

SUR LES « CONTRATS » EN ÉDUCATION

CONTRAT ÉDUCATIF LOCAL ET CONTRAT DE RÉUSSITE**

Dominique GLASMAN*

LA notion de « contrat » est, depuis quelques années, largement utilisée dans la conduite des politiques publiques : contrats de Ville, contrats locaux de sécurité, etc. Le champ de l'éducation est également concerné, avec l'émergence, relativement plus récente, du Contrat de réussite (CR) et du Contrat éducatif local (CEL).

Intentions et enjeux de la démarche contractuelle

La démarche contractuelle est, dans l'action publique et sa « modernisation », indissociable de la territorialisation et du partenariat. Devant la complexité croissante des problèmes et la diversité des situations locales, l'État renonce à imposer d'en haut une façon de faire valable partout, et délègue aux acteurs locaux le soin de trouver des arrangements en vue de faire face en particulier aux effets de la « crise » sociale. L'État n'est pas absent, puisque ses services déconcentrés sont souvent au nombre des « acteurs » ainsi rassemblés, mais les autres « acteurs » sont invités à « s'impliquer » fortement, y compris financièrement. Charge à tous ces acteurs de se rencontrer, sur une base territoriale pertinente, et de chercher, « en partenariat », les solutions aux problèmes rencontrés par tous. Selon cette politique, se rapprocher du « local », c'est dynamiser le monde social. Dans cette perspective, la démarche contractuelle est la façon de mobiliser les acteurs locaux, et le « contrat » sert à fixer l'accord.

C'est dire que le « contrat », la démarche contractuelle, sont d'abord à considérer dans leurs dimensions politiques. C'est bien de lien entre l'État et les citoyens ou entre les citoyens eux-mêmes, de mode d'action des institutions, qu'il est question dans les « contrats ». À travers l'adoption de la démarche contractuelle, les pouvoirs publics visent :

- une impulsion de l'action publique ;
- une pédagogie de la démocratie et du « lien social ». La vertu pédagogique du contrat est volontiers proclamée, accréditée par l'expérience des premiers contrats qui, dans les années 1970, ont ouvert la voie à la décentralisation ;
- un apprentissage ou un réapprentissage de la démocratie délibérative ;
- un assouplissement des frontières de l'action, grâce à des coordinations ponctuelles sur dossiers ;
- la mise en place de procédures explicites, visibles.

Dans la mesure où le contrat suppose un déplacement du débat vers le niveau local, repose sur l'affirmation d'une égalité de rang entre les parties contractantes ainsi que sur leur liberté d'engagement, et entérine un transfert des compétences de l'État vers des niveaux décentralisés, il peut se prêter à deux lectures opposées. Dans la première lecture consiste à voir dans le contrat la manifestation patente d'un recul de l'État, d'une dérégulation de l'action publique puisque les contextes locaux semblent faire loi, et d'une montée, au sein même des services publics, d'une logique libérale. Une seconde lecture consiste à y voir une manière de réactiver le programme des institutions publiques, de leur permettre de retrouver ou de réinventer des formes d'action plus efficaces et plus pertinentes au service des citoyens et du lien social, voire, plus modestement, de stimuler la réalisation par une institution de ses propres objectifs.

Dans le champ de l'éducation, le contrat peut sous certaines conditions fonctionner comme accompagnement et accomplissement de l'épanouissement d'une logique de « marché » éducatif ; mais il peut aussi représenter, de fait, un moyen efficace de lui faire obstacle et de le contenir, et être, en quelque sorte, la « dernière sortie avant le marché ».

On peut aussi considérer que, face à cette alternative, rien n'est encore joué,

et que beaucoup dépend de la façon dont sera mise en œuvre cette notion de contrat. C'est la raison pour laquelle il peut être fécond, en acceptant de considérer le contrat d'abord comme un problème plutôt que comme une solution, d'identifier un certain nombre de questions dont la réponse, pratique autant que théorique, pourrait bien conditionner le sens finalement imputable au contrat et le rôle qu'il joue dans l'évolution des services publics.

Remarques sur les contrats en éducation

Avant de réfléchir sur les contrats passés dans le champ éducatif, il est utile de rappeler quelques caractéristiques spécifiques de ce champ. Plus que partout ailleurs, c'est dans le champ éducatif que l'on trouve la plus grande pluralité d'acteurs pouvant se prévaloir d'une légitimité et d'une compétence sur l'objet central du champ, sinon sur les apprentissages, du moins sur l'éducation au sens plus large (socialisation, transmission des valeurs, etc.). En même temps, c'est un champ dans lequel, historiquement, s'est imposée et domine une institution particulièrement forte et structurante, l'École. Celle-ci se veut matrice de la société, elle tient à fixer elle-même ses propres objectifs, ses propres méthodes, et n'entend pas en faire des objets de négociation possible avec des « partenaires » qui ne seraient pas considérés comme « compétents » (au double sens juridique et technique). Il n'est d'ailleurs pas sûr que l'École, à travers les administrations qui l'organisent, ressente le besoin de contracter avec d'autres « partenaires », elle semble moins courtiseuse que courtisée... Enfin, l'efficacité de l'action de l'École ne dépend pas seulement d'elle et de ses professionnels, elle dépend aussi des bénéficiaires du service, c'est-à-dire des élèves eux-mêmes.

* Dominique Glasman, Université de Savoie.

** Ce texte est une version réduite d'un article paru dans le n° 117 de la revue *Ville, École, Intégration*, auquel le lecteur pourra se reporter pour les indications bibliographiques que nous n'avons pas la place de publier ici.

Un enjeu de reconnaissance pour de nouveaux acteurs

Il y a dans le contrat une manière de reconnaître, peut-être ici ou là d'imposer, la légitimité de l'intervention de nouveaux acteurs, notamment les collectivités locales ou territoriales. Le contrat fournit à la fois l'occasion et le cadre pour remettre en débat, au sein de la société, la question de l'éducation, en élargissant le cercle des protagonistes reconnus légitimes. D'autres acteurs que ceux de l'École peuvent à la fois se prévaloir de leur compétence à éduquer, refuser de borner leur intervention éducative aux prérogatives légales qui sont les leurs, et récuser d'autant plus vivement un monopole auquel prétendrait l'École qu'à leurs yeux son efficacité est loin d'être entièrement satisfaisante pour ce qui est de ses missions propres : apprentissages, socialisation, transmission de la culture. Ces partenaires extérieurs estiment d'ailleurs parfois que l'Éducation nationale « traîne les pieds » pour entrer dans la démarche contractuelle.

Et, en même temps que de reconnaître et d'imposer l'intervention de nouveaux acteurs légitimes, le contrat est une manière de la circonscrire : parmi les « points faibles » du CEL, le journal *La Communale* relève « la pauvreté du concept de "projet éducatif local" réduit à un programme d'activités péri et extra scolaires »¹.

Mais la légitimité de l'implication des collectivités locales, ainsi que la définition de leur domaine d'implication, sont en fait un enjeu de débat ou de rapport de forces.

Qui s'engage, et qui engage qui ?

Quand une ZEP signe un contrat de réussite, qui engage-t-elle ? Les responsables de la ZEP, ou bien les enseignants qui travaillent dans ses écoles et ses collèges ? Qui, dans la négociation et la mise au point du contrat, représente les équipes d'enseignants travaillant sur le terrain ? Ce sont souvent, semble-t-il, des responsables hiérarchiques (IEN, chefs d'Établissement), ou des coordonnateurs qui, pour être enseignants eux-mêmes et avoir en général l'oreille de leurs collègues, n'en sont pas moins, temporairement, à l'écart partiel ou total du travail en classe, et qui ne sont, par ailleurs, désignés que par la hiérarchie. Quelle est la légitimité de ces responsables pour engager les enseignants, et, par ailleurs, quelle est l'efficacité d'un engagement pris à la place de ceux qui seront en première ligne pour le réaliser ? Le responsable de la ZEP peut-il, s'interroge J.-R. Vicet dans un texte du site ministériel sur l'éducation prioritaire, s'engager

« au nom des acteurs locaux » ? Quelle est la légitimité du responsable, ou même d'une équipe travaillant avec lui, pour engager l'ensemble de la ZEP ? Pourtant, évoque un texte de D. Auverlot sur le même site, « dans l'inspection individuelle des enseignants en collège, les inspecteurs feront porter systématiquement une de leurs questions sur le contrat de réussite et son application ». La question de savoir « qui signe », posée par C. Lentz et M. Bablet dans le même site², est bien une question essentielle.

Les contrats pourraient mettre en lumière, de façon particulièrement forte, la tension entre « la main droite de l'État » (encadrement hiérarchique, rectorat, inspection académique, IEN, chefs d'établissement... ou chercheurs sollicités pour « accompagner ») qui pense le projet, signe le contrat et s'engage, et sa « main gauche » (enseignants, conseillers d'éducation, travailleurs sociaux, « gens du terrain » en général) qui est, jour après jour, au contact avec le public en difficulté, et à laquelle on demande d'œuvrer dans le sens du contrat.

Contrat et projet

Qu'est-ce que le contrat apporte par rapport au projet ? Peut-être, au moins sur le papier, une formalisation plus précise, un engagement plus fort et bipartite. Un CR va plus loin et en principe plus précisément qu'un projet de ZEP. Le contrat introduit, par rapport au projet : des moyens dans la durée, un accompagnement (soutien aux équipes, formation, temps pour faire le point régulièrement), un terme pour évaluer ce qui a été réalisé en regard des engagements pris de part et d'autre. Cependant, rien ne garantit que le CR ne soit pas retraduit sous la forme, aujourd'hui maîtrisée (parce que souvent molle ?) du projet de ZEP. Le CEL, quant à lui, est en principe la formalisation d'un projet éducatif local. Mais comment s'assurer que le CEL évitera d'être une forme vide, au sens où les différents « partenaires » se mettraient davantage d'accord sur le fait de se coordonner que sur le contenu même de l'action à mener ?

Dans le champ de l'éducation, un dispositif, une action, ne sont souvent qu'un moyen de rendre possible une autre façon de conduire les apprentissages, d'organiser la transmission et l'appropriation de règles de vie en commun. Un dispositif ne change rien en lui-même ; il permet éventuellement, c'est-à-dire s'il est bien pensé, une transformation des pratiques. Cela a été constaté avec les projets, et prend encore plus de force avec les contrats, dans la mesure où un résultat précis est attendu.

Les contrats, autant que les projets, mais avec un degré de formalisation et d'engagement supérieur, conduisent à mettre sur pieds des actions en « partenariat ». S'y pose donc, de façon au moins aussi forte qu'avec les projets, la question de l'articulation entre l'ordinaire de la classe ou de l'école et l'extraordinaire de certaines actions.

Contrat et travail quotidien

Dans le champ de l'éducation, les contrats ne sont pas exactement, comme c'est le cas dans d'autres champs, une nouvelle façon de conduire l'action publique. Ils viennent plutôt compléter, éventuellement fournir un cadre différent, ou plus large, à un travail qui, pour l'essentiel, reste le même :

- contrat ou pas (CEL, CR, etc.), ce qui est demandé à un enseignant c'est d'abord d'enseigner (c'est ce qui caractérise son contrat professionnel), et le fait qu'il y ait contrat ne change pas un iota à ses obligations de service. L'engagement dans le contrat vient donc en plus de ces obligations réglementairement et historiquement constituées ;
- il en est de même pour l'encadrement. Un IEN responsable de ZEP ou de REP, un chef d'établissement engagé dans un CEL garde toutes ses tâches et responsabilités antérieures, auxquelles viennent s'ajouter celles qui concernent le contrat. Une circonscription primaire reste aussi étendue, les responsabilités du chef d'établissement au sein du collège ne diminuent pas (sauf s'il peut déléguer un certain nombre de tâches à son adjoint).

Ce qui signifie que le contrat de type CR, CEL, si on veut le prendre au sérieux, est dévoreur de temps et d'énergie, et suppose probablement, en l'état actuel des choses, un engagement militant qui va au-delà de l'accomplissement honnête, c'est-à-dire avec « conscience professionnelle », de ses tâches.

Le contrat contient, en germe, une redéfinition de ce qu'est le service d'un professionnel, pas seulement dans l'éducation, mais en particulier dans l'éducation. Pas nécessairement un allourdissement du temps de travail hebdomadaire, mais son réaménagement, et la déconnexion entre temps de service et temps de présence devant les élèves, du reste déjà opérée dans les faits dans un certain nombre d'établissements et de ZEP.

Les contrats et la norme

De quelle norme s'agit-il ? De la norme qui, de longue date, est affirmée comme étant ou devant être au fondement de ce que l'Éducation nationale réalise : l'égalité de traitement des élèves, l'inscription des élèves dans un espace impersonnel, l'uniformité des

programmes d'étude et des exigences pour les élèves d'une même filière, l'arrachement aux particularismes enfermants et l'accès à l'universel. C'est cette norme – si fortement affirmée pendant des décennies qu'elle paraît consubstantielle à l'École et à la République – qui est intégrée par les professionnels, en même temps qu'elle sert de référence explicite ou implicite aux « usagers » en cas de conflit avec l'École. Certes, dans la pratique, que ce soit en matière de programmes, d'activités intellectuelles proposées aux élèves, de répartition dans les classes, de conduite du processus d'orientation, voire de jugement sur les élèves, c'est peu de dire qu'une certaine distance est prise avec cette norme, en particulier à l'encontre des élèves « issus de l'immigration » comme le montrent plusieurs des travaux de J.-P. Payet. Il reste cependant que c'est bien cette norme qui fait socle dans l'identité professionnelle des enseignants et des administrateurs de l'Éducation nationale.

Une des questions posées par les contrats est bien celle du maintien de la norme (et de quelle norme) au sein de procédures localisées, tributaires des acteurs inscrits dans un contexte précis, et exerçant leur fonction selon des modalités nouvelles : porosité des frontières, collaboration, etc. La logique de la « proximité », qui est un des fondements des contrats entre acteurs locaux à propos d'une situation locale, est-elle, pour reprendre une question de B. Charlot, une logique d'« enracinement » ou une logique d'« enfermement », le point de départ ou la négation d'une ouverture à l'universel qui est au cœur de toute entreprise éducative libératrice ?

Une première difficulté vient de ce que, pour les différents partenaires, la norme sur laquelle ils fondent leur action n'est pas la même. La différence de perspective, entre « partenaires » appartenant au monde de l'école et appartenant aux collectivités locales ou territoriales, est bien soulignée par B. Charlot, dans une formule heureuse : « Pour la politique ZEP, l'école est l'objectif et le quartier un moyen ; pour la politique de la Ville, le quartier est l'objectif et l'école un moyen. » La norme, pour les collectivités territoriales, c'est la prise en compte d'une réalité locale multiple, un souci de « coller » aux problèmes concrets posés dans les quartiers ; elle se traduit concrètement, et dans les limites du possible, par la singularisation des actions en direction de tel ou tel groupe dont la spécificité est soulignée, et par le ciblage des publics. Au final, c'est sur une même toile de fond, l'intention égalitaire, que se dessinent les objectifs et les actions des différents « partenaires » ; il n'y a pas de raison de refuser, sans

examen, de les créditer de cette intention égalitaire. Mais sur ce fond c'est une norme différente qui prévaut pour chacun : pour les uns (collectivités territoriales, CNAF, FAS,...) elle est du côté de la prise en compte de la diversité ; pour d'autres (en particulier l'École), c'est le pari sur la ressemblance qui transcende les différences, et sur l'universel.

Une seconde difficulté est que les contrats représentent un enjeu différent pour les différents niveaux de la hiérarchie, qui n'entretiennent pas un rapport identique à la norme. L'appareil central de l'Éducation nationale, son encadrement intermédiaire, ses personnels « de terrain », ne s'adosent pas de la même manière à la norme. Ce qui ne va pas sans enjeux concernant les rapports entre ces différents niveaux. Le contrat serait vu comme un moyen de faire approprier par les enseignants les nouvelles contraintes institutionnelles que sont l'obligation de résultats, l'ouverture aux parents, etc. Il se pourrait bien alors que le refus de participation aux dispositifs contractuels soit à lire comme une forme de résistance à ces nouvelles contraintes. Sauf pour ceux d'entre eux qui les ont déjà faites leurs, parce que leur conception du métier les a conduits à passer, pour reprendre l'expression de L. Demailly, « de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats » ; ceux-là sont mobilisables dans les démarches contractuelles. Comme sont mobilisables ceux qui considèrent que seules des façons de faire nouvelles – dont la démarche contractuelle fait partie – permettront de mener à bien le programme de l'École républicaine, et de revivifier sinon la norme du moins les principes qui la fondent.

À propos du Contrat éducatif local (CEL)

L'État, par la circulaire du 9 juillet 1998, invite « tous les partenaires qui, à divers titres, sont responsables de l'éducation et des jeunes... à participer à la définition d'un projet éducatif..., à coordonner leurs moyens et mettre en commun leurs compétences pour élaborer des contrats éducatifs locaux ». Ce CEL concerne « l'organisation des activités périscolaires » et « inclut aussi, autant que possible, les activités extrascolaires organisées par les collectivités territoriales, des associations ou par d'autres intervenants, notamment les structures artistiques et culturelles relevant du ministère de la Culture et de la Communication, les services des ministères de la Jeunesse et des Sports et de la Ville ». La circulaire ajoute que « les personnels de l'Éducation nationale pourront s'y associer, par exemple dans le cadre des opérations École Ouverte ». Le CEL vise

une « articulation entre le projet éducatif local et les projets des écoles et des collèges de son secteur d'application ». Prévu pour une durée de trois ans, le CEL associe toutes les parties prenantes. « Il est signé entre l'État, la (ou les) collectivité(s) locale(s) et, s'il y a lieu, les Établissements publics locaux d'enseignement et les associations concernées ».

Le CEL advient dans une histoire des rapports entre École et Villes qui a été récemment marquée par la création de dispositifs accordant une place importante à ces dernières : CATE, ARVEJ. Mais le CEL entend aller plus loin : interministérialité (le ministère de la Ville est signataire), territoires concernés (larges et cohérents), publics visés (priorité aux jeunes fragilisés, mais souci de veiller aux brassages des publics), âges concernés (les collégiens sont eux aussi visés), temps (temps scolaire, temps périscolaire, temps extrascolaire). Du côté des Villes est exprimé un désaccord très vif devant la réduction du champ du CEL à l'extrascolaire et au périscolaire.

Le CEL a vocation, dans les textes, à être le contrat qui englobe tous les autres : les Contrats locaux d'accompagnement scolaire, les Contrats de réussite, le volet éducatif du Contrat de Ville, doivent être articulés avec le CEL et s'y inscrire. Cela ne va pas sans superpositions et répétitions, les mêmes acteurs se retrouvant dans des cadres contractuels différents, non sans effets de lassitude. Mais ce qui est plus important ici, c'est que l'on s'intéresse ici, plus systématiquement que dans les autres contrats, à « la globalité de l'enfant ». Cette thématique est toujours présente, à la fois en raison du fait que, on peut en convenir, l'enfant n'est pas seulement un élève et sa vie n'est pas uniquement scolaire, et en raison du fait qu'elle ouvre un espace d'intervention légitime à d'autres acteurs affirmant leur vocation et leur compétence à « éduquer ».

La multiplicité des sens possibles des mots éduquer, éducation, éducatif, en fait des mots fédérateurs pour les acteurs pris dans le CEL, avec deux aspects : d'un côté, il n'est pas sûr du tout que des acteurs d'un même CEL y logent les mêmes significations et les mêmes intentions, ce qui peut parfois conduire à un manque de lisibilité ; d'un autre côté, le CEL permet, à un moment, de « suspendre le débat », cette suspension étant nécessaire pour que les uns puissent travailler avec les autres.

Un contrat, quel qu'il soit, pour avoir valeur juridique, suppose l'existence d'un « tiers », qui n'est pas partie prenante au contrat mais en garantit l'exécution, ou arbitre en cas de désaccord dans

l'exécution. Qui, dans le CEL, est le tiers? Au cas où l'un des partenaires manque à son engagement, qui va le contraindre à s'y tenir? L'engagement moral suffit-il, quand pour les uns les conséquences peuvent être plus lourdes que pour les autres? Comme le signale D. Verba, si l'État, partenaire du CEL, se révèle être un partenaire non fiable, quel sera le recours, pour des municipalités qui, elles, « sont confrontées à la sanction électorale »?

Comment sont intégrés dans le CEL d'une part les enseignants, de l'autre les parents? Quel est pour eux le sens du Contrat ainsi passé, comment s'y inscrivent-ils, ou peuvent-ils s'y inscrire, pour autant qu'ils y soient invités?

À propos du Contrat de réussite (CR)

Depuis le processus de « Relance des ZEP », qui donna l'occasion de son lancement en 1998, le CR désigne la forme sous laquelle un « projet » est d'une part officialisé et fait d'autre part l'objet d'un engagement à agir; cet engagement est pris tant par les responsables de la ZEP ou du REP que par les autorités académiques. Celles-ci s'engagent à fournir les moyens humains ou matériels jugés nécessaires pour mener à bien un projet, que les « acteurs de terrain » signataires s'engagent, pour leur part, à mettre en œuvre. Le CR suppose que l'accent est mis sur le pilotage, le suivi, l'accompagnement des équipes travaillant sur le terrain, ainsi que sur la formation en cas de besoin, et l'évaluation. Par construction, il implique au premier chef le monde de l'Éducation nationale. Mais il peut aussi mobiliser d'autres acteurs, travailleurs sociaux, personnel municipal, personnel de santé, etc.

Compte tenu de ce que nous apprend l'histoire des politiques contractuelles, on peut se demander quelle est la réussite visée par le Contrat de réussite en ZEP. Celle des élèves, celle du partenariat entre professionnels, celle des enseignants, celle du maintien de l'image de l'école? Mais le texte de la circulaire du 28 janvier 1999 relatif aux REP le précise : c'est de la réussite des élèves qu'il s'agit, et de leur réussite scolaire. Il reste bien à déterminer, ici et là, comment se définissent les priorités : vers les élèves en échec, qu'il s'agirait de tirer du péril; ou vers les autres élèves, ne serait-ce que pour les dissuader de quitter l'établissement pour un autre plus favorable?

L'essentiel paraît ici de s'interroger sur ce à quoi les contractants s'engagent : s'engagent-ils sur des moyens à

mettre en œuvre (de part et d'autre, c'est-à-dire tant du côté des autorités académiques que du côté des « acteurs de terrain »), ou bien sur des fins (c'est-à-dire par exemple un taux défini de réussite à des épreuves scolaires, passées dans les évaluations nationales CE2-6^e)?

De quels points de vue regarde-t-on le CR? Du point de vue des enseignants, de la hiérarchie administrative, des parents, des élèves? Ou bien, autre façon de poser la question, le CR est-il une affaire de professionnels entre eux, ou recouvre-t-il un engagement plus large, publicisé en direction des parents et des élèves? La réponse à cette question est liée à la réponse à la question précédente. Si le CR fait l'objet d'une information aux parents, voire plus encore les implique – non à titre de contractants mais de partenaires attendus pour certains aspects de sa mise en œuvre – on peut s'attendre à ce que pour eux le CR soit perçu comme un engagement sur les fins (les moyens ne sont pas leur problème). Certains CR semblent pointer des objectifs extrêmement précis et concerner des fins. D'autres contrats définissent essentiellement des moyens – financiers, humains, organisationnels – à dégager pour permettre la réussite, sans que celle-ci soit définie plus avant.

À qui le Contrat de réussite s'impose-t-il? À ceux qui le signent, ou également à leurs collègues? Le responsable a-t-il compétence pour signer au nom de la ZEP ou du REP? Même si le CR est formalisé comme un contrat sur les fins (atteindre, par exemple, telle amélioration du taux de réussite à certains items jugés essentiels des évaluations nationales), la configuration dans laquelle il intervient, en mettant en présence des responsables de la ZEP et des autorités académiques, fait que seul un engagement sur les moyens est concevable : seuls les enseignants directement « au front » peuvent éventuellement s'engager sur les fins.

À lire les quelques textes consacrés au CR et le contenu des premiers CR signés, tout semble se passer comme si on comptait, du côté du Ministère ou des rectorats, sur un « effet-contrat » : le contrat permettrait une mobilisation ou une re-mobilisation des équipes éducatives (enseignants, CPE, etc.), qui, indépendamment de son contenu, suffirait pour garantir de meilleurs résultats des élèves, un peu à la manière de ce qui a pu être maintes fois observé à propos de l'innovation. Mais alors, si, loin de susciter une mobilisation, c'est plutôt une résistance à l'idée de contrat qui se fait jour chez les acteurs au contact des élèves, que se passe-t-il? Le CR peut-il rester l'affaire des seuls signataires?

Pour finir

Les contrats se présentent, dans l'éducation comme ailleurs, comme la voie pour la rénovation du service public, une voie privilégiée, unique, moderne car en phase avec les dispositions construites par les différents « acteurs »; et une voie qui permet d'orienter le système éducatif vers autre chose qu'une logique de marché. En fait, la voie est peut-être plus étroite qu'il n'y paraît, car cela même qui est fait dans le cadre des politiques contractuelles, et qui entend équilibrer les chances au bénéfice des élèves de milieu populaire, pourrait bien, en dépit des intentions affichées concernant le service public, avoir pour effet d'accompagner, voire d'amplifier, le développement de logiques de marché. D'une part, parce que cela se traduit par une particularisation des établissements, de leurs projets, et, par contrecoup, de ce qui est proposé en termes d'instruction et d'éducation, particularisation qui est loin d'être toujours productive. D'autre part, parce que la prise de distance avec la norme, qui est potentiellement féconde si elle permet de prendre les élèves là où ils en sont (et non pas de se mettre « à leur niveau ») pour les conduire à satisfaire peu à peu à des exigences comparables à celles des autres, peut tourner, faute d'une vigilance extrême, à une diversification et une hiérarchisation de fait de l'offre scolaire et des services fournis aux différents élèves.

Il faudra bien se demander, dans quelque temps, ce que les contrats ont permis dans les services publics en général, dans l'éducation en particulier : non pas en termes de rapprochement des acteurs, de porosité plus grande des frontières entre institutions, de transparence mutuelle, toutes choses assurément intéressantes pour leur fécondité potentielle; mais aussi, et peut-être surtout, en matière de lisibilité des institutions par le public, de confiance dans ces institutions, et en matière de résultats en termes éducatifs. Car si, comme le veut la rhétorique contractuelle, et en particulier dans le champ de l'éducation, c'est « l'enfant » ou « l'usager » qui est au centre, l'enjeu est bien de savoir si les politiques contractuelles ont favorisé un meilleur service public, une plus grande égalité devant le service public, ou ne sont au final qu'une manière « élégante » d'aménager l'exclusion sociale et scolaire.

1. Lettre d'information de l'Association nationale des directeurs et responsables des services de l'éducation des villes de France, n° 17, septembre 1998.

2. Ces textes étaient consultables sur le site MEN-CNDP à la fin de l'année scolaire 1998-99.