

## PACTE D'EXCELLENCE ET NÉO-MANAGEMENT

Par Jean Blairon - asbl RTA

Le Setca-SEL a tenu son université d'été au début du mois de juillet 2018. Les travaux portaient sur l'état d'avancement du pacte d'excellence et sur les questions qu'il pose. Celles-ci avaient été instruites par Pierre Waaub et analysées dans son texte « Pilotage, contractualisation, évaluation, sanction ». Ce document servait de base aux travaux, en référence à l'avis n° 3 du groupe central<sup>1</sup>.

Nous avons été invité à participer aux travaux en réagissant à cette analyse.

Le présent texte retranscrit une partie de notre intervention.

### UNE VISION NÉO-LIBÉRALE DU PILOTAGE DU « SYSTÈME »

Un élément saute aux yeux : le **pilotage** qui est proposé par le pacte d'excellence s'inscrit totalement dans la vision néo-libérale qu'a fortement dénoncée Pierre Bourdieu. Dans un texte célèbre, « Le néo-libéralisme, une utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites »<sup>2</sup>, le sociologue dénonçait les nouvelles formes de domination dans le travail et notamment les « nouvelles techniques d'assujettissement rationnel qui, tout en imposant le surinvestissement dans le travail, et pas seulement dans les postes de responsabilité, et le travail dans l'urgence, concourent à affaiblir ou abolir les repères et les solidarités collectives ».

Parmi les techniques qu'il dénonçait dans ce cadre, nous pointons :

- « - individualisation de la relation salariale (fixation d'objectifs d'évaluation ; instauration d'entretiens individuels d'évaluation) ;
- stratégies de « responsabilisation » tendant à assurer l'auto-exploitation de simples salariés sous forte dépendance hiérarchique et en même temps tenus pour responsables de leurs [résultats] ;
- exigences de l'« auto-contrôle » qui étend « l'implication » des salariés, selon les techniques du « management participatif », bien au-delà des emplois de cadres (...) »<sup>3</sup>.

Force est de constater que ce sont, trait pour trait, les termes du pilotage préconisé par le pacte d'excellence.

L'axe stratégique 2 est en effet ainsi formulé :

« **Mobiliser** les acteurs de l'éducation dans un cadre d'**autonomie et de responsabilisation** accrues en renforçant et en **contractualisant** le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le

1 [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3\\_versionfinale.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf). Dans la suite de notre article, les indications de pagination sont directement fournies après les citations de ce document.

2 P. Bourdieu, « Le néo-libéralisme, une utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation sans limites », *Contre-feux, Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, Paris, Liber/Raisons d'agir, avril 1998.

3 P. Bourdieu, *op. cit.*, pp. 111-112.

**leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement** » (p. 15).

On y affirme la nécessité d'« une responsabilisation renforcée des acteurs de l'enseignement par rapport à ses résultats. » (p. 18).

L'exposé de cet axe stratégique ne laisse aucun doute sur les techniques qui seront employées à cet effet, au-delà des mots et des intentions affichées : chaque membre du personnel est par exemple « invité » à définir « son » projet personnel de formation qui « doit viser son développement professionnel personnel **en lien avec les objectifs généraux du système ou avec les objectifs spécifiques de l'établissement ou du réseau.** Le développement professionnel personnel implique que le membre du personnel soit acteur de sa démarche de professionnalisation en ce compris en vue d'une requalification », même si « exceptionnellement, la formation professionnelle doit pouvoir revêtir un caractère obligatoire ». (pp. 168-169)

Le galimatias de l'acteur cache mal l'**obligation d'implication** dans un « projet » « personnel » « en lien » avec des objectifs définis ailleurs. Des sanctions individuelles et collectives sont d'ailleurs prévues, dans le cadre d'un « benchmarking » généralisé qui vise à comparer (à mettre en concurrence) les établissements de manière à pointer ceux qui seraient « en écart de performance » (sic), jusqu'à leur imposer un « manager de crise » ou les priver de subventions.

## DU MANAGEMENT EN VRAC

Si l'ancrage néo-libéral ne fait ainsi aucun doute quant à la conception du « pilotage » du système, qui s'aligne sur celui des grandes entreprises, un examen plus approfondi révèle une représentation du « métier » d'enseignant des plus confuse.

Pour le faire paraître, il nous a paru utile de nous référer à une brève histoire du management dans son rapport au métier des travailleurs, ou plus exactement dans son rapport au rapport que les travailleurs entretiennent avec leur métier.

Le sociologue du travail Jean-Pierre Le Goff a réalisé de très nombreuses interventions de terrain et a, le premier, montré les similitudes qui relient les « modernisations » de l'école et de l'entreprise, qu'il a qualifiées d'« aveugles »<sup>4</sup>. Il a produit en synthèse un ouvrage *Les illusions du management, Pour le retour du bon sens*, qui repose sur une série d'interviews de managers de terrain qui parlent de leur situation et de leur travail. La réédition de 2000 est assortie d'une postface au titre évocateur : « Mal-être dans les organisations »<sup>5</sup>. Un « formulateur automatique » est joint en annexe, qui permet d'appréhender le « parler creux sans peine » du management ; nous notons que le premier terme des séries proposées est précisément... l'excellence. Nous craignons que ce simulateur ne puisse à l'avenir servir également dans le système scolaire...

Pour l'éviter, peut-être faudrait-il prendre la mesure des « illusions du management », surtout lorsqu'il est « contreplaqué » dans une organisation que, mal connue, on pense assimilable à n'importe quelle entreprise marchande et lorsque, de surcroît, on pare aveuglément le discours managérial de toutes les vertus.

A partir du travail de l'auteur, « Mal-être dans les organisations », nous croyons pouvoir attirer l'attention sur plusieurs illusions managériales qui risquent de faire des dégâts dans les établissements (ou plus exactement de les accroître, de les « libérer », dans la mesure où ils y sont déjà présents).

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

5 J.-P. Le Goff, *Les illusions du management, Pour le retour du bon sens*, Paris, La Découverte & Syros, 2000.

## LA RÉFÉRENCE DU « BEL OUVRAGE » N'A PAS FORCÉMENT DISPARU, MÊME SI ELLE TEND À ÊTRE DISCRÉDITÉE

Le management moderne se décrit comme une entreprise de « mobilisation » qu'il s'agirait d'obtenir par la stimulation de la « motivation » des travailleurs et l'adhésion de ceux-ci aux « objectifs » fixés d'en haut. Jean-Pierre Le Goff montre que ce management moderniste promeut une culture fondée sur des « compétences comportementales (autonomie, responsabilité) » qui tend à ignorer le « geste technique » qui fonde le « goût du travail bien fait » et la « logique de l'honneur » qu'il implique ; cette « culture nouvelle » ne va pas de soi pour autant, et il n'est pas sûr que « l'appartenance à un groupe qui fonctionne bien » (soit, ici, l'établissement comparé à d'autres) soit si « valorisant »<sup>6</sup>.

Au fondement de cette nouvelle culture, on trouve l'idée de « service au client » qu'il faudrait satisfaire.

Ce manager interrogé par Jean-Pierre Le Goff l'exprime bien :

« Avant les gens se projetaient dans le geste technique. Ils savaient qu'un jour ou l'autre, dans vingt, trente ou quarante ans, on retrouverait par exemple leur signature sur une soudure. Du jour au lendemain, on leur a dit : « Maintenant, on fait tout autre chose, on va faire du polyéthylène. » Mais le problème c'est qu'on ne leur avait pas expliqué que le travail dont on avait besoin n'était pas de faire une belle soudure. Le problème maintenant, c'est d'alimenter le client pour rendre un service au client. Ce n'est pas du tout pareil, c'est un changement complet de mentalité. Avant les gens [les commanditaires] tenaient à une belle œuvre, maintenant, ils s'en fichent. Ce n'est pas ce qu'ils demandent. Ce qu'ils demandent, c'est un service. Ça change tout. »<sup>7</sup>.

Le rapport du groupe central affirme ainsi que le « métier de l'enseignant est en constante évolution » (p. 159) sans pour autant nommer précisément en quoi cette évolution consiste.

De même, cette forte affirmation :

« La vision statique du métier, où l'on acquiert une fois pour toutes des connaissances et compétences valables durant toute la carrière est dépassée » (p. 159)

procède peut-être un peu vite à une généralisation. Et la nuance qui est aussitôt apportée, n'est pas plus claire :

« (Pour autant, le métier – qui a ses fondements [lesquels ?, n.d.a.] – ne se soumet aucunement à l'air du temps et, souvent même, lui résiste) ».

La « culture client » est de fait introduite dans le système d'enseignement depuis plusieurs années, non sans contorsions conceptuelles<sup>8</sup> :

« Les organisations du secteur public entretiennent un rapport complexe avec le public. D'une part, ce rapport peut parfois être défini comme une relation de type « client », dans la mesure où le citoyen/client est le bénéficiaire des services qu'il devra pouvoir apprécier. D'autre part, c'est aussi une relation de type « citoyen » puisque l'organisation établit et impose le cadre dans lequel se déroule la vie économique et sociale. Dans la mesure où ces deux aspects ne sont pas toujours clairement dissociables [sic, n.d.a.], cette relation complexe sera décrite comme un rapport avec les citoyens/clients. Dans le secteur public, nous utilisons le terme « citoyen/client » en gardant à l'esprit la dualité

6 J.-P. Le Goff, « De la culture de métier au « client roi » ? », *Les illusions du management, Pour le retour du bon sens*, op. cit., pp. 73 et sq.

7 *Ibidem*.

8 [https://fedweb.belgium.be/sites/default/files/downloads/broch\\_CAF2006-2%C3%A8me%20%C3%A9d%20F%2008.pdf](https://fedweb.belgium.be/sites/default/files/downloads/broch_CAF2006-2%C3%A8me%20%C3%A9d%20F%2008.pdf)

de la relation. La notion de citoyen/client doit être définie [sic, n.d.a.] mais pas nécessairement limitée uniquement aux utilisateurs directs des services fournis. »

Ainsi, l'organisation modernisée se préoccupera de la satisfaction de ses « citoyens/clients » :

« L'évaluation de la satisfaction des citoyens/clients porte normalement sur des domaines considérés comme importants par les groupes de citoyens/clients et que l'organisation peut améliorer dans le cadre de ses compétences spécifiques.

Il est important pour toute organisation de pouvoir évaluer directement la satisfaction de ses citoyens/clients en ce qui concerne par exemple :

- L'image globale de l'organisation,
- Les produits et services que l'organisation fournit [le droit à la réussite, l'avantage concurrentiel offert à tous ? n.d.a.]
- la transparence de l'organisation,
- la façon dont elle implique les citoyens/clients
- la politesse, l'obligeance, l'amabilité et la courtoisie du personnel. »

On imagine sans peine que cette orientation ne se combine pas d'office avec une logique « métier » qui reste par ailleurs à définir pour les concepteurs de sa modernisation.

### *UNE LOGIQUE DE PLANIFICATION À TOUS LES ÉTAGES*

L'autonomie, l'adaptabilité qui sont prônées dans les propos ne se combinent pas facilement avec une autre logique, omniprésente, celle de la planification<sup>9</sup>. Le pacte d'excellence est ainsi un terrain de développement de plans sans nombre, notamment en ce qui concerne la « gouvernance » du système.

Nous avons renoncé à en établir la liste, qui s'étend du plan de pilotage du système jusqu'au plan individualisé de formation des enseignants, en passant par les contrats d'objectifs des établissements et des plans collectifs de formation et, nous le supposons, des plans de cours à tous les niveaux (y compris au niveau d'une séquence de cours de 50 minutes ; n'apprend-t-on pas aux futurs enseignants à la diviser en quarts, avec un objectif par quart, lui-même découpé en sous-objectifs ? Il s'agit d'une frénésie de découpage et de classement qui n'a que peu à voir avec la pratique réelle et réellement possible).

Ces plans s'inscrivent dans une **gestion généralisée par objectifs** qui, qu'on le veuille ou non, constitue une **taylorisation du travail dans le temps** : là où l'ingénieur Taylor réduisait le geste ouvrier à une opération simple dans l'espace, la gestion par objectifs réalise la même opération dans le temps : définition d'objectifs (clairs, univoques, cela va sans dire) pour les « opérateurs/acteurs », traduction en « résultats » conformes attendus, détermination d'étapes y conduisant... l'orientation technocratique est patente, qui vise toujours, selon le mot de Paul Virilio, en « pleine inconscience institutionnelle », à « construire à l'initiale l'état final », en ayant concentré cette construction dans les mains de quelques-uns<sup>10</sup>.

Comment combiner un « sens du métier » pensé comme dépassé avec une « culture client orientée résultats » et une planification à tous les étages, si ce n'est en alignant en vrac des propositions successives aussitôt assorties de réserves si ce n'est de démentis ?

9 Le « CAF » évoque ainsi un « cycle PDCA » (« planifier, développer, contrôler, adapter ») (p. 25).

10 P. Virilio, « Habiter l'inhabituel », in *L'insécurité du territoire*, Paris, Galilée, 1993.

Cette logique formelle est omniprésente dans l'avis que nous commentons : autonomie dans le cadre d'objectifs fixés, autonomie aux fins de responsabilisation, planifications mais participation, implication mais obligation, accompagnement mais sanctions, etc.

Il appert par exemple que les établissements comme les enseignants qui feront preuve de « mauvaise volonté évidente » (nous citons et nous nous étonnons de cette curieuse posture morale) face à cette logique d'ensemble, pourront être sanctionnés : par exemple s'ils contestent cette orientation technocratique ? s'ils contestent la confiscation du pouvoir de définir les objectifs de pilotage généraux ? s'ils refusent de s'impliquer dans ce rôle d'exécutants-impliqués-autonomes-responsables-motivés-auto-contrôlés ? s'ils rechignent à se définir un « plan individualisé de formation » ? s'ils critiquent la double contrainte que constitue la logique obligée d'implication autonome dans la satisfaction du citoyen-client ?

Face à cette frénésie de plans, l'affirmation suivante devient quelque peu risible :

« Le GC est enfin convaincu de la nécessité **d'éviter une tentation fondamentale : celle du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique.** Celle qui consisterait par exemple à réduire le contrat d'objectifs et la reddition des comptes à la confection d'un rapport général adressé à l'administration centrale sans que soit instauré un dialogue véritable où les acteurs reçoivent la possibilité de s'expliquer, de débattre, de faire état de leurs difficultés et de leurs contraintes propres. Celle qui consisterait de même à réduire le leadership distribué ou la dynamique collective des équipes éducatives au sein des établissements à des processus formels désincarnés. » (p. 114).

Si on la relie à cette autre affirmation (p. 112) :

« **1.** La consécration ou le renforcement de la nécessaire part **d'autonomie** des acteurs de l'école dans l'exercice des responsabilités qui leur sont confiées. (...) Concrètement, l'autonomie recouvre ici l'ensemble des pouvoirs de décision et des marges de manœuvre qui sont accordés aux enseignants, aux directions d'école et aux pouvoirs organisateurs afin de leur permettre **d'assumer leurs missions et de réaliser les objectifs qui leur sont assignés.**

**2.** Le passage – tendanciel – d'une logique de moyens à une logique de résultats via des indicateurs et des contrats d'objectifs. ».

A un niveau pratique, on doit d'ailleurs se demander comment vont se vivre ces orientations en tension permanente. Qui décidera et comment que l'équilibre entre autonomie et responsabilisation sera rompu ? Entre implication et obligation, etc. ? Qui décidera si cette rupture constituera une preuve de « mauvaise volonté manifeste »<sup>11</sup> ? Le « manager » dont le leadership aura été renforcé ? Nous pensons que ce sont là les questions centrales qui sont posées par cet état du pacte d'excellence. Il reste à prouver que ces orientations ne fonctionneront pas in fine comme de nouvelles techniques d'assujettissement. Les garanties semblent des plus ténues.

Nous ne pouvons en effet que retrouver ici la domination caractéristique qu'exerce le management moderne : confusion des références, doubles contraintes dans la définition des rôles (il faut librement vouloir s'impliquer en référence aux décisions venues d'en haut que l'on se sera appropriées de sa propre initiative – qui sera elle-même évaluée, etc.), incertitudes dans lesquelles sont en permanence plongés les travailleurs, désarroi par rapport à ce qui est finalement attendu d'eux.

Et c'est d'ailleurs ce qui frappe dans cet avis du Groupe Central : il oriente le pilotage de tout le système

11 « En cas de mauvaise volonté manifeste ou de carence manifeste et répétée par rapport aux points d'attention spécifiques et aux solutions identifiées avec le membre du personnel dans le cadre de la procédure d'évaluation formative, une procédure d'évaluation défavorable peut être enclenchée par le chef d'établissement. » (p. 187).

d'enseignement dans la logique du pouvoir adoptée par le néo-capitalisme (auquel une partie de la gauche s'est convertie à partir du milieu des années 80).

Il s'agit à nos yeux d'une erreur majeure, critiquée notamment par Alain Touraine en ces termes :

« Si l'école cherche avant tout à s'adapter aux tendances dominantes de la société, c'est-à-dire, 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 »<sup>12</sup>.

La vision managériale « en vrac » qui est avancée fait ainsi l'impasse sur la question de la réception par les groupes sociaux de la modernisation de l'école ; on ne peut que le comprendre, puisque la logique néolibérale ne veut connaître que des individus consommateurs, définis par ce rôle, abstraits de leur condition sociale réelle.

Or nous avons pu établir dans plusieurs recherches menées avec des parents avec qui l'école avait échoué quant à leurs enfants l'importance de cette compréhension réciproque dans la réussite scolaire<sup>13</sup>. Cet élément semble tout à fait absent des discussions si ce n'est de façon incantatoire<sup>14</sup>.

Dans les recherches que nous évoquons ci-dessus, se confirme le travail de François Dubet sur les logiques d'action qui sont présentes dans l'expérience scolaire (et qui peuvent se neutraliser voire se compromettre) :

- la logique d'intégration (les diverses dynamiques groupales en action) ;
- la logique stratégique (chercher le meilleur pour son enfant), qui inclut la notion de concurrence ;
- et la logique de subjectivation, selon laquelle l'enfant ou le (la) jeune est mis en position d'apprendre à se construire comme sujet créateur de son existence.

Il nous semble que la logique du management en vrac va favoriser la concurrence, risque de minimiser bien à tort les dimensions groupales et de passer complètement à côté de la logique de subjectivation.

Au moment où nous écrivons ces lignes, le hasard de l'existence fait que nous recevons un courriel d'une ancienne élève (notre rencontre s'est déroulée 34 ans plus tôt), qui a vu passer chez l'éditeur Academia l'annonce de notre publication sur les « NEET » (Not in Employment, Education or Training). Elle nous dit notamment ceci : « Vous avez changé ma façon de voir le monde. Je suis très heureuse de voir que vous continuez votre combat contre l'ignorance (lol). j'ai réussi à garder une orthographe plus ou moins correcte grâce à vous. Amicalement V. »

Si nous avons décidé de citer ce courrier (parmi d'autres) au risque de paraître faire offense à la modestie qui s'impose en la matière, c'est parce que nous pensons qu'en très peu de mots il indique une vision de la réussite qui inclut le processus de subjectivation et qui déborde de très loin le cadre de la didactique

12 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 340.

13 Cf. notamment J. Fastrès, « Décrochage scolaire, quelle écoute des parents ? », <https://www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2018m01n3.pdf>, janvier 2018 et la recherche menée conjointement par l'asbl RTA et le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP) : J. Blairon et C. Mahy (dir.), « Comment l'école a raté avec nous et pourquoi nous n'avons pas réussi avec elle, recherche participative menée avec des familles soumises à la pauvreté ou à l'appauvrissement », novembre 2015, <https://www.intermag.be/539>.

14 « L'enseignement maternel doit être le point de départ de la lutte contre les inégalités scolaires en valorisant et renforçant les dispositifs, formels et informels, favorisant un partenariat éducatif durable et constructif entre les équipes éducatives et les parents d'enfants/élèves de tous les milieux socio-économiques et culturels. Le Plan de pilotage de l'établissement comprend une stratégie de partenariat et de collaboration avec les parents des élèves de l'établissement, élaborée en concertation avec le conseil de participation. » (p. 40).

planifiée qui triomphe dans le système depuis le milieu des années 80<sup>15</sup>, sous la houlette d'une psychopédagogie et d'une didactique des disciplines qui pouvait faire passer à côté de l'essentiel.

## QUELQUES PROPOSITIONS

L'examen de l'état actuel du pacte d'excellence dans son volet « pilotage » et « mobilisation » nous fait donc craindre deux choses qui sont liées :

- que la conception managériale qui prévaut dans les documents disponibles ne soit le vecteur de l'introduction d'une nouvelle transversalité négative dans le système éducatif ;
- que l'obligation qui est faite à tous d'adhérer sans réserve à un ensemble qui reste confus livre trop d'agents à des arbitrages futurs imprévisibles et potentiellement très arbitraires.

Par transversalité négative, il faut entendre, dans la droite ligne des interventions institutionnelles comme celles de Fernand Oury ou René Lourau, le fait qu'une institution, bien au-delà de sa mission officielle, exerce une autre fonction, officieuse, qu'elle dénie : il existe ainsi une transversalité qui n'est pas reconnue mais est très présente dans les pratiques réelles et y fait sans cesse retour (comme on a pu parler en psychanalyse du « travail du négatif »).

Nous craignons que la commande d'excellence qui est faite aux travailleurs enseignants ne fasse le lit d'une transversalité négative qui n'est plus, comme le dénonçaient Oury et Lourau, la domination militaire (F. Oury parlait ainsi de « l'école-caserne »), mais la domination capitaliste (on parlera ainsi d'une « école-entreprise », dans une société qui ne trouverait plus son salut que dans le fantasme de réalisation des « lois du marché »).

Est-on cependant réduit à subir cette domination ?

Nous ne le pensons pas. Mais pour y échapper, il faut alors retourner les illusions du management pour retrouver un peu de sens, quitte à exiger que le « système » scolaire réunisse les conditions de sa possibilité.

## RÉHABILITER LE SENS PRATIQUE

Plutôt que de se contenter de dire que le sens du métier est en évolution ou de le limiter à un étroit didactisme qui, en dernier ressort, relève d'un formalisme planificateur qui nous paraît illusoire, il devrait être possible d'aborder la culture professionnelle, mélange de technicité et de sens de l'honneur d'un métier, à partir du sens pratique mis en jeu dans l'activité d'enseignement.

Quand Pierre Bourdieu parle de sens pratique, il entend sortir d'une conception de la pratique qui la postule comme la mise en œuvre d'un plan préalable :

« L'objectivisme constitue le monde social comme un spectacle offert à un observateur qui « prend un point de vue » sur l'action, qui s'en retire pour l'observer, et qui, important dans l'objet les principes de sa relation à l'objet, le pense comme un ensemble destiné à la seule connaissance où toutes les

15 Autour de cet élément matériel indicatif : chaque professeur reçoit individuellement le petit livre rouge d'un certain R.F. Mager, *Comment construire des objectifs pédagogiques* et est invité à l'appliquer. Tous ceux qui, comme nous, au nom de leur pratique de terrain, doutaient du bien-fondé de cette approche qui se targuait d'être une « ingénierie de l'éducation » ont dû lutter contre la prétention au monopole de cette approche. A notre connaissance, les effets de cette imposition n'ont jamais été évalués, ce qui est curieux pour tous ceux qui commençaient déjà à parler « résultats » en oubliant l'essentiel.

interactions se réduisent à des échanges symboliques. **Ce point de vue est celui qu'on prend à partir des positions élevées de la structure sociale** d'où le monde social se donne comme une représentation (...) et d'où les pratiques ne peuvent apparaître que comme des « exécutions », rôles de théâtre, exécutions de partition ou **applications de plans** (nous soulignons). »<sup>16</sup>.

A l'état pratique, des schèmes de connaissance sont construits, des routines sont incorporées, un « sens du jeu » est acquis qui guide les pratiques d'une manière qui n'a pas besoin d'être réfléchie tant elle est incorporée.

Le « sens pratique » du métier d'enseignant nous paraît très peu étudié.

Pour en donner un exemple très illustratif, nous parlerons des quinze premières minutes de la carrière d'un enseignant. Hervé Hamon et Patrick Rotman, dans leur enquête sur le travail enseignant<sup>17</sup>, ont montré qu'elles déterminaient parfois toute la carrière future de l'agent, en positif, mais surtout en négatif : une « réputation » le suit et détermine la réception de son travail, parfois par des générations entières d'élèves. Pendant ce temps déterminant, l'agent passe une série d'« épreuves » à propos de son style corporel, du seuil de tolérance qui sera le sien, de l'authenticité de son contact ; les dissonances qui tuent sont scrutées sans pitié, les bases du « personnage » auquel il sera assimilé sont jetées, sa crédibilité est jaugée.

Cet exemple nous paraît une bonne métonymie (la partie pour le tout) du « sens pratique » dont il est question et qui touche au fond à ce que Pierre Bourdieu appelle le « capital symbolique » : la crédibilité dont on est doté, la confiance qu'on inspire, l'énergie dont on dispose, qu'on peut partager et faire se développer, le respect qu'on accorde et qu'on reçoit...

Toutes choses qui nous paraissent absentes de la formation initiale et continuée des enseignants, comme le remarque d'ailleurs Alain Touraine :

« La formation des enseignants s'est longtemps réduite à l'acquisition de connaissances dans un domaine académique. Elle a été complétée récemment par l'étude de la didactique de ces disciplines, qui a même parfois pris une importance si grande qu'elle a réduit à la fois l'importance des connaissances et l'attention portée aux élèves. Il n'est pas suffisant d'y ajouter des cours sur la psychologie de l'enfant et sur ce qu'on appelle d'un terme peu précis les sciences de l'éducation. Le plus important est d'élargir et de transformer une école de programmes pour en faire une école de la communication. »<sup>18</sup>.

Mieux connaître et surtout reconnaître l'importance de ce sens pratique constituerait sans doute un premier pas pour un retour au sens en matière de pilotage et de management ; mais dans ce cas, il faudrait cesser de donner à la capacité de planification et à la didactique des disciplines la place excessive qui est devenue la leur.

16 P. Bourdieu, « Le Sens pratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 2, n°1, février 1976, p. 43. Pour un développement de ce point, voir J. Blairon, « Exigence de qualité et éducation populaire », <https://www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2017m01n2.pdf>, janvier 2017.

17 H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil, 1984.

18 A. Touraine, « L'école du sujet », in *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et Différents*, Paris, Fayard, 1997, p. 344. Pour une présentation résumée de la pensée d'A. Touraine sur l'école, on peut se reporter à notre article « L'école du Sujet, un repère structurant ? », <https://www.intermag.be/analyses-et-etudes/educatif/405-llecole-du-sujet-un-repere-structurant>, octobre 2013.

## SE PRÉOCCUPER RÉELLEMENT DE « CEUX D'EN BAS »

Si les travaux de Hamon et Rotman ont montré que la « massification » de l'enseignement (pour être plus précis : l'exigence de « résultats » qui correspond par exemple au fameux chiffre avancé par Chevènement de 80 % d'une classe d'âge qui accède au baccalauréat) a été un échec parce qu'on a voulu faire rentrer tout le monde dans un système qui avait été conçu pour une minorité, il faut demander que « l'école de la réussite » aille réellement à la rencontre de ceux dont la culture ne correspond pas à celle de la majorité dominante (soit la culture instrumentalisée, qui fait de la capacité de planification le modèle unique de la pensée, associée au culte du « winner »).

Il ne faut donc pas poser qu'une école plus performante serait plus équitable, mais bien tirer toutes les conclusions de ce choix politique : c'est une école plus équitable qui est une école plus performante.

Pour aller réellement à la rencontre des cultures non dominantes, nous ne connaissons pas d'autre approche que celle de la démocratie culturelle, dont notre pays peut s'enorgueillir, puisqu'elle a été théorisée par Marcel Hicter.

On connaît sa formulation canonique :

« Mon option est donc : ni la culture pour tous, ni la culture pour chacun mais la culture par chacun et avec chacun dans une optique de développement de tous. [...] Il n'y a pas de culture extérieure à l'homme, pas de matière culturelle à quoi il faut faire accéder le peuple, qu'il faut porter au peuple, que l'on puisse contreplaquer. [...] C'est le sens des responsabilités au sein de nos diverses communautés : cette culture-là [...] exige envers les autres une attitude d'accueil, de dialogue ; [...] il s'agit de contester la notion patrimoniale de la culture pour la remplacer par la définition de la culture par la population elle-même. »<sup>19</sup>.

Si l'on accepte qu'une culture est toujours présente et, comme le prône Marcel Hicter, qu'il n'y a pas de hiérarchie possible entre les différentes cultures, on voit par où le bât blesse très souvent, lorsqu'il est imposé à l'enseignant de se faire le porte-parole d'une unique culture « légitime », celle de la planification et de l'instrumentalisation, dans une nouvelle transversalité négative. A ce titre, un pacte pour l'enseignement se devrait de prôner une diversité d'excellences et pas en favoriser une parmi d'autres, même si c'est celle qui correspond à des positions sociales favorisées.

## QUEL RÔLE POUR L'ENSEIGNANT ?

Le rappel de cette transversalité négative doit conduire à redéfinir le rôle de l'enseignant d'une manière plus ouverte qu'en termes d'apprentissage (par exemple en évoquant l'enjeu de la subjectivation) et d'une manière plus large que celui qui en fait le porte-parole de la culture dominante.

Ces propos de Félix Guattari résument bien cette option :

« Nous autres enseignants mais aussi travailleurs sociaux, nous sommes des producteurs de subjectivité et à ce titre nous sommes les ouvriers d'une industrie de pointe qui fournit la matière première subjective nécessaire à toutes les autres industries et activités sociales. »<sup>20</sup>.

19 M. Hicter cité par J.-P. Nossent, in « La démocratie culturelle, une méthode de l'égalité ? », [http://www.ihoes.be/PDF/JP\\_Nossent\\_Pratique\\_democratie\\_culturelle.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/JP_Nossent_Pratique_democratie_culturelle.pdf).

20 F. Guattari, in J. Oury, F. Guattari, F. Tosquelles, *Pratique de l'institutionnel et politique*, Matrice, coll. Pi, dir. J. Pain, 1985.

En parlant de « toutes les industries et de toutes les activités sociales », on confie bien aux enseignants un rôle beaucoup plus large que celui dans lequel la nouvelle transversalité négative veut les enfermer.

Il nous semble que cette troisième revendication est le point de vue à partir duquel les deux autres trouvent leur sens. Il ne nous semble pas que ce soit l'option réellement prise par le pacte d'excellence. Celle que va charrier effectivement le management qui y est promu en sera très éloignée. Elle va placer bien des enseignants dans des situations que Pierre Bourdieu a qualifiées de « porte-à-faux et de double contrainte ». La souffrance professionnelle qui en découlera aura par ailleurs peu de chances de s'exprimer, pas plus que celle des autres travailleurs, comme le remarque Danièle Linhart :

« Comment pourraient-ils, en effet, s'autoriser à mettre en cause le management et les organisations du travail modernes, à faire part de leur sentiment d'injustice (lié à la non-reconnaissance de leur travail réel, à leur difficulté à faire un travail de qualité, à une excessive pression par les objectifs), alors même qu'à leurs côtés des salariés se trouvent en situation objectivement précaire en raison de leurs emplois à temps partiel imposé, à durée déterminée, en interim, ou saisonniers ? Et d'ailleurs comment pourraient-ils être entendus ? Leur situation de travail représente un Eldorado aux yeux de tant d'autres travailleurs, dont la vie matérielle et sociale est comme en suspens... La domination se nourrit ici d'un sentiment de culpabilité (...). »<sup>21</sup>.

Est-ce bien ce risque que nous voulons faire courir à tout un corps professionnel qui doit produire « la matière première subjective nécessaire à toutes les autres industries et activités sociales », sachant qu'à l'inverse de l'économisme ambiant, il n'y a pas d'industrie qui ne dépende des activités sociales ?



#### Pour citer cette analyse

Jean Blairon, « Pacte d'excellence et néo-management », *Intermag.be*, analyses et études en éducation permanente, RTA asbl, septembre 2018, URL : <https://www.intermag.be/645>.

21 D. Linhart, « Une précarisation subjective du travail ? », *Annales des Mines-Réalités industrielles*, 2011/1 (Février 2001), p. 32.