

Repenser l'école « par le bas » et « par le haut »

LUC VAN CAMPENHOUDT

L'écart semble énorme entre l'importance des défis que le système scolaire en Communauté française de Belgique doit relever et sa capacité à les relever. Système complexe et hybride, chahuté par une succession de réformes qui déçoivent chaque fois, couteux au regard des résultats, paralysé parfois car nul n'est en mesure de le maîtriser mais beaucoup sont en mesure de le bloquer, en voie de dégradation sur le terrain dans un contexte de restriction des moyens... le tableau semble désespérant. L'impression est qu'il est très difficile de faire bouger le système scolaire à partir de ses seules dynamiques internes. On peut alors tenter de changer les termes du débat en sortant du cadre où les problèmes sont le plus souvent posés (essentiellement celui des relations entre pouvoirs organisateurs, écoles et enseignants)¹ et en formulant les questions à partir non plus de l'« intérieur » même de ce système mais bien de son « extérieur » : les élèves d'abord qui l'alimentent « par le bas » et dont la formation et l'éducation constituent la finalité de l'école ; les changements globaux ensuite qui influencent l'école « par le haut ». Ce texte est une invitation à s'interroger sur les orientations que pourrait prendre une évolution du système scolaire à partir d'une prise en compte, non de ses possibilités et contraintes internes, mais à partir d'une prise au sérieux de ce qui se joue actuellement « en bas » et « en haut » du système scolaire.

FAIRE ÉVOLUER LE SYSTÈME SCOLAIRE PAR LE BAS

L'autonomie des élèves : un malentendu

Le thème de l'autonomie sature aujourd'hui une série de discours normatifs dans divers secteurs, celui de l'enseignement notamment. Lorsqu'on parle de l'autonomie des élèves, on vise généralement un objectif éducatif particulier selon lequel les élèves doivent devenir, d'abord au sein même de l'école, des

1 Voir le texte de Christian Maroy dans ce dossier.

« élèves-citoyens » qui s'engagent de manière « active » et « critique » dans leur propre éducation. Dans cette conception, l'autonomie se réfère à un apprentissage² qui comporte, jusqu'à un certain point, une double capacité d'agir dans le système de l'école et sur ce système³.

Ce beau programme se réalise-t-il dans les faits? Non. Pour la plupart, les élèves ne se développent pas selon le plan de l'école et du système scolaire, ne sont pas demandeurs de ce projet de l'école sur eux-mêmes, même lorsque les valeurs des familles cadrent bien avec le projet de l'école⁴. Si cela ne marche pas, c'est pour trois raisons principalement. La première réside dans une contradiction essentielle. L'injonction « Soyez autonomes » représente l'exemple classique de ce qu'on connaît depuis longtemps dans les sciences humaines sous le nom d'« injonction contradictoire ». On ne peut guère être autonome sur commande et selon une conception de l'autonomie définie par d'autres, surtout lorsqu'on est, comme les jeunes, en position faible. La seconde raison est le fait que, dans une proposition aussi générale, on ne prend pas en compte les conditions de possibilité et les ressources respectives des uns et des autres qui sont nécessaires pour être autonome (Marquis, 2009), à fortiori dans un contexte où les inégalités sociales s'aggravent. La troisième raison est sans doute la plus importante : le discours sur l'autonomie ne prend guère en compte la réalité du parcours du jeune et, en particulier, les exigences de son entrée dans la vie juvénile⁵. L'une de ces exigences, transversales aux différentes classes sociales, est la nécessité pour le jeune de se confronter soi-même à des épreuves extérieures à l'école, ce qui se manifeste dans le succès d'activités comme les stages, les jobs et les voyages notamment. Loin d'entrer dans la vision de l'école, pour s'éprouver, les jeunes instrumentalisent l'école, tant dans les filières les plus prestigieuses (apprendre à gagner, briller...) que dans les filières les moins prestigieuses (ne pas échouer, tirer son épingle du jeu...) (Siroux, 2008).

Mais, pour beaucoup d'élèves, l'écart entre le discours de l'école sur l'autonomie et leur propre vision de leur expérience scolaire est plus profond encore. Dans le lieu physique de l'école, les élèves sont présents avec des imaginaires sur eux-mêmes et sur le monde qui n'ont pas grand-chose à voir avec les imaginaires des programmes, des enseignants, de la Communauté française, des pouvoirs organisateurs... Les uns et les autres vivent dans des univers en grande partie étrangers les uns par rapport aux autres, qui se superposent plus qu'ils ne s'articulent avec cohérence. Dans le meilleur des cas, l'école est un espace social qui rend possibles certains types d'expérience (de solidarité ou de conflits entre élèves, de passion amoureuse, de travail enthousiaste parfois dans certains cours, de réflexion et de rêve, et d'une série d'apprentissages variés et souvent imprévisibles...), mais elle n'a pas le pouvoir de contrôler ces expériences. « Le poisson ne grandit pas en eau claire », dit un vieux proverbe japonais.

Si l'on se place du point de vue des élèves, sur la question de l'autonomie, les choses ne se passent donc pas exactement de la manière dont le système

2 Voir le texte de Vincent de Coorebyter dans ce dossier.

3 Voir le texte de Bernard Delvaux dans ce dossier.

4 Voir le texte de Danièle Mouraux dans ce dossier.

5 Voir le texte de Marie Verhoeven dans ce dossier.

scolaire le souhaiterait et l'imaginerait. Si les élèves apprennent l'autonomie, c'est-à-dire « à rester sujet dans la diversité des sollicitations et attentes⁶ », c'est donc moins *grâce* à l'école que *malgré* l'école et parfois même *contre* l'école. Avec les ressources humaines et matérielles procurées par l'école (les autres élèves, les enseignants, des espaces de rencontre, les classes, les cours, le matériel...) et dans les contraintes définies par l'école, les élèves ne jouent pas réellement le jeu de l'école mais bien un autre jeu. À tout le moins, ils le remodelent à leur propre façon, selon leur propre vision des choses, leurs propres aspirations et inclinaisons.

« Ce n'est pas vrai, nous voyons constamment des élèves qui jouent sincèrement le jeu de l'école et qui se retrouvent bien dans le projet de l'école » diront nombre d'enseignants qui furent souvent eux-mêmes jadis de bons élèves plutôt dociles. Plusieurs leurres trompent en fait le jugement des adultes dans le monde scolaire. Le premier est un phénomène commun à toutes les formes de vie collective organisée baptisé « réciprocité des perspectives » par Alfred Schutz, pionnier de la phénoménologie sociologique. Les parties prenantes d'une expérience collective doivent construire une réalité commune ou un monde commun dans lequel ils peuvent vivre et travailler ensemble bien qu'ils participent à cette expérience collective pour des raisons propres à chacun et vivent cette expérience de manière également propre à chacun. Pour y parvenir, ils font *comme s'ils* étaient là pour les mêmes raisons (en l'occurrence la formation scolaire des élèves) et *comme si* leurs expériences singulières étaient analogues. Ensuite, ils supposent que chacun pourrait aisément se mettre à la place des autres et adopter son point de vue. Il ne s'agit en aucune façon de mauvaise foi ou de mensonge délibéré vis-à-vis des autres et de soi-même mais d'une sorte d'intelligence collective pleine de sous-entendus plus ou moins subtils sans laquelle la vie commune (en l'occurrence dans la classe et dans l'école) serait impossible. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'une classe, qu'un ménage, qu'une famille, qu'un groupe d'amis ou d'amies ou qu'une équipe de travail... qui marche bien est une sorte de « malentendu qui fonctionne », formule qui n'est évidemment pas à prendre au premier degré.

Le deuxième leurre est le besoin d'y croire, sans lequel le boulot n'a plus de sens, sans lequel il faut alors quitter l'école, ce que font d'ailleurs, proportionnellement, davantage de jeunes enseignants que d'élèves. Bourdieu nomme ce processus *l'illusio*, qui n'est pas la même chose que l'illusion car la première possède une part de conscience délibérée et parce qu'elle est une nécessité sans laquelle, dans quelque organisation que ce soit, nous serions incapables de « jouer le jeu ».

Le troisième leurre est plus sournois : c'est l'application des « bons élèves », ceux qui jouent bien leur rôle d'élèves « actifs, critiques et responsables » mais juste comme il faut, à l'intérieur des bornes qu'ils ont bien perçues. Car, avec une plus ou moins bonne foi, ceux-là font croire à leurs enseignants et aux responsables de l'école que l'idéal d'autonomie des élèves, tel que l'école le définit, est crédible et réaliste. Au mieux ce sont les plus malins (pour ne pas dire les

6 Comme l'écrit François Dubet cité par Marie Verhoeven.

plus manipulateurs), au pire ce sont les moins autonomes. Tout chahuteur qui a finalement bien réussi (quitte à passer par des phases scolaires hasardeuses) sait qu'il était en réalité bien plus « autonome » que le « bon élève » et qu'à tout bien considérer, il a peut-être mieux « réussi » à l'école.

Le problème n'est donc pas de savoir dans quelle mesure les élèves sont autonomes dans le sens où l'entend le système scolaire mais bien de savoir si, en étant autonomes de la façon dont ils sont autonomes, ils vont s'en sortir dans la vie, y trouver bonne place, en faire quelque chose de bien, être heureux et aider les autres à l'être également.

Il faut donc sortir intellectuellement de l'alternative entre le rapport convenu et conformiste à l'école du « bon élève » (opportuniste ou non) et le rapport distant et superficiel à l'école, voire de rejet du « mauvais élève » car ce sont deux formes de rapport faible à l'école. Le clivage qui a du sens est entre ces deux formes de rapport faible et un rapport fort à l'école, un rapport structurant à partir duquel les élèves peuvent se situer et se construire intellectuellement mais aussi mentalement, socialement et moralement par confrontation avec le point de vue, les exigences et l'action des enseignants et de l'école, mais sans pour autant épouser tel quel ce point de vue. L'autonomie est alors abordée non comme une capacité individuelle (voire individualiste) mais bien comme une dynamique relationnelle, plus exactement une dynamique de coopération conflictuelle qui consiste à collaborer avec autrui tout en se frottant à lui. On use et abuse aujourd'hui du terme de « partenaire », les élèves (parmi d'autres comme les parents) étant conçus comme des partenaires de l'école. Avec des termes comme « communication », « concertation », « gouvernance », « dialogue », ce terme fait partie d'une famille lexicale consensuelle dont les discours institutionnels et pédagogiques sont aujourd'hui encombrés, et qui refoule purement et simplement la dimension conflictuelle des relations humaines et sociales au profit de sa seule dimension coopérative. C'est alors, en fait, que les « partenaires » ne sont pas reconnus dans leur « autonomie » puisqu'on les réduit à une moitié d'eux-mêmes. Qui, parmi tous ceux qui ont passé des années de leur jeunesse dans le système scolaire, s'est jamais senti « partenaire » de l'école ?

Repli communautaire, surinvestissement dans la logique individualiste et stratégique, repli narcissique, surconformisme... peuvent être vus comme des manières pathologiques de construire son rapport à l'école, perçue comme un espace quelconque qui n'est plus investi que superficiellement.

Même si cela conduit à abandonner certaines illusions, il est plus juste et, somme toute, plus réjouissant, de se faire à l'idée qu'il n'y aura jamais correspondance entre les univers et les imaginaires des élèves d'une part et celui de l'institution et de ses professionnels d'autre part. Loin d'espérer une unicité de vision, mieux vaut œuvrer pour des visions mutuellement structurantes. Pour importantes qu'elles soient, les conditions sociales de l'autonomie telle qu'on la comprend ici ne sont pas les seules à devoir être prises en compte ; les conditions institutionnelles relatives au fonctionnement de l'école et du système sco-

laire revêtent également une importance majeure. Or on fait rarement ce lien entre autonomie des élèves et conditions institutionnelles, comme si l'école elle-même n'était pas en cause.

C'est notamment sur le lexique qu'il faudrait travailler. Lorsqu'il est question de l'institution, le lexique consensuel se combine à un lexique managérial (qualité, efficacité, évaluation...) pour produire un langage asocial et apolitique à tous les étages des rapports institutionnels et sociaux. Cette vision contraste avec de nombreuses analyses du système scolaire qui mettent en évidence, dans plusieurs textes de ce dossier⁷, les concurrences et la neutralisation réciproque entre structures de concertation, l'absence de consensus entre les partisans des régulations transversales et les partisans de l'autonomie pour les établissements et les pouvoirs organisateurs, les tensions fortes entre syndicats et pouvoirs organisateurs comme entre les réseaux, les syndicats et la Communauté française.

Les conditions de l'autonomie des élèves

Quelles seraient les conditions institutionnelles de l'autonomie des élèves telle qu'ici conçue ? Comment les professionnels et les institutions du système scolaire devraient-ils fonctionner pour que l'élève puisse être autonome d'une manière non pas conforme à ce que l'institution voudrait faire de lui mais pour qu'il s'en sorte bien dans la vie ? Et comment aborder, dans cette perspective, la question des rapports entre les structures du système scolaire (établissements, inspection, pouvoirs organisateurs, syndicats, etc.) ?

Pour que l'élève puisse se structurer, il faut qu'il ait affaire à des adultes — en l'occurrence surtout des enseignants — structurants et eux-mêmes structurés, c'est-à-dire bien dans leur peau, non paralysés par la peur, qui se soutiennent mutuellement et se sentent soutenus, qui s'y retrouvent dans l'écheveau de normes et de dispositifs, qui connaissent la vie et le monde, et s'y sont eux-mêmes confrontés dans leur trajectoire personnelle, qui savent écouter les élèves mais aussi qui ne craignent pas de leur résister et de défendre leur propre point de vue. Bref des professeurs dont les élèves sentent qu'ils veulent et peuvent les amener à quelque chose de bien et de bon.

Le professeur ne peut être lui-même structuré si la direction de l'école, les inspecteurs, les programmes, les pouvoirs organisateurs, le gouvernement, bref le système scolaire lui-même, ne sont pas structurants. Il faut admettre qu'il reste du progrès à faire : des couches de normes s'entrecroisent quand elles ne se contredisent pas (comme entre pédagogie par objectif et pédagogie par compétence), le flou règne dans ce que le système attend des élèves, les multiples évaluations obéissent à des modèles différents, la méfiance réciproque règne entre les enseignants et les conseillers pédagogiques. Ce ne sont que des exemples⁸.

7 Voir les textes de Littré, Dupriez et Draelants, Delgrange, Van Haecht et de Coorebyter dans ce dossier.

8 Pour se limiter à quelques exemples évoqués par Carette et Darimont dans ce dossier.

Pour que l'élève puisse se structurer, il doit en outre avoir affaire à une institution scolaire structurante, c'est-à-dire qui soit un espace d'apprentissage collectif où l'on peut vivre des expériences et des épreuves qui valorisent et structurent, où l'on prend plaisir à être ensemble, où cela « vit », qui ne cherche pas (en vain) à transformer les familles⁹, mais qui s'occupe de fonctionner le mieux possible elle-même. Une institution scolaire qui sait pourquoi elle existe et est capable de l'expliquer, qui tient un discours clair et cohérent par rapport aux familles « Vos enfants sont ici pour... merci de ne pas saboter... ». Et qui s'y tient.

FAIRE ÉVOLUER LE SYSTÈME SCOLAIRE PAR LE HAUT

Les changements les plus importants qui touchent le système scolaire ne viennent pas de l'intérieur mais bien de l'extérieur. L'impact énorme des « nouvelles technologies de l'information et de la communication » ou des nouvelles pratiques d'origine internationale en matière d'évaluation notamment le montrent bien. L'école de la Communauté française de Belgique s'inscrit dans une société avec ses caractéristiques propres et ses traditions. Limitons-nous à deux traits particulièrement importants de ce contexte.

Le premier est l'enracinement dans une histoire nationale particulière, celle de la Belgique devenue fédérale, avec ses Régions et ses Communautés qui gèrent l'enseignement. Cette inscription affecte profondément l'organisation même de notre enseignement. Comme chacun le sait, celui-ci se caractérise en effet par la multiplication des réseaux (et donc la concurrence entre eux et entre établissements qui en relèvent) et, par voie de conséquence, des normes et des acteurs institutionnels qui ont voix au chapitre. Le fonctionnement de ce système complexe obéit à une culture particulière caractérisée, tant que les ressources financières le permettaient, par le fait que chacun était maître chez lui et ne se mêlait pas de ce qui se passait chez son voisin. Cette « autonomie » des réseaux et des établissements ne va plus de soi aujourd'hui (Mangez, 2009) ; des institutions internationales et communautaires comparent plus systématiquement les performances, le pouvoir communautaire impose des « régulations » sans être pour autant en mesure de « rationaliser » et de réformer structurellement le système. L'autonomie n'est plus un acquis mais un enjeu et donc un thème de colloques. Cette inscription dans une histoire singulière affecte aussi l'environnement culturel de l'école, un environnement traditionnellement assez stable où l'école était avec la maison communale et la gare le troisième sommet d'un triangle organisant un espace social et culturel plutôt stable et homogène. Mais cette inscription affecte tout autant le contenu même de l'enseignement, en particulier mais pas uniquement les cours d'histoire et de géographie, de littérature et de langues, d'étude du milieu et, bien entendu, les cours à portée philosophique ou religieuse.

⁹ Voir le texte de Danièle Mouraux dans ce dossier.

Un second trait de la société dans laquelle s'inscrit l'école et qui saute moins aux yeux est celle de la différenciation de l'action publique. Avec la rationalisation de la vie collective, bien mise en évidence par Max Weber depuis un bon siècle, les différents secteurs de la vie collective, comme l'économie, le social, la culture, la science, la religion, les loisirs... et l'enseignement, se sont différenciés les uns des autres, ont chacun défini leurs propres finalités et élaboré leurs propres normes et méthodes. L'action publique s'est spécialisée avec, pour chaque secteur, un ministère, une administration et une politique propres — ces trois termes devant bien sûr être mis au pluriel pour ce qui concerne la Belgique. Ce processus de différenciation s'est étendu au sein même des différents secteurs. Au sein des institutions scientifiques et d'enseignement notamment, les différentes disciplines ont été constituées en domaines particuliers du savoir dont elles se sont partagé l'immense champ (par exemple l'histoire pour l'étude des sociétés passées et les sciences sociales pour les sociétés actuelles). Sur le plan organisationnel même, l'enseignement s'est différencié en interne, entre le général, le technique et le spécialisé, et au sein de ces trois ensembles entre des orientations particulières. La progression des élèves a été organisée en années d'études de douze mois séparées par de longues vacances d'été, selon des considérations d'une société révolue basée sur l'agriculture. On pourrait développer bien davantage les dimensions d'origine historique qui font que l'école actuelle est ce qu'elle est.

Mais cette adéquation entre l'école et la société qui provient du passé ne va plus de soi aujourd'hui car le monde a changé bien plus vite que l'école qui continue de fonctionner, dans une large mesure, selon le modèle hérité. Puisqu'ils ont toujours fonctionné à l'intérieur de ce modèle, les acteurs de l'école l'estiment « normal » et, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, ils tendent à penser que c'est la société qui ne va plus bien. Certes, ils disent que l'école doit « s'ouvrir » au changement mais sans se remettre elle-même fondamentalement en question.

L'hiatus est aujourd'hui évident entre, d'une part, la culture et le mode de fonctionnement du système scolaire et, d'autre part, les transformations de la société par rapport auxquelles le système scolaire est clairement sur la défensive. Il est inutile de s'étendre longuement sur des transformations que chacun connaît, peut observer à chaque minute tant dans sa vie publique que privée. Comme on l'a vu, la globalisation a notamment pour conséquence l'organisation de comparaisons entre systèmes scolaires mais aussi, de plus en plus, la multiplication d'offres de formation scolaire venant de pays étrangers. Le multiculturalisme et la coexistence de groupes ethniques très inégalement et diversement armés sur les plans économique et culturel ne feront que s'accroître sous l'impact de mouvements migratoires qui ne ralentiront pas. Au fur et à mesure de la migration des pauvres, s'intensifiera la mobilité des riches et leur capacité de se réserver des espaces sociaux et scolaires exclusifs. L'intégration des sociétés est de plus en plus un processus dynamique et discursif, sans issue stable, qui se détermine en avançant sans qu'il soit possible d'en détecter le sens à l'avance, de sorte que seule une vision constructiviste de la société, de la ci-

Bibliographie

Mangez É. (2009), « De la nécessité de discrétion à l'État évaluateur », *La Revue nouvelle*, juillet-août, dossier « Le politique et le savoir: un tournant ? ».

Marquis N. (2009), présentation de *Comment penser l'autonomie? Entre compétences et dépendances*, de Marlène Jouan et Sandra Laugier (dir.), PUF, *La Revue nouvelle*, janvier.

Siroux J.-L. (2008), *La socialisation scolaire par les relations de langage. Une enquête ethnographique dans deux établissements contrastés*, thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, UCL.

Wagner A.-C. (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*, La Découverte.

toyenneté et de l'identité est sensée. Les technologies de l'information et de la communication sont en train de transformer en profondeur le rapport au savoir et la manière d'apprendre, mais plus encore les rapports entre ceux qui apprennent et ceux qui sont supposés leur apprendre des choses. Les épreuves auxquelles se confrontent les élèves dans leur parcours de jeune changent de forme. Les inégalités sociales se creusent et changent de nature: la mobilité non contrainte (Wagner, 2007), la capacité d'exploiter de multiples réseaux, les compétences technologiques deviennent des modalités cruciales du capital économique, social et culturel.

À quoi sert-il d'allonger la liste? On le voit bien, « le haut » (des transformations macrosociales et technologiques) et « le bas » (de l'expérience concrète des élèves) se rejoignent sur plusieurs points: l'accès au Net, le multiculturalisme et les transformations de la vision du monde notamment. Le problème pour l'école n'est pas le fait, en soi, que la société, en particulier la vie et la culture des élèves, se transforme. Le problème de l'école, du système scolaire en général, est qu'il est dépassé par ces transformations, auxquelles il ne peut actuellement réagir que de manière défensive et sans proportion avec la puissance des forces qui l'affectent à partir du bas et du haut. L'école subit et se marginalise comme source de connaissances et comme espace d'échanges structurants et formatifs. Elle bricole, de-ci de-là, quelques initiatives, sans plus.

Ceci n'est pas un procès, car nul ne détient de solution simple, mais une invitation. Si, au lieu de raisonner en interne sur la question de l'amélioration du système scolaire, on consacrait son énergie, son intelligence et son sens politique à un tout autre exercice: repenser le système et ses structures à partir d'une prise en compte de ces paramètres externes, d'en bas et d'en haut? Si l'on s'efforçait, en quelque sorte, de coincer la réflexion entre le bas et le haut? Cela reviendrait en fait à repenser l'école non plus comme une organisation, avec un « o » minuscule, mais comme une Institution, avec un « I » majuscule. La différence fondamentale entre une organisation et une Institution est que la première est sa propre finalité tandis que la seconde se détermine en fonction d'une finalité externe, son propre projet n'étant

qu'une conséquence d'un projet sur la société. Loin de se contenter de s'adapter à son environnement en mobilisant le mieux possible ses ressources, elle se pense et s'élabore en fonction d'une responsabilité à l'égard de la société, envers laquelle elle remplit une mission essentielle qu'elle est seule à pouvoir remplir. La marque d'une crise de l'Institution (comme aussi la Justice ou l'Université ou le Politique) est double : elle est, d'une part, de se laisser absorber par ses propres problèmes internes et, d'autre part, de ne plus être capable de définir son projet et son lien avec cet « extérieur » qui devraient être sa seule raison d'être.

Se penser à partir de l'extérieur implique de se penser *avec* l'extérieur, non pour lui sacrifier sa propre autonomie, mais, au contraire, pour la redéfinir de manière relationnelle, dans cet esprit de coopération conflictuelle évoqué plus haut. Car le soliloque scolaire a démontré sa propre impasse. ■