

Dans une première analyse, nous avons tenté de comprendre et d'analyser la série d'articles publiés par *La Libre* à propos de la réforme de l'enseignement préparée par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹.

La présentation « en avant-première » des chapitres essentiels du rapport du « Groupe central » semble avoir été réalisée pour colmater des fuites perturbatrices de ce rapport destiné au Gouvernement. Nous avons préféré lire cette suite d'articles en la référant à sa fonction : celle d'un « investissement de forme » faisant état de la « traduction » autour de laquelle les acteurs impliqués ont déjà pu s'accorder ; le résultat de cet investissement doit jouer un rôle délicat dans la double extension du réseau d'acteurs impliqués dans la réforme : au Parlement dans son ensemble ; aux enseignants eux-mêmes.

Notre lecture s'est ainsi appuyée sur le point de vue de la sociologie de l'acteur-réseau pour tenter d'identifier un certain nombre de facteurs-clés pour la poursuite et la réussite du projet de réforme par rapport aux visées que celle-ci affirme se donner.

Cette sociologie invite à ne pas considérer que les acteurs sont figés dans une identité ; le travail de « traduction » implique en effet que cette identité peut être mise au travail par les acteurs eux-mêmes, peut se déplacer au fur-et-à-mesure de l'établissement d'une convergence qui dépasse les intérêts différents et divergents.

Nous nous situons alors aux antipodes de jugements identitaires comme celui que profère l'édito de Francis Van de Woestyne :

« Problèmes ? Oui. Deux. D'abord le coût de cette réforme. Elle nécessiterait du personnel supplémentaire. Et ensuite les réactions des syndicats, toujours réticents au changement. Deux éléments... qui empêcheront sans doute cette intéressante réforme d'aboutir ! » (édito du 29 avril)

Mais la sociologie de l'acteur-réseau invite aussi à ne pas considérer comme agents impliqués dans l'action que les seuls individus et collectifs humains. Pour ces sociologues, dans nos démocraties techniques, nous vivons aux côtés d'inventions de laboratoire qui façonnent nos existences.

Luc Van Campenhoudt commence d'ailleurs son interview en le pointant :

« Ne fût-ce que face aux nouvelles technologies qui rendent le savoir accessible partout, le métier d'enseigner est en pleine évolution, tout le monde s'en rend compte. » (interview publiée le 10 mai).

Michel Callon et Bruno Latour qualifient ces inventions de laboratoire de « créatures » et leur reconnaissent un rôle actif. Mais ces « créatures » agissantes ne sont pas seulement des machines au sens large : des concepts, des formules, des schèmes de raisonnement pèsent aussi sur les capacités

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*.

d'action des collectifs et des individus dans une situation donnée.

Nous voudrions dans cette contribution interroger le rôle possible de certaines de ces « créatures », se trouvant aux côtés des acteurs de la réforme tels qu'ils sont au milieu du gué.

Pour l'analyse institutionnelle, nombre de ces créatures produisent une **transversalité négative** dans les institutions : une institution peut, au-delà et au travers de sa mission officielle, exercer une mission officieuse, au profit d'une autre institution ou d'un autre groupe d'institutions.

Le terme d'« école-caserne » façonné par l'instituteur Fernand Oury en 1972 désignait bien une telle transversalité : pour F. Oury, l'école fonctionne comme une caserne, prépare les élèves à s'y intégrer, faisant d'eux des citoyens dociles et obéissants ; cette critique trouve évidemment toute sa place et sa cohérence dans les mouvements culturels de la fin des années soixante.

Nous avons été déjà amené à nous interroger sur la présence dans l'institution scolaire d'une nouvelle transversalité négative, qui met l'école au service du « nouvel esprit du capitalisme » tel que l'ont défini L. Boltanski et E. Chiapello² ; dans ce cas, l'école « roule », officieusement certes (et souvent involontairement), pour l'intégration des élèves à la logique de l'exploitation et de la domination auxquelles ils devront s'adapter³.

Mais cette transversalité négative, comment agit-elle ?

Notre hypothèse est qu'elle s'installe de fait par l'entremise de créatures introduites dans la pratique (par exemple par des directives qui en imposent l'usage) et agissant à côté des acteurs eux-mêmes. Nous pensons notamment à l'omniprésence des deux catégories de créatures suivantes :

- les créatures placées sous le signe du projet ;
- les créatures placées sous le signe du néo-management

1. LES CRÉATURES PLACÉES SOUS LE SIGNE DU PROJET

Pierre Bourdieu s'était déjà inquiété de ce qu'il appelait une nouvelle forme d'encadrement des plus démunis :

« pour les plus démunis, ceux que les discours officiels appellent les « exclus », on a mis en place dans tous les pays développés des politiques très subtiles d'encadrement social qui n'ont plus rien de l'encadrement brutal et un peu simpliste, un peu policier, de la période antérieure. Ces politiques, on pourrait les mettre **sous le signe du projet** : tout se passe comme si un certain nombre d'agents – éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux – avaient pour fonction d'enseigner aux plus démunis – en particulier à ceux qui ont été repoussés par le système scolaire et qui sont rejetés hors du marché du travail – quelque chose comme une parodie de l'esprit capitaliste, de l'esprit d'entreprise capitaliste ? »⁴

Dans l'enseignement, on trouvera une forte préparation à cet encadrement : projet individualisé (qui ne signifie pas, loin s'en faut, encadrement individualisé), formatage de l'orientation sous la forme d'une projection expressive d'une identité substantielle supposée, contractualisation disciplinaire (établie à sens unique) pour « remotiver » et « responsabiliser »...

Le postulat entrepreneurial qui sous-tend l'action de ces créatures est le suivant : l'apprentissage

2 Cf. L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

3 Cf. J. Blairon, « Une nouvelle transversalité négative dans l'école « modernisée » », *Intermag.be*, magazine d'intervention et d'éducation permanente de l'asbl RTA, 2013, www.intermag.be/406

4 P. Bourdieu, « Pour une vraie mobilisation des forces organisées », *Science sociale et action politique*, Marseille, Agone, 2002, p. 458.

ne peut que porter ses fruits s'il est porté par une motivation individuelle ; et on a d'ailleurs souvent tendance à retourner la proposition : s'il y a motivation personnelle, l'apprentissage ne peut que porter ses fruits...

On fait ainsi du projet formaté une cause efficiente de l'acquisition de savoirs et on promeut chez l'enseignant, une posture de « grand libérateur du désir d'apprendre » de l'individu qui n'est pas sans naïveté ni ambiguïté, d'une part, et qui se retourne facilement, d'autre part, en son contraire :

« Le responsable ou l'enseignant peut alors osciller constamment entre laxisme et autoritarisme, passer du langage doucereux sur la convivialité, la responsabilité et le dialogue à des mesures injustes et arbitraires. Ayant perdu le sens de l'institution, il perd en même temps le sens de la mesure. »⁵

Les effets produits par ce type de créature sont particulièrement visibles dans le désarroi de ceux des enseignants qui sont abandonnés sur le terrain lorsqu'ils constatent que le postulat est erroné et ne voient plus comment faire face.

L'adéquation trompeuse de l'enseignement au désir individuel de l'élève fait en effet l'impasse sur le décentrement nécessaire et ses contraintes pour entrer dans une démarche culturelle de réflexivité. Jean-Pierre le Goff dénonce ainsi les conceptions de la lecture et de l'écriture qui sont valorisées « dans une optique de réponse aux besoins et aux désirs individuels, en passant sous silence ce que leur apprentissage implique comme effort de décentrement de la part du jeune vis-à-vis de sa propre subjectivité. (...) La pédagogie, pour indispensable qu'elle soit, est démagogie lorsqu'elle dénie ce décentrement et l'effort qu'il implique, lorsqu'elle laisse penser que la culture ne serait qu'une simple réponse aux besoins et aux désirs des jeunes. »⁶

Placer le travail enseignant sous le signe du projet individuel à promouvoir (« pour rendre l'élève acteur de son apprentissage » (sic)) permet à l'institution scolaire de remplir une mission officieuse : préparer l'élève au nouvel esprit du capitalisme, qui promeut une société où l'on se « réalise » dans une succession de projets différents et qui fait ainsi de l'insécurité vertu.

Les débats actuels sur la loi Peeters sont une illustration parfaite de cette dimension. Les promoteurs de cette loi mettent en avant la liberté individuelle qu'elle va permettre. Olivier Chastel, Président du MR invité ce 25 mai dans l'émission *Matin Première*, donnait l'exemple d'un couple divorcé dont les enfants sont en garde alternée et où les conjoints pourraient, grâce à la « réforme » du marché du travail, varier leur quantité de travail hebdomadaire pour l'adapter à leur situation. Les manifestants du 24 mai, quant à eux, mettent en avant que chaque travailleur sera, par la « vertu » de cette loi, seul face à son employeur pour « négocier » les variations de son travail.

On voit que le choix individuel théorique est l'argument qui est mis en avant pour masquer l'augmentation du pouvoir de pression pratique des employeurs sur les individus (ils ne seront plus protégés par des conventions collectives régulatrices).

La mission officieuse de l'institution scolaire, rendue possible par l'action des créatures qui œuvrent sous le signe du projet, est donc de rendre désirable une logique individuelle dans le chef de ceux qu'elle écrasera. Ils pourront ainsi « donner leur appui à une société qui ne les appuiera pas », selon le mot de Goffman.

La société du projet généralisé et de la mobilité et flexibilité générales que nous vante le nouvel esprit du capitalisme cache en effet de nombreuses formes nouvelles d'exploitation et de domination ; la

5 J. -P. Le Goff, *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2003, p. 51.

6 *Idem*, p. 65.

moindre n'est pas que tout le monde ne peut y participer ni en profiter : les « entrepreneurs de projet », que Boltanski et Chiapello qualifient de « mobiles », ne peuvent l'être que parce qu'une série de personnes assurent à leur place une présence pérenne (sur-exploitée en l'occurrence).

« S'il est vrai que l'immobilité des uns est la condition des profits que d'autres tirent de leur aptitude à se déplacer et que la mobilité procure des profits sans commune mesure avec ce que peuvent espérer ceux qui demeurent sur place, alors on peut dire que les immobiles sont exploités par rapport aux mobiles, au sens où le rôle qu'ils jouent en tant que facteur de production n'est pas reconnu comme il le mériterait et où leur contribution à la formation de la valeur ajoutée n'est pas rémunérée au niveau où elle devrait l'être pour que le partage puisse être dit équitable. »⁷

La mission officieuse de diffusion de la culture capitaliste permet ainsi cette sorte de mystification qui fait croire à tous que l'expression individuelle permet toujours de retomber sur ses pattes : chacun est conduit à penser que sa patte lui suffira toujours pour retomber sur un taf⁸, alors que ce sera loin d'être le cas : la « patte » ne peut se distinguer que par rapport à un nombre d'indifférenciés supposés qui permettent à la première de « se détacher » et d'exister comme patte « personnelle ».

Ces créatures sont en fait des créatures issues des revendications des mouvements culturels des années soixante et « retournées » par les acteurs qu'elles contestaient à l'époque : Jean-pierre Le Goff note ainsi que la « représentation d'un collectif horizontal, sans hiérarchie, transparent dans son fonctionnement, composé d'individus également autonomes, créatifs et responsables » va « se redéployer sous des formes inattendues » :

« En mai 68, le *Manifeste du Comité d'action Censier* déclare : « Les idées d'autonomie, d'autogestion, de participation sont lancées avec les différents sens qu'on veut bien leur donner. Elles feront leur chemin. Que tous les travailleurs de chaque entreprise créent et recréent par eux-mêmes des chartes de l'autonomie. » Celles-ci ne seront pas créées par les travailleurs, mais paradoxalement élaborées et décrétées d'en haut par des directions modernistes qui en feront un outil du management et du libéralisme économique. »⁹

2. LES CRÉATURES PLACÉES SOUS LE SIGNE DU NÉO-MANAGEMENT

La filiation qu'établit Jean-Pierre Le Goff entre les créatures qui occupent le terrain éducatif et les contestations culturelles « retournées » expliquent bien pourquoi les créatures produites par le néo-management encadrent de fait celles qui se placent sous le signe du projet.

En la matière, la transversalité négative est encore plus visible.

Il s'agit désormais de rien de moins que de « gérer » les institutions scolaires et le travail d'instruction comme on gère une entreprise.

Nous en avons fait une démonstration à propos de l'invasion de la démarche qualité dans la « gestion » d'une classe¹⁰.

Les analogies hâtives entre les entreprises et les établissements scolaires sont des plus actives jusque dans les propositions de développement de la participation.

7 L. Boltanski et E. Chiapello, *op. cit.*, pp. 166-167.

8 Nous n'employons pas le terme que pour son assonance ; il signifie en effet à la fois « peur », « part du butin » et « travail » ; les trois significations font se rejoindre l'organisation de l'insécurité et la promesse de gratifications inépuisables.

9 J. -P. Le Goff, *op.cit.*, p. 76.

10 Cf. J. Blairon et J. Fastrès, « Modernisation de l'école et transversalité », *Intermag.be*, magazine d'intervention et d'éducation permanente de l'asbl RTA, analyse 2016, www.intermag.be/555, et J. Blairon, I. Dubois, J. Fastrès, J. Petit, L. Watillon, « Les âges irrités de la majorité », deuxième partie, pp. 16 et sq., *Intermag.be*, étude 2016, www.intermag.be/547.

Jean-Pierre Le Goff déconstruit ainsi les nouveaux « mots d'ordre » « Médiation, expression, responsabilisation » proposés comme nouveaux objectifs à l'école, par exemple par P. Meirieu et M. Guiraud¹¹ :

« L'« expression » concerne les jeunes et les éducateurs ; elle doit porter directement sur les questions scolaires, « la vie en commun à l'école et les méthodes d'enseignement ». « Peut-on imaginer, écrivent les auteurs, un comité d'entreprise qui aurait le droit de parler de tout, sauf des salaires et de l'organisation du travail ? » Ce genre d'analogie laisse supposer que les rapports au sein de l'école sont de même nature que ceux qui existent dans l'entreprise, alors qu'ils ne poursuivent absolument pas les mêmes finalités. Faut-il, là aussi, le rappeler : l'école ne produit pas des biens et des services destinés à la vente sur le marché. Le comité d'entreprise concerne le rapport employeur-salariés dans le cadre du droit du travail. L'école est un établissement public d'enseignement au sein duquel les élèves ne sont ni des salariés ni des clients. »¹²

Mais c'est à tous les étages de l'édifice scolaire qu'on trouve désormais ce type de créatures : elles organisent l'exercice du pouvoir par la direction, formatent la production du sens de l'institution via la technologie du « projet d'établissement », conduisent à réduire le pilotage du système à la définition d'objectifs qui en instrumentalisent le sens... Il n'est d'ailleurs pas sûr que la réforme elle-même ne se mette pas sous la dépendance de la logique technocratique par excellence de la trilogie objectifs/moyens/résultats.

Nous avons à faire en effet à une culture dominante qui prétend au monopole de la légitimité au nom de sa supposée efficacité. Elle est d'ailleurs significativement prégnante dans l'esprit des directions qui agissent comme des dominés culturels : lorsque celles-ci doivent leur promotion au fait d'être les plus fidèles plutôt que d'être les plus appropriés, on observe fréquemment chez elles une foi dans les outils modernisateurs déstructurants, alliant un discours sirupeux sur la participation et la modernisation et un exercice du pouvoir des plus arbitraire par rapport aux agents qui questionnent le sens des pratiques.

Le sens de la réforme qui vise à emmener l'enseignement vers l'excellence (ce qui n'est d'ailleurs pas sans rappeler sous certains aspects la logique de « la performance sans faille » qui caractérise le néo-management¹³) dépendra donc aussi de la réponse qu'elle pourra apporter à cette question : quel avenir pour ces deux catégories de créatures dans l'enseignement ?

L'enjeu est bien, en l'occurrence, de voir si les établissements scolaires et leurs agents pourront se donner les moyens de lutter contre une transversalité négative qui va à contresens des missions qui leur sont officiellement assignées.



Pour citer cette analyse

Jean Blairon, « Le pacte d'excellence. Une réforme au milieu d'un gué - où l'on se bouscule ? », *Intermag.be*, magazine d'intervention et d'éducation permanente de l'asbl RTA, mai 2016, URL : www.intermag.be/567

11 Dans leur livre *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon, 1997.

12 J. -P. Le Goff, *op.cit.*, p. 63.

13 J. -P. Le Goff, « Performance et harmonie : une construction paradoxale de soi », in *Malaise dans la démocratie*, Paris, Stock, 2016, pp. 42 et sq.