RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT : EFFETS SECONDAIRES

Le meilleur des mondes

Depuis plus de vingt ans, l'enseignement secondaire cristallise l'essentiel du malaise de l'institution scolaire. Réformes et crises s'y multiplient. Si l'on s'arrête à ces symptômes, on n'y verra, comme les politiques des années nonante, qu'une entreprise peu performante et en difficulté qu'il faut sans cesse restructurer. L'hypothèse inverse vaut au moins d'être avancée : le malaise de l'enseignement secondaire est largement importé d'une société en difficulté de définir et surtout de mettre en œuvre la mission d'allocation universelle d'un savoir minimum commun. Autrefois en charge de l'enseignement primaire, ce chantier s'est peu à peu déplacé et c'est aujourd'hui au sein de l'enseignement secondaire que s'éprouvent les limites d'une telle exigence face à un public adolescent, à sa diversité culturelle et à son hétérogénéité sociale. Mais le savoir ne se relève pas comme les autres minimas sociaux : c'est une affaire de sens qui doit être investie et appropriée par tous les acteurs de l'enseignement et surtout par l'ensemble de la société.

Par Théo Hachez et Donat Carlier

L'éducation et, depuis le XIXe siècle, l'école ont été conçues comme des ferments du progrès. La volonté politique d'étendre l'instruction de base au-delà de l'enseignement fondamental reprenait cette intention, centrale dans une société qui exige de plus en plus de capacités d'intégration et d'adaptation. Mais l'enseignement secondaire peine à remplir cette mission cruciale. Depuis la fin de la Seconde Guerre, l'allongement spontané des études et les prolongations successives de la scolarité obligatoire n'y ont pas suffi.

COMMENT EXPLIQUER CE CHEMINEMENT DIFFICILE?

D'abord par le fait qu'aujourd'hui encore, de vieux clivages résistent au sein même de l'institution scolaire. Une double tradition marque encore l'enseignement secondaire : celle des collèges et autres athénées visant la formation finale ou intermédiaire des élites et celle, « qualifiante », des écoles techniques et professionnelles, où domine l'adaptation au travail. Cette dualité s'est heurtée à l'idée même d'un « tronc commun ». L'idée, pourtant déjà ancienne, était présente dans le cahier des charges du « rénové » des années septante. Elle consiste à assurer une formation de base commune à tous prolongée le plus longtemps possible : elle poursuit donc dans le secondaire les mêmes attentes adressées autrefois uniquement à l'école primaire. Mais sa mise en œuvre s'est de fait confondue avec le placage pur et simple du modèle élitiste de l'enseignement général sur les premières années du secondaire et n'a abouti qu'à resserrer un ordre hiérarchique entre les deux filières, de transition et de qualification. Paradoxalement, l'enseignement général pour tous dans le premier cycle produit de la frustration et de l'échec : dans l'organisation actuelle de l'enseignement, il est l'engrenage d'un système de relégation assumé par le système scolaire. La porte des filières technique et professionnelle est vite ouverte à ceux qui éprouvent des difficultés dans le tronc commun.

MANQUE DE SOUFFLE

Pourtant on ne peut pas tout imputer à la lourdeur des vieux schémas scolaires. On doit donc sans doute aussi mettre en cause le souffle qui portait la réforme : le projet de « généralisation » du premier cycle du secondaire s'est heurté au recul des ambitions et aux doutes de la social-démocratie qui l'a conçu. C'est que l'on ne croit plus trop au progrès social ni à la possibilité d'une autre société. Alors qu'elle incarnait un idéal collectif qui conjuguait promotion sociale et progrès social, l'école, concurrencée par d'autres modes de diffusion du savoir, a connu et connait encore un désinvestissement public d'ampleur. Son définancement n'en est que l'expression la plus perceptible. Pourtant, le rénové avait, dans un premier temps, bénéficié de moyens nouveaux (parfois au détriment d'autres niveaux d'enseignement), mais, dès le début des années quatre-vingt, l'enseignement secondaire a été confronté à un défaut de projets et de moyens, d'autant plus cruel qu'il s'est amplifié au cours de la dernière décennie.

En particulier, l'école n'est donc plus investie de la même façon par le mouvement ouvrier qui naguère encore nous promettait un monde meilleur fondé sur l'émancipation des individus par la raison, la culture et la capacité pour chacun de se valoriser. Elle est de ce fait d'autant plus perméable à des demandes sociales toujours plus diverses, à commencer par celles qui s'expriment en son sein. Bien sûr, nous continuons tous à conclure nos conversations de zinc sur le constat que l'école devrait se charger de la réduction de tel ou tel symptôme du malaise social, mais une collection de missions fragmentées ne font pas un projet social mobilisateur dont l'école serait le maillon essentiel.

UN DISCOURS DE FAÇADE

Cette perte de sens est vécue de l'intérieur, surtout par les acteurs les plus exposés du monde scolaire. Est-elle compensée par une vision nouvelle? Jamais sans doute, au plan politique, un consensus politique explicite ne s'est exprimé aussi nettement sur les objectifs de l'école, qu'il s'agisse des objectifs de la réforme du premier degré (1994) ou des objectifs généraux de l'enseignement (1997). L'accord sur la priorité donnée à l'épanouissement de l'apprenant, liée à la nécessité de sa participation active à la construction du sens, constitue donc un tournant majeur de l'institution.

On ne compte plus sur l'école pour construire, avec les autres acteurs sociaux, une société meilleure, on se contente de la définir comme la réalisation, dans un cadre limité, de la société idéale telle qu'on la rêve aujourd'hui, c'est-à-dire conçue comme la somme des attentes individuelles. Cette conception d'une école démocratique (où la priorité est que chacun doit y trouver son compte ici et maintenant) tend à prendre la place de l'ancienne « école démocratique », celle par laquelle on promettait d'abord d'assurer à chacun une place dans la société.

Mais sur ce plan, on est loin de compte. Car l'école se voit ainsi renvoyée à elle-même, à ses contradictions internes. Aujourd'hui, la « démocratie » scolaire, comme application souhaitable du principe de participation, s'enlise dans des organes de consultation internes sans réel pouvoir, voire dans les vaines tentatives de transmission d'un civisme de « bon ouvrier ». Et on pourrait en dire autant des objectifs égalitaires revendiqués par les tenants de la prolongation maximale d'un tronc commun. La volonté de réaliser l'égalité des conditions sociales s'est repliée sur l'hétérogénéité du seul premier cycle, simple prélude à une sélection toujours aussi discriminante.

À défaut de transmettre des valeurs fondées sur le progrès social et politique, ce qui supposerait un type aujourd'hui inadapté d'autorité, on se propose de les mettre en action dans « un milieu de vie épanouissant ». Comment ne pas voir qu'une telle prétention est fragile parce qu'elle charge l'institution scolaire d'une dette illimitée? Au plan d'un pays, quel régime politique s'est-il mis en charge dans sa Constitution de rendre tous ses citoyens heureux? Comment ne pas voir que cette dette, combinée aux mécanismes objectifs d'exclusion, est génératrice de contradictions et d'illisibilité de l'intention scolaire, et donc de frustrations et de violence? Au-delà de leurs aspects indiscutablement sympathiques, cette fermeture de l'école sur elle-même et l'isolement qui en découle risquent d'apparaitre comme une compensation hypocrite, un pis-aller : puisque le crédit de l'école en tant que moteur d'une société meilleure s'est quelque peu perdu, autant qu'elle soit un acompte de bonheur sur un solde incertain.

Certes, théoriquement, les objectifs de l'enseignement cumulent les idéaux de l'ancienne et de la nouvelle démocratie scolaire. Mais en pratique, les urgences criantes de l'ancienne lézardent la façade de l'épanouissement pour tous. C'est lisible dans les pressions patronales sporadiques qui s'exercent sur les filières qualifiantes. C'est ce que souligne Bernard Delvaux lorsqu'il se penche sur les deuxième et troisième degrés. Il s'agit ici de s'adap-

ter à un contexte de travail et à sa définition patronale : l'enseignement qualifiant, les centres de formation en alternance et l'apprentissage échappent, en droit ou de fait, au discours de l'épanouissement et de l'égalité. Et sans doute avec la bénédiction implicite des publics populaires... À l'inverse, le désinvestissement en termes de missions traditionnelles d'intégration sociale qui touche prioritairement l'enseignement secondaire général défini comme « de transition » est criant : le milieu du gué s'est transformé en une pataugeoire. Caricaturons : tandis que les uns y noient prématurément leurs espérances d'ascension sociale, les autres y consomment dans l'ennui ce produit de luxe qu'est l'épanouissement. Car la vraie vie commence au-delà.

Cette asymétrie pèse d'autant plus que la filière de transition s'impose de facto comme modèle noble à un premier degré, qui en constitue la gare de triage... Le discours et la pratique (renforcée par une certaine demande d'excellence des mieux nantis culturellement) font le grand écart. Dans le vide qui s'est creusé entre eux, dans ce silence, la mécanique d'exclusion fonctionne à plein. C'est elle que l'on prétend régler par la pédagogie et une ingénierie institutionnelle ajustant continuellement la réforme.

UN CRUEL DÉFICIT DE SENS PARTAGÉ

Une alliance des gestionnaires politiques et des pédagogues s'est désormais imposée, par défaut, comme référence de l'enseignement. Elle prend appui sur les normes issues des comparaisons internationales, et autour d'elle s'est développé un « politiquement correct » de l'enseignement secondaire général. À cette alliance le monopole de la vertu (des objectifs), de l'efficacité (pédagogique) et des outils de gestion; aux enseignants à priori délégitimés de gérer les contraintes du terrain et les attentes objectives mais inavouées (inavouables?) sur le produit de leur travail. Ils sont mis en demeure d'arbitrer entre les stratégies individuelles et collectives de réussite que leur adressent les élèves et les parents des classes moyennes qui ont investi l'enseignement secondaire comme un outil de reproduction sinon de promotion sociale.

Bref, le discours de façade cache un déficit d'affirmation du sens de l'enseignement secondaire. Ce déficit explique sans doute aussi bien la motivation problématique des élèves que le « décalage culturel » des enseignants que dénoncent les gestionnaires du système.

Qu'a-t-on fait pour faire partager la nécessaire redéfinition de leur rôle par les enseignants dans le contexte de cette filière unique? Seulement leur proposer de participer à la mise en place de dispositifs pédagogiques. Pas étonnant dès lors que, dans ce vide de sens, l'enseignement secondaire devienne la caisse de résonance de voix qui s'entrechoquent.

Si des enseignants semblent résister aux changements, c'est qu'ils n'entrent pas en dialogue avec le défi de la réforme que celle-ci n'affiche tout simplement pas. Alors, ils se trouvent coincés dans le simple constat mis en évidence par Éric Mangez : sans redoublement, ça ne marche pas ou cela marche moins bien, notamment en raison de l'absence de motivation des

élèves que cette sanction possible serait censée réveiller. De même, si la définition transversale des compétences à acquérir peine à s'imposer, c'est surtout parce que l'articulation n'est pas clairement affirmée entre ce bouleversement pédagogique et les enjeux sociaux de ce nouvel enseignement secondaire.

C'est assurément à une hypocrisie sociale généralisée que l'on doit cette configuration du système scolaire partagée entre un discours officiel (le seul autorisé, celui de la réforme) et des attentes multiformes qu'aucune force sociale organisée ne revendique comme siennes. Comme on le sait, les injonctions contradictoires produites dans un système tendent toujours à se reporter sur ses maillons les plus faibles...

UN RÉVÉLATEUR DE NOS CONTRADICTIONS

C'est, nous semble-t-il, dans ce contexte qu'il faut replacer les différentes contributions à ce dossier. Du coup leur intérêt rebondit, évitant ainsi les termes d'un débat rabâché qui se conclut généralement par la volonté de concilier des termes abstraits : le qualitatif et le quantitatif, la pédagogie et les moyens, l'équité et l'efficacité... L'ensemble nous plonge au contraire dans l'épaisseur de la vie scolaire et dans les contradictions majeures qui traversent l'école, et tout particulièrement le secondaire. Comment gérer l'hétérogénéité (sociale et culturelle) accrue des classes du premier cycle quand toute la société tend à élever des cloisons, à valoriser les stratégies de réussite qui se moquent de la solidarité ? Comment espérer une motivation des profs et des élèves lorsque l'on tente de la susciter à coup d'intériorisation des contraintes (s'adapter à la nouvelle pédagogie « du sens », ne pas redoubler) ? Quelle prise de conscience claire attendre de la notion de compétence « rassembleuse et camoufleuse » d'options divergentes ? Comment concrètement contenir les pressions à l'employabilité des jeunes sortant du qualifiant pour éviter qu'elles n'écrasent les aspects humanistes de leur formation ? Comment ne pas voir qu'une pédagogie valorisant l'intériorité et l'expérimentation se heurtera inévitablement au cloisonnement des filières et au caractère définitif des choix ? Ce dossier montre combien le secondaire peine à gérer des tensions porteuses d'enjeux forts dont la prise en charge pourrait, cependant, donner du sens à l'enseignement.

UNE PAIX SCOLAIRE DE SYNTHÈSE

Est-ce pour gérer le caractère intenable de ces tensions que le ministre Hazette préfère un discours valorisant les « synthèses » à effectuer ? Il ne suffit pas en effet de rappeler qu'en 1981, alors chef de cabinet de Michel Tromont, Pierre Hazette était de ceux qui ont commencé à refermer la « parenthèse du rénové » avec l'abandon de ses exigences tant idéologiques que budgétaires. Car le discours qu'il tient aujourd'hui n'est plus vraiment celui, alors naissant, de la restauration de la tradition scolaire. Même si les mesures prises récemment peuvent, en partie, être interprétées comme un

retour à la tradition, Hazette se présente comme pragmatique, c'est-à-dire comme visant à réduire l'écart entre les prétentions nobles de la réforme et les moyens mis en œuvre.

C'est, en effet, de cette façon qu'il argumente ses mesures récentes. Rappelons que la suppression du « redoublement à l'identique » entre la première et la deuxième année du secondaire avait été vendue comme devant permettre de faire mieux avec moins : tuer l'échec, c'était mettre fin à une aberration pédagogique et économique, tout en cautionnant l'objectif universaliste et égalitaire de la réforme entamée avec le rénové. Toute cette vertu artifielle fondait une intervention technocratique et autoritaire. « Positive et concrète », l'option prise par Elio Di Rupo permettait de faire face à des finances exsangues et à des enseignants en colère que l'on pouvait désormais présenter comme incapables de mener leurs élèves à la réussite et dont on délégitimait ainsi la demande de moyens nouveaux.

En réalité, la mise en place d'une année supplémentaire pour ceux qui échouent en première secondaire présente globalement les mêmes caractéristiques d'expédient face au défaut de moyens qui permettraient de « faire bouger les choses » dans l'esprit de la réforme. En a-t-elle d'ailleurs vraiment l'ambition ? Elle risque moins, en tout cas, de heurter les enseignants. Mais répond-elle aux questions cruciales qui se posent : comment refermer cette période de vingt ans d'austérité, comment relancer les enseignants vers de nouveaux horizons, comment surmonter les contradictions qui s'inscrivent au cœur de l'enseignement secondaire d'aujourd'hui et qui barrent le passage à la réalisation d'un projet vieux de trente ans déjà et dont tout le monde perçoit les enjeux et l'urgence ?

Face à ces questions, la transaction symbolique proposée par Pierre Hazette manque pour le moins de souffle : « Je n'ai pas d'argent, dit-il en substance, mais je vous comprends : ce réformisme en chambre pseudoscientifique va à l'encontre du bon sens le plus élémentaire. » Certes le ministre fait ainsi la preuve de sa volonté de « ramener la paix dans les écoles » en apaisant la grogne des profs. Mais encore ? La question n'est assurément pas de savoir s'il « joue » les enseignants contre les chercheurs en rejetant le discours scientifique puisque, quand il le juge nécessaire, le ministre Hazette peut s'allier au discours scientifique pour justifier ses politiques. Tant de pragmatisme, par le flou qu'il engendre, est lourd de nouveaux « décalages culturels » entre objectifs réformistes et enseignants. Ceux-ci pourraient interpréter le message diffusé comme la fin de la réforme alors qu'elle n'a été qu'amendée.

DÉCRISPATION

Au terme de ce dossier, nous n'avons aucune conclusion simple et massive à asséner brutalement aux parties engagées dans les réformes du secondaire. Plutôt que de réduire ou de trancher un débat qui risque d'isoler l'école face aux demandes contradictoires qui lui sont adressées, nous avons tenté de l'ouvrir. Certes, les transformations sociales ne permettent plus de penser l'école comme une institution naturellement socialisatrice, adossée à la

foi dans le progrès, mais elles ne peuvent pour autant conduire à enfermer l'école sur elle-même.

Pour renouer avec le projet d'une éducation élargie pour tous, il faut prendre la mesure des tensions qui se sont accumulées au sein du système scolaire. Or, pour beaucoup de ses responsables, la réforme (entendue comme une extension du tronc commun) ne peut être concrétisée que de façon volontariste par une prise en charge centralisée qui l'imposerait à des acteurs (enseignants, écoles, parents et élèves) incapables de l'assimiler ou carrément rétifs. Les arguments dans ce sens sont en effet nombreux et se renforcent des échecs successifs. Et cette pensée domine les politiques actuelles au point que ce qu'elles produisent de mieux, par exemple les socles de compétences, n'est que rarement interprété comme une base offrant de réelles marges de manœuvre.

Mais cette tendance autoritaire, qui s'exaspère de ses limites, accroit le discrédit d'un pouvoir de tutelle symboliquement faible (la Communauté française et ses réseaux) et en manque de moyens. À l'opposé de cette logique contre-productive, nous pensons qu'il faut miser sur la liberté de l'enseignement, même s'il faut pour cela en repenser le cadre et le partage entre les acteurs, car elle seule est capable de les remobiliser. Avec quelques moyens supplémentaires, les socles de compétence et les projets pédagogiques des écoles ouvrent en effet des espaces qui peuvent être investis pour faire sortir l'école du modèle industriel uniforme qui avait été pensé pour mettre en œuvre le rénové. Il faudra pour cela des enseignants peut-être un peu moins pédagogues ou moins « disciplinés », mais plus disponibles (et plus conscients) au projet social essentiel de l'enseignement secondaire : celui d'une intégration culturelle de tous sur la base d'un savoir commun élargi.

Théo Hachez et Donat Carlier