



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE  
UNIVERSITÉ D'ÉTÉ

## Conclusions de l'Université d'été de l'enseignement catholique

### "L'école envahie!"

22 août 2008

Et voilà !

Ceux qui me connaissent bien savent que, dans mon vocabulaire personnel, « *Et voilà* » signifie à peu près : « *Quel bazar !* » ou « *Et maintenant, qu'allons-nous faire avec tout ça* » ? Le moins que l'on puisse dire est que, au cours de cette journée, nous avons remué de nombreuses idées et que si l'objectif, notamment au travers des ateliers, était de faire apparaître la très grande diversité des attentes qui s'expriment aujourd'hui à l'égard de l'école, cet objectif, à n'en pas douter, est pleinement atteint.

Mais encore ? Ce n'est sans doute pas le constat d'un certain désordre qui nous fait renoncer à l'aspiration à l'ordonnement de nos idées – et surtout – de nos missions. A cet effet, pour conclure cette journée, je vous propose une réflexion en deux parties : dans la première je tenterai de synthétiser les traits les plus caractéristiques de ce qu'il est convenu d'appeler, à mon avis à tort, la « commande sociale ». Et je poursuivrai en évoquant quelques repères pour l'action collective de l'Enseignement catholique et du SeGEC.

### **PARTIE I**

Pour ouvrir un peu la boîte noire de la « commande sociale », je vous propose d'opérer une distinction quant à son origine, selon qu'elle émane des responsables politiques, des parents ou des milieux socio- économiques.

Mon propos, je m'en rends compte, ne restituera pas toute la complexité des choses. On sait que d'autres acteurs encore interpellent l'école, ils sont d'ailleurs venus nombreux aujourd'hui et je les en remercie.

#### **La commande des politiques**

Dans son livre – "*Le déclin de l'institution*" – consacré à la situation française, François Dubet considère qu'il faut distinguer la commande politique à l'égard de l'enseignement fondamental de celle de l'enseignement secondaire. Sa thèse est que l'instituteur s'inscrit davantage dans une tradition, qui, selon ses termes, constitue un « *programme institutionnel* » structurant, soutenu de longue date par une volonté politique et auquel les instituteurs peuvent s'identifier : apprendre à lire, à écrire, à calculer, permettre à l'enfant, par la fréquentation de l'école, de commencer à s'insérer dans la société. La mission, à défaut d'être facile, présente la triple caractéristique d'être à la fois noble, claire et relativement stable dans le temps.

L'expérience historique des enseignants du secondaire est assez différente. L'évolution majeure est que, en une trentaine d'années, l'enseignement secondaire a cessé de ne s'adresser qu'à une élite pour scolariser la quasi-totalité d'une classe d'âge. Les progrès sous l'angle de la démocratisation de l'accès à l'enseignement sont évidents. Mais les effets de cette évolution sur la représentation du métier et de la commande sociale sont aussi considérables. Inutile de rappeler, je crois, les hiérarchies implicites et explicites qui structuraient – et structurent encore pour partie –

l'enseignement secondaire. Ni le fait que la vocation des enseignants du secondaire se définit moins par le métier et par la pédagogie que par la discipline enseignée. Dès la fin des années '50, avec la massification de l'enseignement, la société avec son cortège de difficultés, de problèmes sociaux etc., fait irruption dans une école secondaire, conçue jusque-là comme un sanctuaire de la culture réservé prioritairement à une élite.

Écoutons l'écho de François Dubet au thème de notre Université d'été. Je le cite : « *Dans bien des collèges, cet envahissement de la société est devenu le problème majeur d'une école devant se protéger pour rester l'École* » avec une majuscule.

En Belgique francophone, pour répondre à cette transformation profonde du métier et de l'identité enseignants, il y eût bien sûr le décret « Missions », dont l'ambition était à l'évidence de définir la fameuse « commande sociale ». J'y reviendrai plus loin.

Le moins que l'on puisse dire c'est que, depuis 1997, l'autorité publique a continué à faire évoluer sa propre « commande sociale ». Au risque de paraître excessif aux yeux des honorables représentants des autorités publiques qui m'entendraient ou me liraient, il me semble que le message de ces dernières années tient en une formule assez simple : « *Vous devez vous recentrer sur les apprentissages de base ... et sur tout le reste aussi !* ». A titre d'illustration, dans la courte période d'une bonne quinzaine de jours qui a séparé la fin de l'année scolaire et le début de mes propres vacances, j'ai relevé deux initiatives nouvelles : la première vise à généraliser l'éducation sexuelle dans les écoles par l'intervention des plannings familiaux et la seconde annonce un décret destiné à entretenir auprès des élèves la mémoire de la Shoah et des atrocités nazies. Quelques jours plus tard, la énième version du décret « inscription » devenu décret « mixité » était votée par le Parlement.

Si la multiplication anarchique des initiatives politiques n'était pas hautement perturbante pour l'organisation des écoles, on pourrait ironiser longtemps sur la propension – évidemment vaine – des politiques à sommer l'école d'apporter des réponses à toutes les questions qu'ils identifient probablement comme pertinentes.

Ceux qui pensent que le politique tend à se défausser sur l'école de sa propre impuissance à régler une série de problèmes approchent sans doute une partie de la réalité. Et il me paraît difficile, aussi, de détromper ceux qui affirment que la multiplication des « effets d'annonce » sert sans doute davantage une série de desseins électoraux qu'un vrai projet éducatif. Il reste aussi que la politique est un lieu de conflit, où les visions du monde s'entrechoquent. Ainsi en est-il, par exemple, du décret « citoyenneté », concocté par l'actuelle majorité, qui exprime à l'évidence une certaine vision du monde et des institutions. Ce décret pourrait très bien être modifié par un gouvernement ayant une autre sensibilité.

Inutile, je crois, de plaider davantage pour vous convaincre que la fameuse « commande sociale » ne présente ni l'unicité, ni la cohérence, ni la stabilité que suggère l'expression.

Et il en ressort un sentiment, assez répandu dans l'enseignement, d'être moins les sujets d'une mission à exercer, que les objets d'une politique dont le sens apparaît trop peu. La multiplication anarchique des réformes, la dérive bureaucratique du système, son instabilité génèrent des effets de lassitude et de découragement. Un des rapports diocésains observait à juste titre le développement dans l'enseignement d'une forme de contestation et même d'aversion à l'égard du politique. La restauration d'un climat de confiance entre le monde politique et l'enseignement exige à mon sens une adaptation réelle du modèle de gouvernance. Je reviendrai sur ce point.

### **La commande des parents**

Les communications de la journée, en particulier celles de Messieurs Naouri et Lebrun vous ont, je crois, convaincu que la commande, ou la demande des parents à l'égard de l'école est loin, elle aussi, d'être univoque. L'école semble au centre d'injonctions paradoxales. L'épanouissement de l'enfant est recherché au même titre qu'une préparation optimale à la compétition présumée impitoyable qui l'attend sur le marché du travail. Sans oublier, bien sûr, l'injonction faite à l'école de se charger de l'essentiel des tâches de socialisation primaire qui incombaient traditionnellement à la famille : le contrôle de soi, l'incorporation des normes et des codes, la connaissance et le respect d'autrui etc.

Enfin, le point limite des évolutions contemporaines prend évidemment la figure de l'enfant-roi, comme l'ont montré les intéressants travaux menés l'an dernier au sein de l'enseignement fondamental. Comme le disait alors si justement Jean-Pierre Merveille, tous les acteurs de l'éducation sont concernés par ce petit tyran qui, dès la maternelle, est capable, à force de « non », de cris, de pleurs, et de trépignements, de déstabiliser la plus patiente des institutrices. Je le cite : *"Mais quelles évolutions de la société, quelles révolutions peut-être, ont permis le sacre de l'enfant-roi ? Si, comme le dit Dolto, les enfants sont les symptômes de leurs parents, quelle est donc cette maladie qui gangrène le monde adulte au point de le rendre impuissant à l'acte d'éduquer ?"*

Ce que nous avons bien compris au cours de cette journée, c'est que l'irruption des « Enfants-rois » est, en effet, d'abord une affaire d'adultes, et qu'elle interroge plus particulièrement l'absence de consensus au sein du monde des adultes quant aux normes à appliquer au quotidien, notamment en matière de comportement. Et, dans une société centrée sur le libre choix, ce qui n'est pas normé est par définition discutable et donc négociable.

Vous sentez peut-être ici le point de retournement de la réflexion : à défaut de pouvoir espérer la reconstitution d'une norme univoque et – faut-il le dire – plus simple à gérer, il nous faut trouver des procédures pour traiter la difficulté. Et comme le disait Bernard Pêtre ce jour-là : *« puisqu'il faut discuter et négocier, discutons et négocions, mais comment »* ? Cela suppose notamment, dans nos rapports avec les familles, de baliser clairement ce qui est négociable et ce qui ne l'est pas, et de s'accorder aussi sur les règles et les conditions dans lesquelles les échanges doivent avoir lieu.

N'oublions pas non plus que l'« Enfant-roi » et son corollaire, le « Parent-roi », sont des cas-limites. A l'heure du déclin des institutions et d'une crise de confiance assez généralisée de la population à l'égard des institutions politiques et administratives, l'école reste, pour la plupart des parents, un lieu qu'ils investissent d'une véritable confiance.

### **La commande des milieux socio-économiques**

A gros traits, la question paraît se présenter comme suit. Le monde des employeurs et des militants sociaux se rejoignent fréquemment pour exprimer une critique assez radicale de l'école, mais à partir de préoccupations pour le moins distinctes : les uns ont tendance à exiger de l'école de produire de l'adaptation au modèle de développement économique, de produire de l'« adaptabilité » comme on dit dans le jargon, et les autres, forts des thèses de Pierre Bourdieu, somment littéralement l'école de produire de l'égalité sociale. Vaste programme s'il en est !

Le malentendu est que le rôle de l'école n'est pas, en soi, de produire de l'adaptation au système économique ou de l'égalité sociale, mais que c'est au travers d'un exercice approprié de sa mission propre qu'elle peut, en retour, apporter sa contribution au développement économique et social d'une région ou d'un pays.

C'est au travers d'une amélioration de la qualité du système scolaire partout où c'est possible que peut naître l'espérance de voir l'école jouer davantage son rôle d'ascenseur social, mais à condition de ne pas nier la diversité des réalités scolaires et sociales. Ce point est crucial parce que, dans les débats sur la politique de l'enseignement, nous nous heurtons en permanence à une sorte de croyance selon laquelle une standardisation croissante du système scolaire garantirait nécessairement une plus grande égalisation des résultats qu'il produit.

Pour progresser, il est nécessaire de revisiter ce qui définit l'équité aujourd'hui et quelle conception de l'équité pourrait mieux prendre en compte les différences ainsi que la diversité des attentes et des besoins.

Dans cette perspective, la plupart des pays d'Europe, dans les années '90, ont pris des dispositions visant à favoriser l'autonomie des établissements scolaires. En contrepartie de la reconnaissance de cette autonomie se sont développées des formules d'évaluation des établissements.

Et cette politique donne des résultats : la plupart des pays progressent effectivement vers les objectifs qu'ils se sont assignés. Quelques chiffres illustrent cette réalité. Pour ce qui concerne la maîtrise de la langue maternelle (compréhension à l'écrit), la Communauté française de Belgique présente 28 % d'élèves faibles ou très faibles, contre 12 % en Belgique flamande, 18 % au

Danemark, 13 % en Suède et 13 % au Royaume-Uni. Le pourcentage d'élèves forts à très forts s'élève, quant à lui, à 28 % en Communauté française, contre 47 % en Communauté flamande, 30 % au Danemark, 37 % en Suède et 40 % au Royaume-Uni.

Ces chiffres indiquent également la nécessité de distinguer l'objectif d'égalité – qui vise à réduire au maximum les inégalités de résultats entre élèves – et le principe d'équité qui reconnaît à chaque élève le droit de se développer au maximum de ses possibilités, tout en assurant les meilleures chances de promotion aux élèves les plus défavorisés. Dans ce sens, les régions et pays européens de référence cités ci-dessus ne peuvent pas être considérés comme « égalitaires », mais bien comme « équitables ».

## **PARTIE II**

J'en viens à présent à évoquer quelques repères pour l'action collective du SeGEC et de l'Enseignement catholique. Je développerai trois idées :

- 1) la question de la gouvernance,
- 2) une force de proposition et de résistance,
- 3) l'horizon du décret mission.

### **La question de la gouvernance**

Il ne faut pas s'en cacher, nous vivons dans une sorte de conflit permanent quant à la gouvernance de l'enseignement. Le Ministre Dupont osa même au Parlement cette formule que je cite de mémoire : *"Depuis 180 ans – c'est-à-dire depuis la création de la Belgique – nous avons, dans l'enseignement, connu 150 ans de paix armée."* L'implicite du propos, je suppose, est que nous avons également connu trente ans de conflit ouvert. Entre les tenants d'un grand service public de l'éducation organisé directement par l'Etat central et les partisans de l'exercice de la liberté des établissements dans un cadre de responsabilité, la confrontation est, en effet, quasi permanente. Presqu'aucun dossier n'échappe à cette tension : récemment, pour la réforme du 1<sup>er</sup> degré du secondaire, il fallut se battre pour préserver une filière de différenciation ; dans le décret inscription, le gouvernement avait, un moment, pensé très sérieusement organiser la prise des inscriptions au niveau central par une formule de call center, privant par là les établissements de toute forme de contact avec les parents au moment de l'inscription ; dans le dossier des bâtiments scolaires, il fallut également lutter pour éviter que le décret sur le partenariat public-privé, se limite à une délégation pure et simple à un seul partenaire privé, de la responsabilité de concevoir, de construire et d'entretenir l'ensemble des bâtiments scolaires concernés par le projet, dans un contrat liant ce partenaire privé avec la seule Communauté française.

La volonté de réduire l'autonomie d'utilisation par les établissements des moyens d'encadrement s'inscrit dans la même philosophie et, comme vous le savez sans doute, a justifié de notre part l'orchestration d'une réaction à la fois musclée et massive auprès des responsables politiques.

Les évolutions intervenues depuis plus de 10 ans ont également de quoi laisser perplexe. En effet, si le centre de gravité du système décisionnel reste – en droit – le pouvoir organisateur, le développement, d'année en année, d'une politique d'encadrement bureaucratique des décisions conduit – en fait – à des rigidités comparables à celles des systèmes les plus centralisés. On pourrait multiplier les exemples en la matière.

Selon l'OCDE, alors que dans la plupart des pays le pourcentage des décisions prises à un niveau décentralisé est plus élevé aujourd'hui qu'il y a 10 ans, la Belgique francophone fait figure d'exception à la règle. Et cette politique génère des effets quant à la motivation et à l'exercice de la responsabilité. Comme le souligne Philippe Meirieu<sup>1</sup> dans un ouvrage récent, *« si la dérive du système est de laisser à chacun le droit de faire ce qu'il veut contre l'assurance qu'il rentre dans les normes bureaucratiques, alors nous pourrions avancer beaucoup avec des fonctionnements plus ferme sur les finalités, mais donnant plus de responsabilité et d'autonomie sur les modalités »*.

---

<sup>1</sup> Philippe MEIRIEU, Pierre FRANCOVIK, « L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ? », L'Aube, 2008

## Une force de proposition et de résistance

Après tout ce que nous avons entendu, après tout ce que nous avons exprimé, il est difficile de ne pas voir que nous vivons tous, enseignants, directions, membres de PO, responsables du SeGEC, dans un environnement soumis à de fortes tensions.

A tous les étages de l'institution, nous avons une sorte de « devoir de résistance » par rapport à l'inflation et à l'incohérence des demandes. A nous d'être clair sur ce qui est négociable et sur ce qui ne l'est pas. Nous devons – et c'est un des rôles spécifiques du SeGEC – faire preuve de discernement, distinguer les réformes nécessaires, porteuses de l'espérance d'un progrès collectif, et celles qui, au nom de discours certes généreux, minent la dynamique-même du système éducatif. Nous devons aussi nous inscrire dans la logique de la négociation des compromis qui est la caractéristique des systèmes politiques complexes. Ceux-ci sont parfois difficiles à comprendre, mais aussi, parfois, porteurs de véritables améliorations.

Trois exemples parmi d'autres: ces dernières années, la situation financière des établissements s'est nettement améliorée et de nouvelles initiatives peuvent être prises, notamment pour de nouveaux investissements dans les bâtiments. Dans l'enseignement catholique, le montant total des investissements réalisés avec l'aide des fonds publics est passé de 29 millions d'euros en 2004 à près de 43 millions en 2007. Deuxième exemple : l'amélioration attendue des normes d'encadrement dans les écoles et les centres PMS qui scolarisent les élèves les moins favorisés. Troisième exemple: la systématisation de la politique d'évaluation externe des établissements qui est globalement bien acceptée, même si nous avons entendu tout à l'heure quelques bémols à ce sujet. La raison en est, semble-t-il, que les équipes éducatives sont incitées à réfléchir elles-mêmes aux conditions d'un progrès possible. Cette observation pourrait inciter les autorités à opter de manière plus résolue pour un pilotage du système par l'évaluation de ses résultats, en étant simultanément plus économe avec les injonctions bureaucratiques sur les manières de faire.

Dans notre mémorandum en vue des élections de 2009, nous formulerons des propositions constructives visant à l'adaptation du modèle de gouvernance dans le contexte contemporain et européen.

## L'horizon du décret « Missions »

Permettez-moi, pour terminer, de revenir un instant sur la définition des contours de la commande sociale énoncée par le décret « Missions » :

- « *Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chaque élève* ».
- « *Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle* ».
- « *Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures* ».
- « *Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* ».

Bien-sûr, pourraient dire certains, ces missions sont décrites de manière tellement ouvertes qu'elles ne constituent pas le repère structurant attendu face à l'éclatement de la demande sociale.

Mais, en même temps, serait-il possible de faire moins, d'omettre une de ces dimensions sans mettre en péril la nature-même d'un projet éducatif répondant aux exigences de notre époque ?

Le risque, nous le savons, est de voir l'enseignement réduit à sa dimension la plus instrumentale, ou, à l'inverse, de le voir imploser dans l'inflation des commandes sociales.

Pour arbitrer nos choix devant des objectifs qui sont parfois en tension, nous pouvons aussi nous référer aux textes de référence de l'enseignement catholique comme "*Mission de l'école chrétienne*" et aux projets d'établissement de chacune des écoles. Ceux-ci font doublement référence : par leur contenu, bien sûr, mais aussi par la délibération collective qui aura présidé à leur élaboration.

Dans cette recherche toujours à reprendre de pertinence et de cohérence des actions, nos « Universités d'été » tentent à leur manière d'apporter leur pierre à l'édifice, en offrant tantôt quelques points de référence pour penser l'éducation aujourd'hui et proposant tantôt des espaces pour la délibération collective.

Je vous remercie chaleureusement d'avoir participé à cette édition 2008, ainsi que les organisateurs de la journée, et souhaite à tous un bon retour chez vous !

Etienne MICHEL