui se l'approprient. Peut-elle retrouver sa capacité d'intégration sociale?

L'école est aujourd'hui un espace public fréquenté par une immense majorité de citoyens, réels ou en devenir. Cet espace est aujourd'hui extrêmement segmenté, plus tellement en fonction des sexes, plutôt en fonction des générations, des quartiers, des

CINQUANTE ANS, REBONDIR

hiérarchies sociales, des ethnies. Imaginons une innovation toute simple, parmi d'autres à susciter : à 16 heures, à la fin des cours, l'école ouvrirait ses portes aux enfants et aux jeunes du quartier — élèves ou étudiants de l'école ou pas ! — pour des activités diverses : loisirs, sport, activités culturelles et associatives. Se posent immédiatement les questions suivantes : qui est responsable de ces activités ? Qui les représente ? Quelles relations entre les autorités scolaires et les opérateurs des activités extrascolaires ?

Le pluralisme à la base serait favorisé par l'ancrage territorial et social multiple des activités scolaires et extrascolaires. Loin des débats des piliers qui portent sur l'usage partagé d'équipements sportifs ou culturels, l'école deviendrait par la force des choses un lieu de participation sociale. Les conflits, inévitables, interrogeraient la légitimité des opérateurs scolaires et extrascolaires : de nouveaux pouvoirs organisateurs pourraient naître de ces conflits et contribuer à décriper les relations entre les différents groupes sociaux qui coexistent dans l'espace social de l'école. Chacun pourrait apprendre, à tout âge, dans et en dehors du temps scolaire, que la citoyenneté n'est pas un état ou une nationalité, mais une construction dans des processus de conflit et de coopération. Un système politique en quête d'une définition positive de la démocratie, une école en quête de capacité structurante, des enseignants en quête de légitimité, des enfants et des jeunes en quête d'identité et de projet, pourraient ainsi co-fonder des espaces d'enrichissement culturel.

LES ÉCOLES DE LA DÉMOCRATIE

Aux antipodes de l'École de la République — au sens de Jules Ferry — qui ne pouvait fonctionner et évoluer que dans l'union d'une idéologie politique et d'une unité pédagogique, les écoles de la démocratie (le pluriel et les minuscules ont de l'importance !) mettraient en œuvre des pratiques pédagogiques différenciées dans des espaces sociaux diversifiés. Plus qu'un projet d'enseignement, ce processus de construction d'établissements publics pourrait rencontrer les exigences des acteurs et des usagers de l'école⁷.

Première exigence, une plus large autonomie des établissements. Celle-ci ne se justifie au plan politique que parce que l'autonomie est susceptible de régénérer un compromis démocratique autour de l'enseignement. Toute construction démocratique associe nécessairement des acteurs différents, et pourquoi pas divergents. Les enseignants entre eux pour créer les conditions d'une responsabilité collective face à l'échec. Les enseignants et les parents, parce que la massification de l'ennui et de la démotivation interroge autant l'organisation scolaire que l'abandon du destin des enfants et des jeunes aux institutions collectives. Les usagers de l'école et les acteurs sociaux, parce que la ségrégation et l'exclusion naissent dans les sociétés qui décident d'utiliser les institutions comme des réserves d'Indiens.

Deuxième exigence, assigner une mission à l'école. L'école, si elle a perdu le monopole de l'information et de la transmission légitime d'une culture universelle, reste responsable de la qualité des relations par lesquelles le savoir se transmet et l'individu

CINQUANTE ANS, REBONDIR

se construit. Ces relations, inégalitaires dans le cadre scolaire, peuvent se construire dans des registres divers en dehors de celui-ci. Ces relations peuvent être facilitées par la participation sociale dans l'école, en dehors du temps scolaire.

Troisième exigence, restaurer l'école comme service public. Des projets d'école, sans un cadre décréteil d'objectifs individuels et collectifs d'enseignement, dans des espaces marqués par la ségrégation, ne peuvent que calmer le jeu, imposer l'ordre d'une société sécuritaire et servicieuse. Des espaces sociaux à l'espace public, des pratiques pédagogiques aux décisions politiques, des modalités d'interaction sont à inventer et à créer. L'exercice de l'autorité sur le département de l'Éducation — et de la Culture — trouverait là à mettre en œuvre une visée en actions d'une fin, tant dans les relations des écoles à leurs espaces sociaux, que dans la relation des programmes d'enseignement aux projets pédagogiques.

DES ÉTABLISSEMENTS AU POLITIQUE

L'autonomie des établissements scolaires n'est pas un chèque en blanc aux pouvoirs organisateurs. Leur légitimité est en cause, tant dans leur mode de recrutement, leur mode de décision que dans leurs relations aux groupes d'influence politiques. Qu'il faille renoncer à la construction de l'école publique pluraliste par le haut, n'empêche d'aucune manière d'interpeller les établissements sur leurs pratiques, tous réseaux confondus. Des pratiques subtiles de ségrégation comme la tarification de l'accès au réfectoire aux règles politiques qui régissent l'accès des enseignants au réseau « libre » et au réseau « officiel », un ensemble de décisions est en butte à la démocratie la plus élémentaire. Si les pouvoirs organisateurs ne peuvent à eux seuls changer l'école, ils peuvent, dans leur espace d'intervention — du local à la Communauté ou la Région — répondre de l'usage des moyens mis à leur disposition pour contribuer à l'établissement des conditions pour l'accès à l'égalité. Cette question dépasse de loin celle de l'utilisation rationnelle des moyens.

L'extrême dispersion de la « qualité » des établissements dans chacun des réseaux, dans des conditions de fonctionnement comparables, interroge autant le pouvoir politique que les directions d'école. Si la qualité de l'enseignement semble tellement dépendre de la mobilisation suscitée par les directions, n'est ce pas parce que les objectifs collectifs d'enseignement et leur évaluation conflictuelle font cruellement défaut? On a pu apprécier le travail du Conseil de l'éducation et de la formation, les Assises. Où les partis débattent-ils politiquement des idées et visées défendues aux Assises? Comment faire remonter le débat au Conseil de la Communauté française? À défaut, il y a tout lieu de craindre que les visées nationalistes des partisans de la régionalisation de l'enseignement tiennent lieu de projet politique. Plus exactement, à terme il y a tout lieu de craindre que les Régions (la Région wallonne et la Cocof) ne fassent main basse sur le réseau public pour contrer le succès de l'enseignement catholique dont le financement serait abandonné à une Communauté française désargentée... et aux contributions des parents. L'avenir de l'enseignement passe par la qualité des écoles de l'État, c'est-à-dire de la Communauté française! Contre la privatisation larvée, il est de la responsabilité du ministre de l'Éducation de mobiliser l'enseignement de la Communauté et d'interpeller

CINQUANTE ANS, REBONDIR

tous les partis et acteurs politiques, indépendamment de leurs proximités idéologiques avec l'un ou l'autre réseau.

Enfin, peut-être à contre-courant de l'opinion défendue dans ce texte, faut-il renoncer à ouvrir l'école sur le monde. La relation pédagogique est tout sauf égalitaire : l'école et le métier d'enseignant peuvent-ils résister à des modes de participation sociale qui, forcément, induiront plus de proximité entre enseignants et enseignés ? N'y a-t-il pas un risque de confusion entre citoyenneté et éducation à la citoyenneté ? L'ouverture des portes de l'école n'est-elle une réponse facile à une certaine forme de mort de l'espace public ? Faut-il ouvrir l'école parce que il n'est pas possible de changer la société ? Un projet de construction d'établissements publics n'a de sens que dans un projet politique : où est-il possible de débattre en même temps des rythmes scolaires et de la flexibilité du temps de travail ? Des relations écoles-territoire et de la politique de la ville ? De l'inspection médicale scolaire et de la santé publique ? De la diversification des formes d'excellence et du marché de l'emploi ? Les innovations existent, dans des communes, des quartiers, des écoles ; il leur manque un cadre politique et démocratique qui vise le maximum d'égalité possible dans la plus grande diversité des pratiques, des projets et des établissements.

Alain Dubois

¹ Ce texte est une réécriture des échanges du groupe « éducation ». Il doit donc beaucoup à Nathalie Ryelandt, Théo Hachez, Luc Van Campenhoudt...

² Dans les limites des besoins de celles-ci, ce qui limite le nombre de places disponibles et donc exclut une fois de plus une partie de ceux qui ont été éjectés de l'enseignement général à temps plein.

³ Pour reprendre l'image du numéro d'octobre 1994 de *La Revue Nouvelle*, « Les ressorts du mouvement étudiant ».

⁴ En Communauté française, 75 % des enfants de deux ans et demi sont scolarisés ; les dépenses publiques de la Communauté pour l'école maternelle dépassent celles affectées à l'enseignement supérieur non universitaire.

⁵ F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1995.

⁶ Par différentes techniques comme le rang à l'école ou le sas dans les crèches.

⁷ Ces exigences sont inspirées des débats des Assises de l'enseignement.