

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Liberté d'enseignement, sens et concurrence

La crise de l'école ne peut être réduite à un déficit de valeurs, de conviction et de sens dans les projets scolaires. Et, si la question du sens est effectivement cruciale, elle renvoie tout autant à la significations des apprentissages et des savoirs, telle qu'elle est perçue par les usagers de l'école, qu'au sens du projet de formation déterminé par les responsables d'un établissement. Par ailleurs, la liberté d'enseignement ne peut être analysée indépendamment du contexte de concurrence qui caractérise notre système scolaire. Plaider pour un accroissement de cette liberté, susceptible de favoriser des réponses locales à la crise des apprentissages et d'encourager le débat démocratique, appelle en contrepartie le renforcement d'un socle de règles communes aux réseaux garantissant le caractère civique de l'éducation.

PAR VINCENT DUPRIEZ ET CHRISTIAN MAROY

La crise actuelle de l'école ne peut faire l'objet d'une lecture univoque qui subordonne la plupart des symptômes ou des problèmes d'aujourd'hui à la question du sens, de la signification attribuée à l'école par les jeunes et les familles. D'une part, cette crise est autant de nature sociale que de nature culturelle. D'autre part, la question du sens ne peut seulement s'énoncer en termes de déficit de convictions ou de valeurs des projets scolaires. Elle se loge en effet surtout au cœur même du processus d'apprentissage et s'énonce en termes de rapport au savoir, à l'apprentissage, à la scolarité, un rapport qui fait ou non sens pour l'utilisateur de l'école, favorise ou non l'accès à une forme de réflexivité et de maîtrise symbolique du monde, lesquelles structurent les apprentissages et l'itinéraire scolaire effectif des jeunes, mais sont aussi essentielles à la vigueur du débat démocratique. La question du sens doit donc être posée, mais dans tous ses aspects.

Le système scolaire belge s'est par ailleurs construit autour de la tension entre la reconnaissance d'un principe de « liberté subventionnée » opposé à une vision de l'enseignement comme service public étatique. La « liberté d'enseignement » qui en a résulté a conduit de fait à une pluralité et à une diversité d'offres d'enseignement et à une liberté de choix de la part des usagers. Or cette pluralité et cette diversité font depuis une dizaine d'années l'objet d'une réinterprétation historique par les acteurs sociaux qui conduit à en changer profondément le sens: là où

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

il s'agissait d'un compromis collectif sur une pluralité d'univers philosophiques et sociaux relativement cloisonnés et parallèles, elle devient le creuset et l'accélérateur d'une concurrence accrue entre usagers de l'école mais aussi entre ses établissements et ses professionnels. Concurrence lourde d'inégalités, mais sans doute aussi dommageable du point de vue du développement socio-économique.

Ce dernier constat — réinterprétation de la liberté d'enseignement comme ferment de concurrence scolaire — appelle à renforcer un socle commun de règles transversales aux « réseaux » de nature à améliorer la capacité collective de régulation de la distribution du capital culturel dans notre société et par là à maîtriser davantage la logique néolibérale qui gagne de l'intérieur l'univers scolaire. Le premier constat — perte de sens dans le quotidien des apprentissages — invite à laisser effectivement sur le plan local se développer une culture du débat autour du sens et du projet à donner à l'établissement et à l'école. Une telle proposition rejoint celle d'Albert Bastenier de renforcer la culture nécessaire à une société démocratique.

Nous développerons cette analyse en discutant d'abord la question du sens dans l'article de Bastenier et notre lecture de cette question dans la crise scolaire d'aujourd'hui. Nous examinerons ensuite la réinterprétation progressive dont a fait l'objet la liberté d'enseignement. Nous avancerons l'hypothèse que les politiques scolaires récentes contiennent en creux et de manière encore timide, un processus de constitution d'un socle de normes communes, qu'il conviendrait selon nous de renforcer. Nous en défendrons la pertinence dans nos conclusions.

SENS ET FONCTION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Si nous sommes d'accord avec Albert Bastenier sur le fait que la question du sens se pose dans la crise scolaire actuelle, il reste cependant à préciser de quoi on parle. L'hypothèse centrale selon laquelle « l'école ne retrouvera les capacités internes de son fonctionnement mobilisateur qu'à partir de la signification que les familles et les jeunes pourront donner à la scolarisation » (p. 18) est en effet largement développée et documentée en soulignant le déficit de « convictions » et de référents normatifs, au cœur non seulement du projet du système scolaire dans son ensemble, mais aussi dans les établissements en particulier. Le système scolaire serait de plus en plus caractérisé par une logique bureaucratique et instrumentale, en affinité avec la logique sans âme d'une société technocratique.

Le sens dont il est question dans cette thèse est double. Il vise d'une part les grandes « fonctions » assignées à l'institution scolaire dans les différentes étapes de son développement historique, notamment à l'heure de l'essor de la forme scolaire contrôlée et stimulée par l'État national au XIX^e siècle. Deux « foyers d'exigence » donnent en effet « sens » à l'école au début du XX^e siècle pour Bastenier : « L'acquisition par le plus grand nombre des compétences permettant de se mouvoir dans une société complexe, industrielle et technicienne et, d'autre part, une communion suffisamment efficace dans les idéaux de la science et de la raison conçues comme devant permettre de dépasser les traditions et particularismes

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

culturels » (p. 22). D'un tel raisonnement, on le voit, dérive le sens d'une analyse fonctionnelle¹ de la place de l'école dans le tout social. Le sens de l'école est en définitive la réappropriation cognitive par les acteurs des fonctions que l'école remplit alors par rapport aux exigences du système social dans lequel elle s'inscrit. Mais le sens prend simultanément une autre acception dans son propos: il est aussi ce qui relève d'une logique de la conviction, des valeurs, de la croyance concernant les fins ultimes de l'existence humaine et de la société, valeurs ou non présentes dans le projet scolaire; dès lors, le sens s'oppose à la seule logique instrumentale, à la raison vidée de sa charge axiologique propre lorsqu'elle se réduit à une pure disposition au calcul, à la stratégie. Toute la question du sens de l'école tend dès lors à être traitée dans la dernière partie de l'article en montrant que l'école bureaucratique et étatiste n'a plus d'autre rationalité qu'instrumentale liée à un développement technico-économique lui-même dépourvu de finalité externe; une telle dérive n'épargne pas les présupposées écoles « confessionnelles », qui, elles aussi, ont vu leur référence normative s'estomper, dans un pluralisme de fait. Restituer le sens à l'école revient alors pour Bastenier à réinventer la liberté d'enseignement, à laisser les groupes les plus actifs de la société civile développer un projet éducatif qui « promettrait » plus que la simple transmission des connaissances. Dans une société sans doute toujours industrielle et technocratique, l'exigence fonctionnelle nouvelle qui peut donner globalement sens à l'école est en définitive de cultiver une « culture du débat », essence même de la démocratie, dont la vigueur ne tient pas seulement à la pluralité des positions en présence, mais surtout à la force des convictions des parties qu'une pluralité d'écoles normativement situées pourrait développer. Tout se passe donc comme si l'école « publique » ou quasi publique, fondée sur la croyance dans la raison, le progrès et la science, devait faire place à un nouvel âge culturel de l'école, rétrocédée à la société civile. La question du sens est ainsi posée de façon sociétale et « fonctionnelle », et les conclusions politiques sont dérivées d'un diagnostic relatif aux exigences fonctionnelles globales d'une « société démocratique », diagnostic aussi difficile à valider qu'à récuser.

SENS DU PROJET ÉDUCATIF OU SENS DES APPRENTISSAGES?

Nous voudrions fortement nuancer le diagnostic de Bastenier, quant à la question du « sens » dans l'école. D'une part, les projets éducatifs (notamment au niveau des établissements) ne nous semblent pas toujours aussi « déficients » qu'il le prétend sur le plan des « convictions », sans pour autant que cela implique une solution de la question du sens des apprentissages; d'autre part, la question du « sens » se pose de façon plus cruciale en ce qui concerne sens de l'expérience scolaire pour les usagers de l'école. S'il y a de aussi problème à ce niveau, il procède autant des transformations socio-économiques que des transformations culturelles de la société.

¹ Nous entendons ici analyse fonctionnelle comme un des schèmes d'intelligibilité présents en sciences sociales, schème qui rend compte d'un phénomène par la nécessité de ses effets sur un ensemble social plus large (Jean-Michel Berthelot, 1990).

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Qu'on nous permette d'abord de signaler que de plus en plus d'établissements scolaires sont traversés aujourd'hui par des projets scolaires empreints de diverses valeurs plus ou moins explicitées dans un projet d'établissement, qu'il s'agisse d'ailleurs d'établissements libres ou officiels. Or on peut se demander si de tels établissements connaissent moins que d'autres une perte de signification accordée à la scolarité ou à l'apprentissage de la part de leurs élèves. Cette perte de sens n'est-elle pas d'abord liée aux caractéristiques sociales de ceux-ci et à l'action pédagogique et organisationnelle du corps enseignant? Nous développerons davantage cette hypothèse dans la suite.

Par ailleurs, la finalisation par rapport à l'emploi ou aux exigences du développement économique futur, qui peut servir de référent normatif dans certaines écoles, n'est peut-être pas si dépourvue de « valeurs » et de « convictions » que le présuppose Bastenier qui les réduit à une pure logique utilitariste et instrumentale. Boltanski et Thevenot (1991) ont ainsi montré qu'il pouvait y avoir une recherche de justification, une référence à la justice, et donc un appel aux valeurs, qui s'appuie sur un argumentaire dérivé des chantages de la société industrielle (Saint-Simon), tout comme de ceux valorisant le marché (A. Smith). Leur modèle des « économies de la grandeur » faisant place à ces registres marchand et industriel aux côtés des registres civique et domestique s'avère éminemment opérationnel pour analyser les écoles d'aujourd'hui, comme l'attestent les travaux de J.-L. Derouet (1992). Ce qui frappe d'ailleurs dans ces recherches, c'est l'incessant travail local que les acteurs doivent opérer pour construire, sur un fond de diversité normative, ce qu'il appelle un « bien commun local », alors même qu'ils s'inscrivent au cœur du modèle « républicain » à la française. Le pluralisme culturel et normatif nous semble donc bien évidemment une réalité profonde des sociétés contemporaines et de l'école en particulier, en Belgique comme en France. Nous ne sommes pas sûrs qu'il faille désétatiser l'école pour faire surgir au plan local cette diversité, ni même pour accentuer la force des convictions en présence. La diversité est présente de fait; la force des convictions dépendra notamment de leur reconnaissance dans un débat. Ce qu'il convient donc de développer, c'est bien le débat et la régulation locale et démocratique de la diversité, nous y reviendrons dans nos conclusions.

Le déficit de sens le plus crucial ne nous semble pas tellement situé du côté du projet éducatif (du système scolaire dans son ensemble ou dans ses composantes), mais dans le chef des élèves et, au-delà, des familles. Le déficit de sens s'accroît, spécialement dans les classes populaires et moyennes, car le diplôme paraît de plus en plus crucial comme titre de passage au monde du travail tout en perdant, par rapport au passé, son efficacité relative, alors que, dans le même temps, les conditions pédagogiques et organisationnelles permettant de donner sens à l'apprentissage et aux savoirs comme tels ne sont pas réunies. Autrement dit, les élèves deviennent de plus en plus demandeurs de diplômes et de réussite — même si le diplôme est relativisé — alors que, simultanément, les comportements des élèves dans la scolarité relèvent de ce que J.-P. Terrail (1997) appelle le « faire semblant ». Il n'y a pas de réel sens donné à l'activité d'apprentissage, aux savoirs acquis. D'où l'impression grandissante d'une école qui tourne « à vide », dont l'activité de base perd de

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

plus en plus de son évidence. Ce déficit de sens dans le rapport à l'apprentissage et à l'école nous semble moins lié à l'accentuation du pluralisme culturel de nos sociétés, à la perte d'un sens unificateur du projet scolaire, qu'à des processus socio-économiques liés à la « massification de l'école ». Développons donc brièvement le double volet de ce processus.

Le contexte de chômage durable que nous connaissons, parallèlement à la tendance à la prolongation de la scolarité qui est apparue depuis maintenant plusieurs décennies, engendre un phénomène désormais bien connu : une « inflation » relative des titres scolaires qui va de pair avec une dévalorisation relative de leur efficacité sur le marché de l'emploi. Un diplômé du secondaire a aujourd'hui beaucoup plus de difficultés d'obtenir un emploi dans une banque que par le passé : mieux vaut disposer d'un graduat ou d'un titre universitaire. Cette « dévalorisation relative » des diplômés ne doit pas masquer un phénomène qui en est le corollaire : la pénalisation de plus en plus grande de ceux qui sont dépourvus de tout diplôme. Le diplôme n'a donc jamais eu autant d'importance qu'aujourd'hui, alors même qu'il tend à perdre de sa « valeur ». Le paradoxe n'est qu'apparent. Ce phénomène s'autoalimente et conduit les familles à vouloir prolonger la scolarité de leurs enfants afin de les protéger le plus possible de la dévalorisation relative des titres. D'où la tendance, toujours en cours, de prolongation des études, bien au-delà de la scolarité obligatoire².

Dans ce contexte, la « massification de l'enseignement » poursuit son essor, et les élèves sont de plus en plus demandeurs de réussite et de diplômes. Cette demande « utilitariste » étroitement connectée à un calcul anticipant les conditions de sortie du système scolaire alimente alors l'émergence de plaintes lancinantes et répétitives concernant soit « le niveau des élèves », soit l'absence de motivation réelle à apprendre qui serait leur fait. Si les travaux de Baudelot et Establet (1989) ont pu démontrer le simplisme et l'inexactitude du diagnostic en termes de niveau, la question de la motivation et du sens dans l'expérience scolaire des élèves apparaît bien réelle (Terrail, 1997 ; Dubet et Martuccelli, 1996). Mais, ce qui est en cause ici ne concerne pas simplement — ni principalement — la question des valeurs, des convictions associées ou non au projet éducatif de l'établissement scolaire ; il s'agit plus fondamentalement de la question du sens de l'apprentissage et des savoirs comme tels ; autrement dit, qu'il s'agisse d'une école véritablement catholique, laïque ou écologiste ne change pas grand-chose au processus.

² Que cette prolongation des études corresponde ou non à des « besoins » ou des « exigences de qualification » accrues de la part des employeurs est un débat ouvert, où les évidences empiriques apparaissent largement contradictoires, tant l'évolution technologique ou organisationnelle des entreprises et leurs conséquences en termes de qualifications se laissent difficilement réduire à une seule tendance linéaire. Pour plus de détails sur la question de la prolongation de la scolarité obligatoire ou spontanée, voir le numéro de *Critique Régionale* sur la question scolaire à paraître cet automne.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

**LOGIQUE DE CHEMINEMENT INSTITUTIONNEL
ET LOGIQUE D'APPRENTISSAGE CULTUREL**

Terrail montre que nombre d'élèves, particulièrement de milieu populaire, développent une attitude de « faire semblant » dans les écoles. Bautier et Rochex (1997) soulignent tout ce qui sépare une « logique institutionnelle de cheminement » d'une « logique culturelle d'apprentissage et de raisonnement ». Dans la première, nombre d'élèves ne confèrent sens et valeur à leur présence à l'école et aux activités qu'on y exige d'eux que dans une logique du « niveau » et du cheminement, voire de la survie. Le sens de l'entreprise scolaire ne semble à leurs yeux guère être lié avec ce qu'ils sont censés y faire et y apprendre, mais se réduire à la course d'obstacles permettant de « passer » de classe en classe, d'aller ainsi « le plus loin possible » et de pouvoir prétendre ipso facto à un « bon métier ». Cette référence au métier et à l'avenir demeure cependant très confuse et indifférenciée, de l'ordre de l'imaginaire; ce faisant, elle ne peut contribuer à conférer ou à restituer une valeur et un sens cognitif et culturel aux activités d'apprentissage et à leurs contenus (Bautier et Rochex, 1997, p. 110). Ces logiques sous-tendent des rapports au savoir et des modes d'interprétation des situations scolaires contrastés et peuvent différencier des élèves aux caractéristiques sociales très proches. La logique d'apprentissage va de pair avec un « travail d'apprenant » au travers duquel les élèves font « la distinction entre exercices et objets d'apprentissage. Ils s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des exercices et activités scolaires, cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent et peuvent donner à leur activité un sens cognitif qui transcende la nécessité de s'acquitter de tâches morcelées, de routines ou d'exigences comportementales » (Bautier et Rochex, 1997, p. 114). À l'inverse, la logique de cheminement, de « faire semblant » passe par l'apprentissage du « métier d'élève », dans lequel « le travail intellectuel, les activités d'apprentissage et les contenus qu'ils permettent d'élaborer ne sont guère perçus comme tels et disparaissent derrière l'effectuation des tâches et exercices scolaires et la conformité aux rituels de la classe et du cours » (Bautier et Rochex, 1997, p. 113). La « logique institutionnelle de cheminement » favorise une sorte de conformisme et de dépendance aux instructions et prescriptions venant de l'institution scolaire et s'oppose ainsi à une « logique culturelle d'apprentissage et de raisonnement » qui se signale par l'émergence d'un je apprenant, qui s'inscrit dans une logique plus autonome de construction des savoirs. La question cruciale pour favoriser la « logique d'apprentissage » est alors de construire un sens commun entre profs et élèves, sur les situations scolaires et les modalités du travail scolaire, travail de l'enseignant d'une part, de l'apprenant d'autre part.

On le voit donc, la question du sens ne se limite pas à la question des valeurs de référence. Pour redonner sens aux apprentissages et à l'expérience scolaire, il n'est donc pas suffisant de revivifier des projets éthico-idéologiques d'établissements. L'enjeu est de s'interroger localement sur les modes d'interprétation des situations scolaires par les élèves, de développer localement diverses modalités organisationnelles et pédagogiques permettant de favoriser l'appropriation des savoirs par les élèves, appropriation qui fonde un sens sur la dynamique d'apprentissage elle-même

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

sans pour autant invalider la question de l'utilité ou de la pertinence des savoirs en dehors des situations scolaires (Garant, Grootaers et Tilman, 1996). Une telle interrogation paraît cruciale si l'on veut que l'école continue à développer une capacité réflexive et critique chez les élèves, capacité cruciale pour un débat démocratique³.

LA PROGRESSIVE RÉINTERPRÉTATION DE LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT COMME LIBERTÉ MARCHANDE

Au-delà de ce débat sur les enjeux et la pluridimensionnalité de la question du sens dans l'école, nous voudrions revenir également sur l'évolution historique de la signification de la liberté d'enseignement et souligner sa connotation actuelle qui la tire vers la liberté marchande.

Depuis la création de l'État belge, des conflits chroniques opposent catholiques et laïques autour de la question scolaire. L'article 24 de la Constitution déclare que l'enseignement est libre, ce qui signifie initialement qu'une école peut être créée suite à une initiative privée. Et dès les premières années de l'indépendance, les autorités ecclésiastiques font usage de cette possibilité et créent de nombreuses écoles primaires et secondaires. Cependant, jusqu'à l'année qui précède la loi organique de 1879, l'immense majorité des élèves de l'enseignement primaire (en 1878, 77 % des 687 749 écoliers [Depaepe, 1979]) fréquente les écoles communales. C'est l'adoption par les libéraux de la seconde loi organique de l'enseignement primaire qui, en 1879, exacerbe le conflit. Cette loi, s'appuyant sur l'argument de la séparation des pouvoirs entre l'Église et l'État, remplace le cours de religion par le cours de morale dans le programme de l'enseignement primaire et oblige chaque commune à assurer au moins une école primaire neutre et laïque. Une telle loi est dénoncée par l'épiscopat qui encourage les familles et les instituteurs catholiques à abandonner ces « écoles sans Dieu ». De 527 417 en 1878, la population des écoles primaires communales passa à 339 317 en décembre 1881 (Depaepe, 1979). Cet épisode a été qualifié de première guerre scolaire et s'est « clos » en 1884, quand le parti chrétien reprit le pouvoir et fit annuler les décisions de 1879.

La deuxième guerre scolaire est davantage connue. Au début des années cinquante, catholiques et laïques s'opposent à nouveau, mais sur des questions plus pragmatiques : quelles subventions faut-il accorder aux différents réseaux ? L'école catholique, privée, peut-elle prétendre aux mêmes subventions que l'école officielle ? L'accord politique du pacte scolaire (1958) se structure autour d'une idée maîtresse : le père de famille doit pouvoir choisir entre une école confessionnelle ou non confessionnelle. Pour ce faire, partout où la population en exprime le souhait, il faut veiller à répondre à la demande de création d'écoles. Quelle que soit l'école choisie, l'enseignement obligatoire doit être gra-

³ Cette dernière remarque mériterait une argumentation plus développée que nous ne pouvons déployer ici.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

tuit. L'État devra donc apporter aux écoles catholiques les subventions nécessaires à leur fonctionnement et à la rémunération du personnel.

La thèse que nous défendons ici est celle d'une double rupture face à l'usage de ce qu'on a qualifié de liberté d'enseignement. À la création de l'État belge, il s'agit surtout d'une liberté de l'offre d'enseignement, ce qui signifie que les pouvoirs publics ne sont pas les seuls autorisés à proposer des services scolaires. Le pacte scolaire officialise et fige une nouvelle conception où la liberté est située du côté de l'usager. Dans ces deux cas, la liberté renvoie à des convictions philosophiques : les autorités ecclésiastiques ou la population catholique peuvent avoir leur propre école. À nos yeux, cette liberté confessionnelle est essentiellement devenue aujourd'hui une liberté marchande. Par rapport à une offre scolaire largement diversifiée et proposant des services dont plus personne n'ignore les différences de qualité, l'usager doit faire un choix d'école. Ce choix n'est de longue date que très partiellement influencé par la dimension confessionnelle⁴, mais il dépend surtout de la capacité de prise d'information autour de la valeur des établissements et de la capacité à faire accéder son enfant dans l'établissement souhaité. Ce que d'aucuns ont appelé du « zapping institutionnel » face aux piliers de la société belge (Remy, 1985) se traduit dès lors dans une logique de placement et d'investissement scolaire des familles qui déborde un seul réseau⁵. Cette logique de « consommateur » ne doit pas seulement être interprétée de façon exclusive et disqualifiante comme le reflet de l'utilitarisme des clients, mais comme le reflet de l'accentuation de l'enjeu des titres scolaires pour les jeunes et leurs familles, déjà évoqué plus haut. Simultanément, cette situation conduit à transformer les relations entre institutions des différents réseaux. En effet, tant que chaque réseau restait relativement étanche du point de vue de sa clientèle, les relations se situaient essentiellement sur le plan des options philosophico-politiques; elles se situent dorénavant sur le terrain des « parts de marché », réalité plus fluctuante que les premières. L'institution scolaire, plurielle dans ses composantes axiologiques, se transforme dès lors progressivement en un espace de concurrence dont l'enjeu est davantage l'élève que les options éthiques.

En définitive, nous pouvons parler d'un glissement historique dans l'interprétation de la liberté d'enseignement et d'un élargissement de la liberté confessionnelle vers une liberté marchande.

AU-DELÀ DES DIFFÉRENCES INSTITUTIONNELLES, L'ÉMERGENCE LENTE D'UN SOCLE DE RÈGLES TRANSVERSALES

Au-delà des phénomènes manifestes d'accentuation des tensions et concurrences entre écoles et « réseaux », une logique moins apparente

⁴ Voir à ce sujet, les indications très claires données par A. Bastenier.

⁵ B. Delvaux montre ainsi que lors du passage du primaire au secondaire « ordinaire » 48 % des élèves du bassin scolaire de Charleroi changent de réseau et 22 % pour un réseau de « caractère » différent, dans « Diversité, égalité : un couple inconciliable ? », *La Revue Nouvelle*, n° 5-6, mai-juin 1998.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

mais profonde d'unification du système scolaire nous semble se produire sous une double poussée: montée de la logique de gestion « rationnelle » du système et simultanément demande de contrôle et de protection des professionnels ou des usagers contre les pouvoirs discrétionnaires de telle ou telle autorité scolaire.

Historiquement, seul le réseau de la Communauté française s'inscrit pleinement dans une logique civique soucieuse avant tout de l'égalité, tant face aux usagers que parmi les travailleurs de l'école. Un tel souci d'égalité est à la base du statut des enseignants approuvé en 1969. Ce statut définit, entre autres, un principe d'ancienneté de candidature⁶ qui vient compléter la notion plus classique d'ancienneté de service. C'est en fonction de cette double ancienneté qu'un classement très précis des candidats est élaboré, et le pouvoir organisateur doit respecter ce classement dans toutes ses décisions relatives à l'engagement des enseignants. La carrière des enseignants, et en particulier, leur affectation, est également définie selon des règles strictes qui, normalement, excluent tout arbitraire. Les programmes sont définis par l'autorité politique centrale et ils sont les mêmes pour tous les établissements et donc tous les élèves. Enfin, les établissements de ce réseau sont tenus d'y inscrire tous les élèves qui en font la demande. Pour garantir cette égalité relative tant au statut des travailleurs qu'aux services aux usagers, ce réseau est certainement celui qui est le plus soumis à des règles de fonctionnement (relativement) strictes et à une inspection chargée de contrôler le respect de ces règles.

Cependant, il vaut la peine de s'arrêter sur une série de décisions récentes qui vont dans le sens d'une plus grande homogénéité des règles entre les réseaux. Pour le personnel enseignant, une des décisions les plus significatives fut sans conteste l'adoption en 1993 et en 1995 des statuts des personnels de l'enseignement libre et de l'enseignement officiel subventionné. Si ces statuts demeurent plus souples que celui des enseignants de la Communauté française, ils définissent cependant des niveaux de priorité dans l'évolution de la carrière et, de ce fait, restreignent la liberté et l'arbitraire des pouvoirs organisateurs. Par rapport aux élèves, il est remarquable de constater qu'avec les propositions de socles de compétences ou la définition de profils de formation dans l'enseignement de qualification, pour la première fois, les différents réseaux, en collaboration avec le ministre de l'Éducation, s'accordent sur autre chose que des objectifs minimaux de formation. D'autres éléments sont présents comme la modification des règles relatives à l'inscription et au renvoi des élèves, la redéfinition des grilles-horaires au premier degré du secondaire ou l'obligation d'organiser sous forme de cycles l'enseignement jusque quatorze ans. Ces indices nous amènent à considérer qu'il y a une évolution claire vers une plus grande homogénéité des règles entre les réseaux et que, globalement, cette homogénéité se fait dans le sens d'un rapprochement vers les normes en vigueur dans les établissements du réseau de la Communauté.

Cette émergence de nouvelles contraintes envers les établissements subventionnés par la Communauté française s'inscrit en même temps dans

⁶ Ce qui signifie que les enseignants sont classés selon le nombre de candidatures qu'ils ont introduites annuellement, sans interruption, pour la fonction concernée.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

une évolution plus globale vers une gestion davantage soucieuse de la « rationalité » et de l'« efficacité » du système. C'est dans ce contexte que les préoccupations budgétaires ont trouvé à s'exprimer. C'est également dans ce cadre que la notion de « compétence » issue du monde industriel s'impose dans l'enseignement et véhicule la conception selon laquelle un objectif de formation doit s'exprimer à travers une capacité à agir dans une situation concrète ou dans une famille de situations concrètes. C'est toujours dans ce même esprit que se développent des concepts comme ceux de pilotage, d'évaluation externe, de démarche-qualité et que de plus en plus se manifeste le souci d'évaluer, voire de mesurer, l'efficacité du travail scolaire en référence à des objectifs de formation définis de manière suffisamment claire et opérationnelle. De telles transformations sont venues progressivement perturber des équilibres et des perceptions relatives au métier d'enseignant. Les pouvoirs organisateurs craignent de se voir confisquer une part importante de leur autonomie, les chefs d'établissement se plaignent d'un accroissement des contraintes, et les enseignants, surtout, perçoivent que c'est la définition même de leur métier qui est en train de se jouer et de se transformer.

Dans les lignes qui suivent, nous voudrions montrer quels sont les risques associés aux différentes logiques que nous venons d'esquisser et envisager succinctement l'alternative structurelle nous paraissant la plus souhaitable dans une perspective démocratique.

CONJUGUER RÈGLES COMMUNES ET DIVERSITÉ DES PROJETS SCOLAIRES

Du point de vue des usagers, la tendance forte de ces dernières années est certainement le développement d'une attitude de « consommateurs d'école ». Nous avons mis en évidence comment la liberté professionnelle protégée par la Constitution était essentiellement appréhendée aujourd'hui comme une liberté marchande. Certains défendent l'intérêt d'une telle logique et considèrent que la concurrence entre établissements est la meilleure garantie d'un service de qualité et d'un réel souci de l'utilisateur-client. Nous ne partageons guère cette conception et voulons surtout mettre en évidence que ce phénomène de marché scolaire ne fait qu'accroître les inégalités dans les apprentissages (Crahay, 1997) et, *in fine*, influence négativement la qualité globale de notre enseignement.

Face à cette dérive, notre thèse est qu'il importe de renforcer le développement d'un socle commun de règles et de développer de nouvelles régulations transversales aux réseaux. La stimulation d'un débat démocratique local au niveau des établissements ou des centres scolaires est cependant le corollaire obligé d'une telle proposition, si l'on veut éviter le double écueil d'un pilotage « technocratique » réduisant la question scolaire à un problème de gestion et d'une logique « civique » qui fasse l'impasse sur les conditions locales d'implication des acteurs dans un projet scolaire qui fasse encore sens.

La logique civique, qui se caractérise par un souci de l'intérêt général primant tout intérêt particulier, constitue a priori le socle à partir duquel tout système scolaire soucieux d'égalité doit être pensé. Dans cette pers-

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

pective, on est tenté de faire un plaidoyer pour une école de service public, unique, présentant des caractéristiques les plus semblables possibles quel que soit l'établissement fréquenté. Cependant, l'histoire de la Belgique est faite de résistances par rapport à la prise en charge par l'État de l'organisation des services à la collectivité, dans l'enseignement et les soins de santé en particulier. Par ailleurs, une école soucieuse d'égalité dans ses services est nécessairement une école standardisée, pas toujours apte à tenir compte des spécificités locales ni à encourager la mobilisation des acteurs au sein des établissements. Or cette implication des acteurs est essentielle pour stimuler et définir les conditions pédagogiques et organisationnelles qui permettent, au plan local, de reconstruire le sens des apprentissages et de stimuler des élèves gagnés par une forme d'adhésion utilitariste au projet scolaire. Simultanément, la construction d'un tel projet scolaire s'inscrit inévitablement et fort heureusement dans une culture de débat, dimension essentielle de la société démocratique, comme le souligne Albert Bastenier; le projet scolaire doit dès lors se construire pour partie localement à partir de la diversité des situations et des références symboliques, au travers d'une activation du débat démocratique dans les établissements, en tenant compte des histoires et des projets des différents membres de l'école. Avec Bastenier, nous plaçons donc pour que le cadre scolaire facilite et encourage des expériences d'école avec une forte implication de la direction, des enseignants et des élèves dans le développement de projets communs. L'instauration des conseils de participation en janvier 1998 ne devrait, dans cette perspective, être que le premier — et timide — pas vers des formes de délibération impliquant davantage l'ensemble des acteurs de l'école.

Nous n'ignorons cependant pas les risques associés à une telle proposition, ni l'usage social qui peut être fait d'une différenciation des projets des établissements. Nous avons évoqué plus haut comment la liberté professionnelle s'était convertie en liberté marchande; il n'y a guère de raison de penser qu'il en serait autrement avec une liberté relative aux projets d'établissement. Ces considérations nous amènent dès lors à plaider pour un approfondissement de la tendance dont nous avons observé la timide apparition: l'accentuation d'un corps transversal de règles et de références qui s'imposent aux différents réseaux et pouvoirs organisateurs de notre système d'enseignement. La définition des objectifs à atteindre à la fin de chaque cycle d'enseignement devrait ainsi gagner en précision et permettre l'usage d'épreuves — informatives ou certificatives — externes susceptibles de rendre plus clair l'état du système scolaire et d'orienter les politiques éducatives⁷. Secundo, des instances locales et inter-réseaux de régulation s'imposent afin d'atténuer les phénomènes de concurrence entre établissements et les inégalités entre établissements issues de la structure actuelle (Delvaux, 1998).

⁷ Et, entre autres, comme le suggère le C.E.F., la définition d'un « savoir minimum indispensable » à faire acquérir impérativement par tous les élèves à l'issue de l'enseignement de base. *La promotion de la réussite scolaire des enfants issus de milieux défavorisés*, note de travail déposée au Conseil de l'éducation et de la formation, 30 mars 1998.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Plaider en ce sens ne s'inscrit pas dans une logique purement « technocratique » de gestion du système d'enseignement. Car, si cette logique a le mérite de mettre au premier plan les préoccupations d'efficacité⁸, le danger majeur, face au développement d'outils de « pilotage », est la confusion entre la fin et les moyens. La définition d'objectifs à atteindre et la mesure d'indicateurs relatifs à ces objectifs doivent rester des outils au service du débat démocratique. Elles doivent par ailleurs se faire en associant amplement les travailleurs de l'école. Et la reconnaissance dont bénéficieront demain les enseignants dépend sans doute largement de leur capacité à apparaître comme des interlocuteurs légitimes dans la définition collective des objectifs de leur travail, dans la définition d'indicateurs qui permettent au système scolaire de rendre des comptes à la société civile et politique, et enfin dans la définition des moyens (notamment organisationnels et pédagogiques) de les mettre en œuvre.

En définitive, une double piste pourrait être suivie pour sortir de la crise scolaire. La signification du projet scolaire et le sens de l'apprentissage pour les apprenants doivent être (re) construits localement à partir d'une mobilisation des acteurs et d'une activation du débat démocratique dans les établissements, à partir des histoires et des projets des différents membres de l'école. Chaque établissement doit donc pouvoir connaître des projets spécifiques en fonction des expériences et des options qui le caractérisent. Mais, parallèlement, nous considérons qu'il faut un contrepoids central à cette autonomie locale. Cela signifie que si les autorités politiques peuvent renoncer à la définition de certaines règles de fonctionnement des établissements, elles doivent par contre renforcer leur rôle dans la définition de références communes aux différents P.O. et dans la conception d'outils d'évaluation externe des établissements qui permettraient de rendre plus clair l'état du système scolaire. Elles doivent en même temps renforcer les mécanismes de régulation inter-établissements afin de contrecarrer les stratégies marchandes qui tendent chaque jour davantage à rendre les établissements homogènes en termes de publics socioculturels et à rejeter vers certaines écoles les élèves dont personne ne veut. L'enjeu majeur en termes d'égalité du système scolaire est sans doute davantage là que dans les mesures préconisées par le décret « discriminations positives ».

Vincent Dupriez et Christian Maroy

V. Dupriez est psychopédagogue et chercheur à l'U.C.L. Chr. Maroy est sociologue et chercheur qualifié du F.N.R.S., U.C.L. Ils sont membres du Girsef (Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation), U.C.L.

⁸ Elle a contribué à révéler certaines aberrations telles que l'écart trop important entre la charge budgétaire et la charge organique des enseignants. Sur le plan pédagogique, elle met en évidence l'importance de se donner des objectifs précis (par exemple, qu'est-ce que les élèves doivent maîtriser à la sortie de l'école primaire?) et on commence à reconnaître l'utilité d'une mesure externe des apprentissages scolaires contribuant à informer les acteurs de l'école sur les effets de leur travail.

LIBÉRER LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Bibliographie

Baudelot, Christian et Establet, Roger (1989), *Le niveau monte*, Le Seuil.

Bautier, Élizabéth et Rochex, Jean-Yves (1997), « Apprendre : des malentendus qui font la différence » dans *Terrail*.

Berthelot, Jean-Michel (1990), *L'intelligence du social*, PUF.

Boltanski, Luc et Thevenot, Laurent (1991), *De la justification*, Gallimard.

Crahay, Marcel (1997), *Une école de qualité pour tous*, Labor, « Quartier libre ».

Depaepe, M. (1979), « Kwantitatieve analyse van de Belgische lagere school (1830-1911) », *Revue belge d'histoire contemporaine*, tome X.

Derouet, Jean-Louis (1992), *École et justice*, Métailié.

Dubet, F. et Martucelli, D. (1996), *De l'école*, Le Seuil.

Garant, M., Grootaers, D. et Tilman, F., (1996), « L'autonomie, atout dans une école de service public? », *La Revue Nouvelle*, n° 5.

Remy, Jean dans Voyé, L., Dobbelaere, K., Remy, Jean, Billiet, J. (1985), *La Belgique et ses dieux*, Cabay, « Recherches sociologiques ».

Terrail, Jean-Pierre (dir.) (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, La Dispute.