

Le journal *La Libre* vient de consacrer une série d'articles¹ au travail auquel se livrent depuis de nombreux mois des acteurs qui ont accepté de s'engager (et étaient dans les conditions de le faire²) autour du projet de réforme de l'enseignement porté par le Cdh ; le nom choisi pour ce projet est « pacte pour un enseignement d'excellence » ; le terme « pacte d'excellence » est devenu l'expression usitée.

La série diffusée par le quotidien évoque les chapitres d'un texte de synthèse qui, semble-t-il, aurait dû rester discret pendant un certain temps. La stratégie d'une communication contrôlée a sans doute été jugée préférable à celle d'un embargo qu'on eût souhaité mieux respecté mais qui risquait de faire long feu.

L'article du jeudi 28 avril donne en effet ainsi la parole au Ministre-Président :

« « Le gouvernement devrait se positionner dans le courant du mois de mai », a pour sa part annoncé le ministre-président de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans un communiqué confirmant que « le Groupe central – qui pilote le Pacte – est sur le point de finaliser le rapport intermédiaire. »

« C'est à ce stade que les choix seront posés collégialement par le Gouvernement. Il s'agira par la suite de définir les priorités à court, moyen et long terme et de les mettre en œuvre dans les meilleures conditions », a précisé le ministre-président, espérant que « **les fuites orchestrées ne porteront pas atteinte à la sérénité et au sérieux du travail mené.** »

Cette stratégie de « dévoilement partiel contrôlé » peut être analysée de multiples manières, par exemple en regard des relations entre les acteurs et de leurs stratégies d'influence.

Mais il nous semble que l'approche des sociologues de l'acteur-réseau serait plus féconde en l'occurrence.

Cette approche nous conduirait à lire le projet de réforme comme une tentative de connecter des acteurs à intérêts différents (et parfois divergents) autour d'une « traduction », d'ailleurs évolutive, qui vise à améliorer le « système » d'instruction en vigueur dans la Fédération.

La Ministre de l'Enseignement, Marie-Martine Schyngs, le confirme d'ailleurs : « Ce qui est sur la table est en construction ».

L'approche des sociologues de l'acteur-réseau conduit alors à lire le moment où nous nous trouvons comme un **investissement de forme**, qui précède la délicate phase d'une **extension du réseau** d'acteurs autour d'un état de traduction des intérêts des uns et des autres.

1 Il s'agit d'une série de 5 articles consacrés aux « objectifs du pacte 1 à 5/5 », signés de Bosco d'Otreppe, publiés du 10 au 14 mai 2016 dans *La Libre*.

2 Il fallait en effet se libérer très régulièrement pour des demi-journées de travail dont l'agenda n'était pas négociable – ce qui excluait d'office bien des catégories d'acteurs.

L'investissement de forme est une action qui vise à réduire la complexité des relations et des données³ sous une forme qui peut être acceptée par tous les acteurs mobilisés.

En l'occurrence, nous avons affaire à un intermédiaire (la série d'articles et d'interviews consenties) qui « représente » (« parle pour ») un rapport destiné d'abord au seul Gouvernement.

Cet investissement de forme, en quelque sorte à deux étages, est appelé en effet à jouer un rôle crucial, puisqu'il devra d'une part emporter l'adhésion du pouvoir politique en place et, d'autre part - et surtout - constituer un support sur lequel va se jouer une double extension du réseau, des plus délicate : l'extension vers le Parlement dans son ensemble ; l'extension du réseau aux enseignants eux-mêmes.

Cette double extension sera déterminante : l'ambition de la réforme est grande (l'article du 29 avril mentionne même « Les ambitions du groupe central sont ambitieuses ») et plus d'un acteur, comme le Délégué Général aux Droits de l'Enfant, Bernard De Vos, aurait souhaité que l'ensemble des partis soient d'emblée associés ; l'adhésion des enseignants est aussi une condition sine qua non du succès de l'opération.

La Ministre Schyns, enseignante elle-même, affirme que « Les enseignants sont prêts à changer si on réfléchit avec eux » et se prépare : « Une fois les mesures priorisées en septembre, je vais donc retourner vers le terrain avant de rédiger les plans d'action et les décrets. Mais je sens que les enseignants sont demandeurs de changements et d'outils. » (interview publiée le 14 mai).

Si l'on considère ainsi que la mise en œuvre de cette réforme passera par la qualité « contagieuse » de l'investissement de forme qui est réalisé, comment aborder cette « qualité » ?

Il est possible nous semble-t-il d'affirmer que le « format créé » (le rapport du groupe central, tel que représenté désormais par une succession d'articles) devra :

- permettre une stabilisation des travaux, via une réduction de la masse des possibles évoqués dans l'ensemble des échanges ;
- offrir une réduction mobilisatrice, apte à produire l'adhésion d'acteurs non encore impliqués ou peu impliqués jusqu'ici ;
- proposer une « réduction » qui ne dilue pas pour autant le degré d'ambition, par exemple en réduisant la réforme à un catalogue non contraignant, ou à des intentions non opératoires ou encore à des décisions non décisives en termes de changement.

Bref l'extension du réseau d'acteurs présente toujours le risque d'un affaiblissement significatif de la « traduction » autour de laquelle les acteurs initiaux auraient réussi à s'accorder.

Nous voudrions dans cette première analyse, à partir des informations contrôlées diffusées par *La Libre*, présenter deux éléments qui nous paraissent d'ores et déjà discriminants en regard de cet enjeu.

PRIORISER ET HIÉRARCHISER OU ARTICULER ET TRANCHER ?

Pour l'instant, nous avons affaire à une série de « chapitres » qui traitent chacun d'un enjeu, lui-même décliné en « changements » à apporter au système.

Cet « ensemble » est présenté sous deux angles d'approche.

On rappelle d'abord qu'il doit être abordé comme un ensemble et non comme un catalogue « libre service ». La Ministre Schyns l'affirme ainsi : « Chacune des mesures s'inscrit dans un ensemble

3 Rappelons que la « méthode suivie » a mobilisé 12 groupes de travail travaillant en parallèle, sous l'égide et le pilotage d'un « groupe central », et avec une « coupole culture-école ».

de réflexions. Je ne veux donc pas qu'on isole une mesure, ou que l'on concrétise une mesure indépendamment d'une autre. ».

Ensuite, un travail de « priorisation » et de « hiérarchisation » des mesures préconisées devra être opéré, la Ministre refusant pour l'instant de s'y livrer « pour respecter le processus participatif dont elles résultent. »⁴

Nous nous demandons toutefois si le travail le plus nécessaire n'est pas un travail d'**articulation** de différents enjeux, qui sont dans une relation de détermination réciproque (et donc discriminante). Nous voudrions en donner trois exemples majeurs.

L'établissement d'un tronc commun jusqu'à 15 ans

Il s'agirait de donner à tous une formation polytechnique ; sept domaines d'apprentissage réputés d'égale valeur la composeraient ; sont ainsi évoqués (nous en dénombrons huit, n.d.a) les langues, l'art, les mathématiques et les sciences, la citoyenneté, les activités physiques, la créativité, l'esprit d'entreprendre et la capacité d'apprendre à apprendre (article du 11 mai).

L'enjeu est de diminuer les inégalités sociales plutôt que de les produire et les reproduire.

Mais il est clair que cette visée ne peut être rencontrée que si on se rend capable de la relier à quatre déterminants.

En premier lieu, il faudra enrayer la **ségrégation socio-spatiale** qui caractérise le système actuellement (et que peine à corriger le décret « inscription »), elle-même favorisée par l'idéologie du libre choix. C'est toute une culture stratégique qui permet aux parents des classes sociales favorisées de faire jouer la concurrence des établissements en leur faveur.

En second lieu, si la mixité des apprentissages sera d'autant plus effective qu'elle sera habitée par une **mixité sociale**, la mise en œuvre de celle-ci devra faire l'objet de toutes les attentions.

Frédéric Delcor, co-président du groupe central, affirme que, bien pensée, une telle mixité favoriserait une logique d'**émulation**. On ne peut l'exclure.

Encore faudra-t-il que cette émulation ne prenne pas le visage d'une concurrence sans limites ou s'exerce au regard de hiérarchies implicites. Pierre Bourdieu l'avait affirmé dans le rapport du Collège de France qu'il avait conduit en 1985 :

« (...) on peut travailler à affaiblir les effets de verdict de la compétition : en multipliant les terrains de compétition, de sorte que celui qui échoue au saut en hauteur puisse exceller au poids ; ou – et ce n'est pas exclusif –, en remplaçant la compétition individuelle par la compétition collective...(...) **Cela ne consiste pas à faire un peu des deux. Cela consiste à faire le plus de l'un dans les limites de l'autre.** Par exemple, le plus possible de concurrence dans les limites de la protection des plus démunis. »⁵

En troisième lieu, on comprend aisément que cette protection des plus démunis passe par une **gratuité** totale de l'enseignement, faute de quoi l'égalité recherchée par le tronc commun sera biaisée dès l'amont.

Enfin, les ambitions du tronc commun ne risquent guère d'être rencontrées si la culture qui prévaut à son organisation ne se **démarque pas de la culture dominante**. Alain Touraine l'avance très clairement :

« Si l'école cherche avant tout à s'adapter aux tendances dominantes de la société, c'est-à-dire,

4 Article du 14 mai 2016.

5 P. Bourdieu, « Le rapport du Collège de France P. Bourdieu s'explique », *Interventions, Science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, p. 203 (entretien paru en 1985).

dans les pays industrialisés, au monde des employés, techniciens et fonctionnaires, qui sont majoritaires, elle tend à exclure ceux qui viennent de milieux différents, en particulier plus bas, et qui supportent mal la préparation à un type d'emploi et de vie auquel ils ont peu de chances d'accéder. Ce qui conduit à ce paradoxe que la prolongation de l'enseignement obligatoire et gratuit peut produire un surcroît d'inégalité sociale. »⁶

Ce point impose non seulement que la formation des enseignants soit revue, comme l'avance la Secrétaire générale de la Cgé⁷, mais aussi que la réforme projetée rompe sans ambiguïté avec une optique adéquationniste qui calque ce qui est à faire sur les « besoins » supposés des entreprises ; cette optique est une des incarnations du « monde dominant », majoritaire en poids, mais non en nombre, faut-il le rappeler.

Le rôle social et culturel de l'enseignement

Les propos de Luc Van Campenhoudt, interrogé le 10 mai par Bosco d'Otreppe sur les évolutions du métier d'enseignant, laissent espérer que le tournant que nous venons d'évoquer pourra être pris.

« Plus « *qu'organiseurs des apprentissages* », poursuit cependant Luc Van Campenhoudt, l'enseignant est également un « *acteur social et culturel* » dont le rôle est de tisser des liens entre sa classe et son environnement social. »

Cette orientation nous paraît supposer que les deux questions premières sur le métier d'enseignant seront celles que pose inlassablement l'analyse institutionnelle : « cet agent, de quelle société se fait-il l'interprète ? » et : « pour quelle religion officie-t-il ? ».

Les réponses seront-elles jaugées dans le cadre de la réforme à l'aune d'une visée qui pourrait se traduire comme suit : « pour une société qui assure une égalité en termes de supports de subjectivation » - si on entend par « subjectivation », avec Michel Wieviorka, la capacité, pour les individus et les groupes à « se penser comme acteurs et de trouver les modalités du passage à l'action »⁸ ?

On le voit : l'articulation des réformes et de leurs éléments déterminants ne peut que conduire à un moment donné à trancher entre des traductions controversées.

On peut en effet penser que la visée de subjectivation implique des apprentissages qui pourront aussi être mobilisés dans le monde du travail - sans réduire celui-ci aux seules attentes des employeurs : la réflexivité, la recherche d'informations, la mise en débat créative constituent des aptitudes centrales dans un système productif qui repose de plus en plus sur le traitement de l'information, même dans le secteur industriel. Par contre, **l'inverse n'est pas vrai** : l'instrumentalisation des ressources subjectives par les maîtres du travail ne favorise pas le développement autonome de celles-ci, elle tend plutôt à les épuiser.

Le piège de l'évaluation

La définition du rôle de l'enseignant comme acteur social et culturel implique une logique collective à de multiples niveaux.

Luc Van Campenhoudt y insiste dans son interview :

« l'enseignement ne peut plus se penser de manière individualiste. Cela demande un changement culturel, mais tout doit être fait pour que les enseignants puissent travailler au sein d'un collectif. C'est indispensable. » (article du 10 mai)

6 *Idem*, p. 340.

7 F. Mawet pointe bien cet enjeu dans la publication du 14 mai : « La mixité sociale, c'est aussi un défi pédagogique (...). Les profs doivent pouvoir faire en sorte que tous les enfants, quels qu'ils soient, puissent entrer dans les apprentissages. ».

8 M. Wieviorka, *Retour au sens, Pour en finir avec le déclinisme*, Paris, Laffont, 2015, p. 177.

Cette logique collective sera cependant déterminée par la réforme de l'évaluation qui est prônée dans un autre groupe de travail. L'article du 12 mai précise :

« La troisième condition, qui doit encore être précisée, évoque une évaluation individuelle des enseignants, du personnel administratif et technique de l'école, mais aussi des directions. Cette évaluation, formative dans un premier temps, serait également sommative. En cas de mauvais résultats, elles pourraient avoir des conséquences très concrètes sur l'évolution des carrières, ce qui est assez nouveau. »

Or il est difficile aujourd'hui de ne pas se rendre compte qu'un certain type d'« évaluation » individuelle est une arme managériale pour dissoudre les collectifs.

Le néo-management, qui « marie », comme la réforme l'évoque elle-même, « autonomie et responsabilisation », est en réalité une méthode qui vise à permettre, pour reprendre les mots de Bourdieu, une exploitation sans limites⁹ et produit comme effet une insécurité permanente (l'« évaluation » est en fait un contrôle qui ne dit pas son nom), un épuisement de la subjectivité et un délitement des solidarités collectives, puisque l'évaluation individuelle se produit dans une logique de mise en concurrence généralisée (ici, entre réseaux, entre établissements, entre équipes ou groupes, voire entre agents pour le développement de leur carrière).

L'introduction des logiques néo-managériales dans la fonction publique (logiques de plan, d'évaluation individuelle, y compris d'objectifs annuels, le tout sur fond de réduction d'effectifs, de moyens et de pression accrue) rapproche chaque jour davantage certains services publics du risque d'explosion. On peut donc craindre le pire, lorsqu'une visée collective est mise aux postes de commande, alors même que la gestion du personnel qui l'accompagne pourra produire les effets inverses...

DES CONTROVERSES À TRANCHER

En passant en revue ces trois points présentés comme des points-clés de la réforme projetée, l'établissement d'un tronc commun, la définition du rôle de l'enseignant et l'évaluation des carrières, on voit que c'est leur articulation qui sera déterminante et non pas seulement leur priorisation. En effet, toutes les articulations ne sont pas compatibles, elles ne fonctionnent pas d'office dans tous les sens et certaines fonctionneront comme des causes efficaces des changements espérés. Ou seront en mesure de les rendre inopérants.

Ce passage en revue ramène aussi sur la scène des controverses, pendantes depuis de nombreuses années, mais qui devront être tranchées d'une certaine manière, de telle sorte que les agents d'enseignement puissent avoir une vision plus claire de ce que l'on attend d'eux.

Quelle instruction et quelle articulation entre éducation et instruction ?

S'il semble aujourd'hui acquis que la réussite d'un enseignement exige qu'une attitude éducative appropriée soutienne les actions d'instruction, l'agencement des acteurs éducatifs qui se croisent sur le territoire scolaire fait l'objet de trop peu de réflexions.¹⁰

Mais la dynamique de l'instruction est elle aussi traversée par une forte controverse. La modernisation de l'école, que Jean-Pierre Le Goff a qualifiée d'aveugle, a introduit depuis de nombreuses années un codage de l'instruction en termes de compétences qui a produit un brouillage du sens de l'action.¹¹ La

9 P. Bourdieu, *Contre-feux, Propos pour résister à l'invasion néo-libérale*, Paris, Liber-Raisons d'agir, 1998, pp. 108 et sq.

10 Cf. J. Blairon (dir.), O. Alves, K. Boutaffala, M. Cornil, M. De Koker, B. De Vos, A. Hamssi, N. Lion, P. Maurissen, J. -L. Nsengiyumva, J. Petit, D. Piron et C. Prignon, « Quelles politiques et pratiques en matière d'accrochage scolaire en Région bruxelloise ? Tentative d'analyse partagée », in *Intermag.be*, Analyses et études asbl RTA, mars 2016, www.intermag.be/554.

11 J.-P. Le Goff, *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2003.

réforme projetée souhaite « repenser l'équilibre entre les savoirs et les compétences. Il s'agit là d'un retour en faveur des savoirs. » (article du 11 mai)

Deux questions se posent : Abandonnera-t-on clairement ce que Jean-Pierre Le Goff appelle la « logomachie des compétences » ? Et comment structurera-t-on l'enseignement du savoir : selon une logique linéaire programmée ? Selon une logique de « projets » ? Selon une logique de récit construit collectivement par le groupe-classe selon ses spécificités, mais structuré au départ de relations intelligibles et transmissibles lors d'un itinéraire d'apprentissage ultérieur ?

Quelle autonomie des établissements ?

Plus d'une réflexion sur l'école met en avant le rôle décisif du pilotage de l'établissement, qui conduit à demander plus d'autonomie de ceux-ci. La question de l'égalité de traitement des étudiants vient cependant la limiter, ainsi d'ailleurs, peut-être, que les nécessités des comparaisons internationales, qui tendent à passer du statut de moyen à celui de fin.

Cette controverse traverse d'ailleurs celle des réseaux, qui semble avoir été mise hors objet dans les réflexions.

L'école doit-elle être une démocratie ?

Il s'agit là aussi d'une forte controverse ; si « l'école caserne »¹² n'a plus guère de partisans, plus d'un observateur critique, dont Jean-Pierre Le Goff, met en effet en garde contre les dangers de la négation de l'inégalité entre les adultes et les enfants ou les jeunes¹³.

Peut-être la controverse ne pourra-t-elle être tranchée qu'en définissant un troisième terme. Pour notre part, nous avons essayé de l'imaginer dans la suite des travaux de Luc Boltanski sur le rôle des institutions : l'école doit favoriser un apprentissage de la vie institutionnelle, telle qu'elle est indissociable d'une réflexivité et d'un exercice de la critique¹⁴.

Ces trois exemples montrent selon nous que le travail de traduction auquel se sont livrés les acteurs qui se sont engagés dans la réflexion sur la réforme de l'enseignement devra se poursuivre, faute de quoi les rôles et le sens des pratiques risquent de continuer à être brouillés.

On peut d'ailleurs se demander si les difficultés de l'enseignement dans notre Fédération ne sont pas davantage produites par un brouillage des repères et du sens que par une supposée résistance au changement.

Mais la continuation d'un tel travail de traduction est particulièrement délicate à mener au moment où le réseau des acteurs doit être étendu, comme c'est le cas maintenant, ce qui rend périlleux le travail d'investissement de forme qui conditionne cette extension.



Pour citer cette analyse

Jean Blairon, « Le pacte d'excellence - Une réforme au milieu du gué », *Intermag.be*, analyses et études en éducation permanente, RTA asbl, mai 2016, URL : www.intermag.be/566.

12 Nous reprenons ici le titre du livre de Fernand Oury, qui accusait l'institution scolaire de former des citoyens passifs et obéissants, si ce n'est de la chair à canon...

13 Voir notamment J.-P. Le Goff, *Mai 68, l'héritage impossible*, Paris, La Découverte, 2006.

14 Exposé de ce point dans « Quelles politiques et pratiques en matière d'accrochage scolaire en Région bruxelloise ? Tentative d'analyse partagée », *op. cit.*