

Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique

ANNE VAN HAECHT

Centre de Sociologie de l'éducation
Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44, 1050 Bruxelles, Belgique

Préalables

La cause est entendue aujourd'hui : une sociologie courant derrière "l'explication" causale a perdu toute crédibilité dans notre univers scientifique et nous sommes nombreux à avoir admis les errements d'une posture macrosociologique exacerbée, doublée, le cas échéant, d'un aveuglement idéologique navrant. Cela dit, l'engouement pour le micro, s'il constitue la seule réponse à ce constat, peut conduire à son tour à quelques égarements : l'enfermement dans un terrain idéalisé, la fixation sur des paroles singulières, l'incapacité face à l'exigence de généralisation, etc. Mais au-delà du "sociologiquement correct" actuel, comment s'y prendre pour construire un objet dans une perspective critique, ce qui signifie tout simplement qu'il s'agit là d'une opération qui ne se conçoit pas d'abord au service du prince — c'est-à-dire le plus fréquemment de l'autorité subventionnante ?

Les outils ne manquent certes pas. Si la sociologie est toujours d'une certaine manière une histoire du temps présent, c'est vers cette dernière discipline qu'il convient de se tourner. L'objet à construire s'inscrit dans une temporalité qui s'avère aussi pluridimensionnelle que les thématiques qu'il s'agit de déconstruire. Je me souviens du plaisir que m'avaient procuré quand je rédigeais les résultats de ma recherche sur les réformes scolaires progressistes en Belgique, ces propos de Furet (1982, 12), toujours si justes : "Ayant renoncé à l'idée que les faits parlent tout seuls — idée naïve, parce qu'elle suppose sans jamais le dire qu'on ait préalablement donné un sens au temps —, il (l'historien) renonce du même coup à la superstition du découpage chronologique et de la périodisation : si l'enveloppe temporelle cesse d'être le principe premier d'intelligibilité à l'intérieur duquel tous les ordres de phénomènes prennent leur sens, il faut d'abord définir des objets de recherche et examiner ensuite, en tâtonnant, quelle est l'épaisseur de durée pertinente pour leur description

et leur analyse". Dans le cas de la genèse des luttes pour la démocratisation de l'école en Belgique, la théorie sociologique descriptive qui m'a servi de toile de fond a été la théorie des champs dont l'origine se trouve chez Weber et qui a été formulée expressément par Bourdieu (1971), mais aussi illustrée en Belgique par Remy, Voyé et Servais (1978, 1980). En considérant comme connu l'essentiel de cette théorie, je rappellerai que mon objectif de l'époque était de trouver les racines de la principale réforme de l'enseignement secondaire de l'après-guerre afin d'en dépister les écueils les moins visibles (Van Haecht 1985). Le travail de mes collègues belges m'avait servi de balise dans la mesure où ils retraçaient à travers la dynamique des champs, l'instauration et la transformation d'un modèle particulier, celui qui installe l'individu au centre de la signification culturelle, dans un mouvement qui prend d'abord corps dans le champ économique, puis se transpose dans le champ scolaire et ensuite dans de la vie familiale, à la faveur d'une suprématie du champ économique sur les autres champs.

Restant à de nombreux égards fidèle à une telle conception épistémologique, je dirais qu'aujourd'hui une analyse critique en sciences du social conjugue trois dimensions :

1. replacer le problème étudié dans une perspective globale ;
2. intégrer la dimension historico-génétique ;
3. adopter une perspective dialectique d'interactions entre acteurs (telles que médiatisées dans et par des dispositifs institutionnels).

La spécificité belge

Un système "pilarisé"

Ce n'est pas ici le lieu de refaire l'histoire de la Belgique née en 1830 de la révolte de bourgeois catholiques et libéraux contre un pouvoir hollandais voulant imposer la langue néerlandaise, un anticatholicisme affirmé et une centralisation étatique destinée à contrôler la vie économique. Mais un minimum doit être rappelé. La Belgique est, depuis ses origines, une société "pilarisée", fondée sur un pluralisme segmenté. La métaphore du temple grec a été mobilisée pour la décrire : les colonnes sont les grandes familles politiques (catholique et libérale et, depuis 1885, socialiste), le fronton réunit leurs élites respectives. Chaque pilier, à chaque fois un véritable monde sociologique, a développé un réseau d'organisations (socioéconomiques, culturelles, politiques, etc.) qui ont longtemps pris en charge les individus "de la naissance à la mort". L'école et les organisations éducatives participent de ce système pilarisé. Entre catholiques et libéraux, le clivage Église/État a fait l'objet

d'un compromis entre tendances, sans concordat et sans séparation explicite entre ces deux instances. La liberté de l'enseignement, affirmée dans l'article 17 de la Constitution (1831), a été le ciment de ce compromis. La Belgique a connu deux guerres scolaires: la première (1878-1884) entre libéraux et catholiques (ces derniers vainqueurs pour longtemps) a opposé deux systèmes idéologiques exclusifs au moment où les libéraux progressistes tentaient de faire émerger l'autonomie du champ scolaire par rapport à l'emprise de l'appareil clérical; la deuxième (1954-1958) entre socialistes et libéraux d'une part, et catholiques d'autre part, a été une lutte portant sur l'obtention de ressources complémentaires. Le Pacte scolaire de 1958 qui y a mis fin a satisfait à deux demandes: celle de l'État de pouvoir ouvrir des écoles "partout où le besoin s'en fait sentir" et celle du réseau scolaire libre catholique d'avoir droit à des subventions élargies. Ce Pacte entérine la concurrence entre réseaux scolaires différenciés: le réseau de l'État, le réseau officiel subventionné (provinces, villes et communes) et le réseau libre subventionné (confessionnel catholique en dominante). Selon l'historien Mabilie (1997), l'accord politique de 1958 aurait renforcé le cloisonnement de la société belge, qui se maintient malgré une sécularisation rendant les anciens repères idéologiques plus flous. Divers sociologues ont souligné l'extension depuis les années 1970 d'un phénomène consumériste pressant les citoyens à opter entre les services offerts par les différents piliers en fonction de critères de qualité, ce qui s'est traduit par une accentuation de la logique de quasi-marché comme mode de régulation du système scolaire. Il faut savoir que les mécanismes de pacification, ainsi que la logique de compétition entre réseaux ont fait de celui-ci un appareil très coûteux alors que l'assainissement du budget de l'État est devenu un souci majeur pour les gouvernements qui se sont succédé depuis les années 1980.

Le clivage linguistique

Au clivage Église/État s'est historiquement surimposé un clivage linguistique Flamands/Wallons dans un pays qui n'était nullement à ses débuts un État-nation et ne l'est toujours pas devenu. À nouveau sans entrer dans des péripéties impossibles à traiter ici et en renvoyant à l'excellente recherche de von Busekist (1998), je rappellerai quelques éléments historiques cruciaux. Le nationalisme culturel flamand s'est mué en force politique vers 1850 avec l'émergence de partis flamingants, recrutant dans la petite bourgeoisie et chez les fonctionnaires. Ce n'est qu'à la fin du siècle que se profila un mouvement wallon, recrutant parmi les membres des corps élus ou constitués (députés, professeurs, juristes, historiens et écrivains). Si longtemps le bilinguisme a été une ressource pour les nationalistes flamands, ce groupe abandonna, pour des raisons stratégiques, l'avantage du bilinguisme et transforma le français

en ennemi désigné en exigeant l'unilinguisme régional, garantie de la protection et de l'inscription dans la durée des succès nationalistes. Or, après le vote en 1932 de la loi sur l'unilinguisme régional, la question principale devint progressivement de définir l'extension territoriale d'espaces linguistiques homogènes : à côté de la Flandre et de la Wallonie, qu'allait devenir le statut linguistique de la capitale, Bruxelles, comptant 80 % de francophones à la fin du XX^e siècle, que les flamingants revendiquent au nom du droit du sol et que les Wallons devraient défendre au nom de l'argument linguistique ?

Reposons brièvement les jalons de la démocratie linguistique. En 1930, une loi autorisa la flamandisation de l'Université de Gand ; en 1932 une autre loi imposa l'unilinguisme régional qui faisait comme langue de l'enseignement la langue maternelle à Bruxelles et la langue de la région en Flandres et en Wallonie. En 1963, une loi a imposé l'hégémonie complète de la langue régionale, scindant l'enseignement en deux régimes linguistiques administrés séparément. En 1969, deux ministères de l'éducation séparés ont été constitués et, en 1971, deux Conseils culturels semi-autonomes, responsables de l'enseignement en Flandre et en Wallonie ont été créés. Par ailleurs, la séparation en deux blocs linguistiques s'est faite à son tour dans le monde universitaire : les universités d'État de Liège et Gand ont été admises comme complémentaires, comme plus tard celles de Mons et d'Anvers. Mais en 1968, la question de l'expansion de la section française de l'UCL (à Leuven) suscita une polémique virulente au nom du "Walen buiten !" (les Wallons dehors !) entonné par les Flamands. L'université Catholique de Louvain a été scindée dans les années suivantes par la création d'une nouvelle université francophone, bâtie de toutes pièces dans le Brabant wallon, à Louvain-la-Neuve, alors même que se distancaient les deux ailes, flamande et francophone, du parti social-chrétien et que se constituait un nouveau parti francophone, le Rassemblement Wallon, venant après la création en 1964 du Front Démocratique des Francophones (bruxellois). Ces deux mouvements s'affirmaient à vocation idéologiquement pluraliste, tandis que le parti libéral s'était ouvert aux chrétiens dès 1961 et que le parti socialiste avait lancé en 1969 un appel aux "rassemblement des progressistes". À une tension linguistique grandissante montant au cœur des partis encore unifiés s'ajoutait donc la volonté d'accroître le pluralisme en un temps de laïcisation de la vie sociopolitique.

Fédéralisation de l'État et communautarisation de l'enseignement

Retenons quelques dates encore sur la fédéralisation de l'État. Avec la révision constitutionnelle de 1970, les trois communautés culturelles (française, néerlandaise et allemande) sont dotées chacune d'un conseil culturel. Quatre régions géographiques constituent les zones linguistiques : la Flandre, la Wallonie, Bruxelles-capitale et la région germanophone. Certaines com-

pétences d'enseignement sont transférées cette année-là aux Communautés mais elles sont limitées à des interventions ne portant pas sur plus de 2 % des budgets des ministères concernés. En 1980, la deuxième réforme de l'État n'affecta pas l'enseignement, ce fut la troisième réforme constitutionnelle qui rendit effective la communautarisation de l'enseignement en 1989. La révision de l'article 17 de la Constitution (devenu article 24) y a introduit, outre les garanties figurant dans le Pacte scolaire de 1958 (liberté de l'enseignement, libre choix des parents, neutralité du réseau de la Communauté — anciennement de l'État —, libre choix entre l'une des religions reconnues et morale non confessionnelle dans les établissements organisés par les pouvoirs publics, gratuité de l'instruction jusqu'à la fin de la l'obligation scolaire), un nouveau principe, celui de l'égalité des élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements scolaires devant la loi ou le décret.

Le principe d'égalité, relevant d'une volonté de compromis se manifestant par la possibilité d'une double lecture (insister sur l'égalité pour demander un traitement identique entre les réseaux ou insister sur les différences objectives pour postuler un traitement plus avantageux pour l'enseignement officiel) allait alimenter de nombreuses polémiques (Uyttendaele M. 1994). Les tendances minoritaires à l'intérieur de chaque Communauté avaient choisi d'emblée des stratégies différentes: les socialistes flamands avaient obtenu un mécanisme de délégation, dégageant l'enseignement de leur réseau communautaire de la tutelle directe de l'exécutif flamand; les sociaux-chrétiens francophones avaient opté pour les garanties juridictionnelles et dépendaient dès lors de la position qu'adopterait la Cour d'arbitrage, créée en 1983, pour veiller à ce que la détermination des compétences respectives de l'État, des Communautés et des Régions se fasse selon les règles établies par la Constitution, donc garantir la liberté de l'enseignement et le droit à l'enseignement (art. 24), ainsi que l'égalité entre tous les Belges et l'interdiction de toute discrimination (art. 6 et 6 bis). Depuis de nombreuses années, les systèmes scolaires des deux Communautés se sont de plus en plus différenciés l'un de l'autre, tant pour l'enseignement obligatoire que pour le supérieur.

Justifiant la reconnaissance de différences objectives, la Cour d'arbitrage a opéré, dans un arrêt du 5 décembre 1991, un choix entre le principe d'équilibre et le principe d'égalité et l'a précisé dans un avis du 2 avril 1992 disant que "contrairement à l'enseignement communautaire, qui est chargé d'un service public au sens organique du terme, l'enseignement libre subventionné constitue un service public fonctionnel, en d'autres termes un service public qui est organisé par l'initiative privée pour les besoins de tout ou partie de la population, en vue d'assurer une mission d'intérêt général." (Uyttendaele 1994, 120). Dans cet esprit, les différences objectives retenues entre le réseau communautaire et le réseau libre subventionné reposaient sur trois éléments: obligation pour l'enseignement de la Communauté d'as-

surer sur son territoire une offre d'enseignement suffisamment large; non-obligation pour les établissements du libre subventionné d'admettre tous les candidats-élèves; obligation pour les établissements relevant d'un pouvoir public d'offrir le choix entre un cours de religion et un cours de morale non confessionnelle. À côté de points de tensions concernant les subventions accordées au réseau libre subventionné, ce sont les définitions de la neutralité de l'enseignement et surtout de la nature d'un service public qui ont fait le plus problème (Van Haecht 1999). Le décret du 31 mars 1994 a donné à la neutralité dans l'enseignement officiel une acception moins réservée qu'avant (éducation des jeunes au respect des droits de l'homme et des Conventions des droits de l'homme et de l'enfant, à la reconnaissance de la pluralité des valeurs dans l'humanisme contemporain, à la compréhension des options différentes ou divergentes constituant l'opinion). Pour ce qui est du libre confessionnel, ce réseau réclame de manière pragmatique l'application la plus étendue possible du principe d'égalité (art. 24) tout en continuant, de manière ambiguë, à affirmer son identité chrétienne et son but d'évangélisation sous la forme d'un projet éducatif qui se prête autant à une lecture religieuse (une identité idéologique spécifique) que sécularisée (une ouverture à tous). Accepter l'interprétation proposée par les représentants de ce réseau revient à consacrer (dans la tranquillité) nos vieux clivages en suspendant la dispute, ce qui est facilité par l'attentisme de la laïcité. Ce vieux pluralisme risque toutefois d'être bousculé par la montée du communautarisme islamique: comment s'opposer à l'émergence d'un nouveau pilier quand rien constitutionnellement ne s'y oppose? Pourtant, comme cela a été souligné, la structuration d'une partie de la population d'origine étrangère autour de l'islam ne retient qu'un trait commun "alors que la présence des immigrés en Belgique trouve principalement son origine dans le cadre des rapports employeurs-travailleurs et que la permanence de la référence à la religion et de son caractère structurant se pose en de nouveaux termes pour les jeunes générations." (Lentzen & Mabilie 1995, 45). Mais voilà qui a été dit avant le 11 septembre 2001.

L'imposition d'une logique comptable

Le "modèle social" belge, qui a été scellé dans une triple transaction entre syndicats et salariés, entre patronat et syndicats et entre syndicats et partis, a permis une concertation sociale efficace, mais, dès la moitié des années 1970, avec la crise économique et l'augmentation du chômage, les syndicats ont dû adopter des stratégies de préservation des acquis. Les sociaux-chrétiens et les libéraux au pouvoir de 1981 à 1986 ont opté pour une politique très interventionniste visant à limiter le déficit public et à améliorer la compétitivité des entreprises. Avec la communautarisation de l'enseignement, la question bud-

gétaire n'était plus régie par la loi mais par des décrets pris par l'une ou l'autre des Communautés et l'État voyait ses compétences limitées à trois matières : la fixation de l'âge de l'obligation scolaire, les conditions minimales d'octroi des diplômes et le régime des pensions.

L'enseignement relevant de la Communauté française allait financièrement dépendre d'une entité incapable de lever d'impôts alors que, du côté flamand, on avait fusionné les exécutifs de la Communauté et de la Région, ce qui du point de vue budgétaire changeait les données. Dès lors, une crise de l'enseignement francophone, amorcée par l'incapacité de l'exécutif de la Communauté française à revaloriser les rémunérations des enseignants à la suite d'une négociation intersectorielle pour tous les agents de la fonction publique, éclata en 1990 sous un gouvernement social-chrétien-socialiste. Leurs organisations syndicales entreprirent des actions en front commun, qui aboutirent à un accord entre ministres et syndicats socialistes et chrétiens. Sur base de cet accord, une "Radioscopie de l'enseignement en Communauté française", réalisée par une équipe interuniversitaire, fut déposée en avril 1992 : seul son volet économique fut utilisé à des fins de restrictions budgétaires. Puis sous un autre gouvernement social-chrétien-socialiste, durant l'été 1995, l'annonce d'un plan d'économies de dix milliards de francs belges (250 millions d'euros) pour la période 1996-1999, avec suppression de trois mille postes et fusion d'établissements secondaires pour réduire leur nombre de 600 à 500, allait déclencher d'importants mouvements de grève qui durèrent jusqu'à la fin de l'année scolaire 1996. Ces mesures furent votées au Parlement de la Communauté française contre la vive opposition syndicale, mais un plan d'accompagnement social devait gérer la suppression d'emplois à l'aide d'un système de préretraites. Par ailleurs, la rationalisation de l'enseignement supérieur hors universités, organisé par le décret du 5 août 1995 en "hautes écoles", avait suscité d'intenses protestations chez les étudiants. Pour leur répondre, comme aux enseignants, des "Assises de l'enseignement" furent mises sur pied en mai 1995 par le Conseil de l'Éducation et de la formation de la Communauté française (créé par décret en 1990) : ce fut une rencontre spectaculaire, réalisée avec l'implication des partis politiques, des représentants des pouvoirs organisateurs, des coordinations étudiantes, mais sans l'aval du syndicat socialiste : il ne s'ensuivit pas une remise en cause des réseaux et il n'en sortit aucun état des lieux prospectif pour le refinancement de l'enseignement. Dans la foulée de la rentrée scolaire 1995, diverses manifestations de protestations eurent encore lieu, réunissant syndicats et étudiants, puis l'ordre revint, non sans qu'une grande amertume n'ait envahi pour longtemps le monde enseignant. Les Assises ont été une illustration du principe cosmétique : il en reste l'émergence d'un mouvement étudiant polymorphe qui, à cette occasion, a tenté de combiner démocratie participative et démocratie représentative en faisant appel pour encadrer ce processus de

consultation à des personnalités de la société civile, sélectionnées pour “leurs hautes qualités intellectuelles et morales” (Maron 1996).

Quelques mots encore pour faire le point sur l'évolution du paysage sociopolitique belge. Les élections législatives du 13 mai 1999 l'ont bouleversé et ont exprimé des infléchissements structurels sociaux : pour la première fois depuis 1958, les sociaux-chrétiens ont été renvoyés dans l'opposition, avec la formation d'un gouvernement fédéral composé de libéraux, de socialistes et d'écologistes, la même combinaison se retrouvant à la Région wallonne, à la Communauté française et à la Communauté germanophone, avec une coalition assez similaire à Communauté flamande. Depuis lors la redistribution des compétences n'a pas cessé d'être au cœur de réformes institutionnelles : l'enjeu fédéral est celui du maintien d'un État structurellement affaibli, à la mesure de l'extension des compétences et des moyens des entités fédérées, de la multiplication de centres de décisions à d'autres échelles que centrale, investis de conceptions politiques non congruentes entre elles. Par ailleurs, qu'en est-il de la survie des vieux clivages ? En formulant l'hypothèse que les clivages persistent davantage sous forme de structure que de véhicule de sens, Mabilie (2000) a estimé que les organisations procédant des clivages peuvent en même temps bénéficier de la reconnaissance de leurs qualités d'efficacité et se distinguer fortement des organisations auxquelles elles étaient liées au sein du même “pilier”. Cette différenciation “s'opère aussi bien, en termes de recrutement que de références idéologiques ; elle prend aussi l'aspect d'une professionnalisation des fonctions remplies par les organisations et s'accompagne d'une réduction progressive de leur capacité de mobilisation militante” (Mabilie 2000, 28). La situation belge actuelle serait toujours celle d'un pluralisme segmenté mais entamé par des mouvements de décroissement.

Problématisation et stratégies d'acteurs

Une recontextualisation toujours nécessaire

Ainsi retracée rapidement, la spécificité belge exige, pour nourrir la théorisation de l'actuel, le détour par l'histoire, “seule capable d'étudier le processus de superposition et de substitution sélective dont est issue chaque architecture temporelle ; seule capable aussi de montrer comment les strates antérieures rendent possibles les postérieures et comment elles subissent des modifications en retour ; seule capable enfin de dégager les racines des problèmes qu'il faut résoudre pour mettre en accord les éléments d'une même architecture temporelle, qui diffèrent par leur origine et leur nature” (Pomian, cité par Jeudy 1997, 134). Et voilà qui rend possible ce rapport au global, garant de la capacité critique du regard posé sur le temps présent. Jeudy (1997, 135)

formule ainsi l'idée: "Le jeu des temporalités permettant d'unir toute représentation de la discontinuité à celle de la continuité, une pareille architectonique temporelle devient la seule condition de la production du sens dans sa globalité, même si elle est partielle et circonscrite localement."

Il est vrai que cette spécificité a pu se déployer dans un espace territorial délimité qui, jusqu'à la fin des années 1960, a pu procurer un ersatz d'État national (sans être un État-nation). La fédéralisation a consacré les divisions linguistiques et celles-ci n'ont pas manqué de se répercuter sur la vie intellectuelle de deux morceaux de pays que plus grand-chose ne rapproche et dont les référents sont devenus étrangers les uns aux autres. Les réformes institutionnelles ont donc officialisé une séparation culturelle dont l'école n'est qu'une des scènes parmi d'autres. Ce contexte, marqué par l'effritement de l'État, a fait de la Communauté française un espace pseudo-national propice à l'injonction de décentralisation émanant des organisations internationales vers des institutions productrices de services —publics et privés. Au demeurant, comme tous les espaces publics aujourd'hui, celui-ci est travaillé par un processus de fragmentation lié à la reconnaissance de "communautés" (au sens doxologique exact du terme cette fois) ethniques, religieuses, comportementales, etc. Dès lors, pour les responsables politiques, la priorité n'est plus de gouverner un espace public parmi d'autres, à partir de l'un ou l'autre niveau de décision, mais de gérer les ajustements entre les attentes et les demandes des différentes parties issues des fragmentations, alors même que le champ politique est la proie d'un arraisonnement institutionnel et idéologique par les tenants du modèle du marché, ce qui s'exprime entre autres par la promotion du schéma de la "gouvernance" (Van Haecht 1998, 2000, 2001, 2003). Cette fragmentation est favorisée par l'affaiblissement du pouvoir national restant au profit des échelles locales et supranationales: l'ancien cadre privilégié de l'action politique et de la pensée sociale s'est vu défier par des cadres à la fois géographiquement plus exigus et plus étendus, ce qui rend lieu de décision à la fois plus proche et plus lointain. Plus proche, puisqu'il renforce le poids des intervenants locaux (dirigeants d'entreprises, acteurs du culturel au sens large, etc.) et, plus lointain, lorsque s'impose échelle supranationale (l'Union européenne détournant technocratiquement à son profit le principe de subsidiarité).

Sur l'arrière-fond de la décomposition de l'État belge, avec la séparation des élites dirigeantes du Nord et du Sud du pays et la constitution de gouvernements de coalition voués au compromis, la politique éducative en Communauté française a été dominée par des préoccupations budgétaires, tout en devant faire face aux injonctions supranationales qui s'inscrivent dans l'horizon de la "nouvelle gouvernance". Je me focaliserai sur deux mesures essentielles pour l'enseignement obligatoire.

Le décret “missions” de l'école (24 juillet 1997)

Ces missions sont définies selon quatre axes: l'épanouissement et l'intégration de la personne; la formation du futur travailleur actif dans la vie économique, sociale et culturelle; la formation du futur citoyen capable de contribuer au développement d'une société démocratique; l'accès égalitaire à l'émancipation sociale pour tous les élèves. Pour les atteindre une structure institutionnelle organisée en cycles s'appuie sur la structure pédagogique suivante: continuum des huit premières années, orientation des élèves à la fin du premier cycle secondaire (trois ans au maximum) vers les filières générale, technique ou professionnelle (sur décision du conseil de classe). Le décret prolongeait une réforme du premier degré de l'enseignement secondaire datant de 1993 afin d'établir le passage automatique des élèves de la 1^e à la 2^e année, sous certaines conditions comme une “différenciation pédagogique”, une démarche “constructiviste” (“l'enfant au cœur des apprentissages”), une évaluation “formative”, un accent mis sur les “compétences” plutôt que sur les contenus, etc. Les missions retenues étaient juxtaposées, comme si elles pouvaient se constituer en combinatoire politique consensuelle, alors qu'il s'agit de logiques faites pour se dénoncer les unes les autres dans une dispute récurrente (Derouet 1992), pour laquelle notre quasi-marché scolaire se révèle un terreau de prédilection —mais interdit de tout appel à l'universel civique ou républicain au profit d'un pluralisme partisan.

Des “socles de compétences”, des “compétences terminales” et des “profils de formation” sont imposés pour servir de fondement aux programmes de tous les réseaux, ce qui aurait pu menacer la liberté de l'enseignement. La Cour d'arbitrage a tranché en disant que toute limitation à cette liberté doit avoir pour objectif de préserver l'intérêt général, donc viser à poursuivre les exigences d'un enseignement de qualité (Vandernoot & Sohler 1999). Cette innovation a été interprétée comme voulant (formellement) promouvoir l'égalité des acquis minimaux, sur un territoire où la variance des performances d'établissement à établissement, voire de classe à classe est l'une des plus importantes en Europe. La voie s'ouvrait vers un contrôle “ex post” du niveau des épreuves scolaires avec celui fixé par une commission des outils d'évaluation. Un conseil de recours aurait à juger des plaintes éventuelles déposées par les élèves et leurs parents en matière d'évaluation et d'orientation.

Les Fédérations des pouvoirs organisateurs (PO) sont reconnues en tant qu'organes de représentation dans les instances de concertation et de gestion et organes de coordination traitant de manière autonome de leurs projets éducatif et pédagogique destinés à soutenir les projets d'établissement. Dans l'esprit d'une déconcentration (très modérée), un conseil de participation constitué dans chaque école est chargé d'établir un projet d'établissement et d'y assurer une concertation régulière entre les groupes représentés (per-

sonnel enseignant et non enseignant, élèves, agents de l'orientation scolaire, parents, représentants de l'environnement politique et culturel local), sous la présidence du chef d'établissement. Les règles d'inscription —plus contraignantes qu'avant pour le réseau dit libre— et les modalités de concertation entre établissements relevant d'une même "zone" géographique et répartis selon le critère confessionnel/non confessionnel sont d'autres éléments repris dans ce décret qui soumet à un nombre plus élevé d'obligations communes le libre et l'officiel.

A-t-on favorisé dès lors l'action d'un État-évaluateur ? Un pouvoir d'injonction plus grand a été accordé à la Communauté comme garante des objectifs et de la qualité de l'enseignement : elle doit en assurer désormais le contrôle dans tous les réseaux. Reste que jusqu'alors, elle ne disposait d'aucun service statistique suffisamment organisé pour lui permettre de maîtriser le fonctionnement du système (identification des élèves et suivi centralisé de leurs trajectoires) et de connaître les performances exactes des établissements. L'évaluation externe en ces matières était (et est encore) un tabou complet. Par ailleurs, le réseau libre catholique, ayant accédé au statut de service public fonctionnel, perd de sa liberté au profit d'un espoir de financement meilleur alors que son secrétariat général voit son action centralisatrice sur son réseau —composé d'une multiplicité de petits PO— consolidée par l'accentuation de son rôle représentatif en tant que fédération de PO. Charlier (2000) a estimé que l'adoption de ce décret a été possible grâce à une concertation entre l'exécutif et les acteurs majeurs du monde scolaire, se protégeant d'une opposition trop forte au détriment de groupes minoritaires, écartés des négociations ou objectivement incapables d'y faire respecter leurs intérêts. Mais l'exécution des décisions a été renvoyée aux acteurs de base, amenés à devoir contribuer à la mise en œuvre de mesures perçues comme imposées et non justifiées.

Le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française (27 mars 2002)

Ce décret suit logiquement le précédent mais son urgence a été renforcée sous l'impact de la publication des résultats de l'enquête Pisa (2000), estimés profondément disqualifiants pour la Communauté française. Une commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par celle-ci a été créée pour : accompagner les réformes pédagogiques ; doter le système scolaire d'un système cohérent d'indicateurs ; favoriser la cohérence entre le contenu des programmes, les socles de compétences (et autres), ainsi qu'assurer la compatibilité entre les programmes des réseaux et des niveaux d'enseignement ; définir les formations ad hoc destinées aux enseignants ; coordonner et diffuser les outils pédagogiques et d'évaluation ; faire bénéficier

les établissements de la recherche en éducation ; organiser des formes d'évaluation externe (sans en faire état à des fins de publicité ou de concurrence entre écoles) ; assurer le suivi statistique des élèves ; éclairer Gouvernement et Parlement sur l'état et l'évolution du système éducatif ; enfin adresser un rapport annuel au Gouvernement. La commission est composée de hauts fonctionnaires, d'inspecteurs, d'"experts en pédagogie", de représentants de PO, de représentants des syndicats d'enseignants, de représentants des organisations de parents.

Il semblerait qu'à court terme la commission ne puisse s'appuyer que sur des études confiées à des équipes interuniversitaires (pluralistes forcément), pour lesquelles les ressources sont comptées au plus près. Le ministère détient des données administratives sur la population scolaire, mais celles-ci ne font l'objet que de publications générales, très descriptives, ne servant guère l'analyse sociologique. La question de l'évaluation du système scolaire représente aujourd'hui un véritable défi à la mesure même de la méconnaissance délibérée dans laquelle on l'a tenue.

Avec tout ce qui précède, la deuxième dimension, historico-génétique, de notre analyse critique a trouvé une ébauche de contenu. Venons-en à la troisième, celle de la perspective dialectique d'interactions entre acteurs.

Les acteurs

Il s'agit d'acteurs institutionnels : partis, instances représentatives officiellement reconnues, de différents types d'intervenants (regroupement de PO, syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves) ainsi que des groupes d'intérêts et de pression (associations professionnelles d'enseignants, associations régionales, etc.) regroupés dans des ensembles cloisonnés et concurrents en raison de la vieille pilarisation, mais encore d'autres intervenants constitués transversalement par rapport au cadre institutionnel (mouvements pédagogiques, organisations pluralistes, etc.). Dans l'histoire scolaire récente, on a pu constater que les méthodes traditionnelles de la décision politique se maintenaient, la décision revenant au pôle politique, la concertation demeurant consultative. Alors que, selon la Constitution, le législatif prime sur l'exécutif, ce dernier occupe une position forte, même si "on remarquera que l'exécutif n'est pas toujours parfaitement unanime ou homogène, qu'il est lui-même un lieu de confrontation, de négociation et de compromis, même si la règle de consensus est impérative dans les délibérations des gouvernements communautaires et régionaux. Au sein desquels se retrouvent aussi face à face les tenants des principaux courants qui animent et opposent les réseaux à propos du rôle des pouvoirs publics et de l'initiative privée dans un domaine aussi important que l'éducation" (Blaise 1998).

Les partis politiques

Depuis la communautarisation de l'enseignement, les partis politiques ont été pris à la gorge par l'impasse budgétaire où s'est trouvée la Communauté française. Au cours des longs mouvements de grève des enseignants, diverses parades ont été découvertes pour faire front aux revendications syndicales.

Premièrement, la mise en évidence de dysfonctionnements du système scolaire. Le recours à l'expertise interuniversitaire (réputée indépendante et scientifique) a été mobilisé dans le cadre de la *Radioscopie de l'Enseignement* (1992) dont le volet économique a permis de chiffrer le coût des dérapages : importance du coût du redoublement ; écart entre le nombre de charges (salaires) calculé sur la base de la norme organique et le nombre de charges budgétaires réellement payées, dû pour une part importante aux congés de maladie des enseignants (ce qui a suscité leur stigmatisation) ; poids du nombre d'options sous-peuplées dans le secondaire. Les dispositifs de rationalisation y ont puisé leur légitimation.

Deuxièmement, la proclamation, par les politiques, d'un effort de lutte contre l'échec. Le premier degré de l'enseignement secondaire a fait l'objet d'une réforme en 1994 : le redoublement entre la 1^e et la 2^e année est supprimé — une 3^e année complémentaire est seule possible ; l'orientation précoce est limitée par l'accentuation du tronc commun, destiné à être défini sous forme de socles de compétences ; la pédagogie différenciée est présentée comme devant répondre au problème de l'hétérogénéité des classes et aux besoins d'apprentissage de chaque élève. Le décret relatif à la "promotion de la réussite" (14 mars 1995) dans l'enseignement fondamental a prévu une organisation en cycles à ce niveau, à l'intérieur desquels le redoublement est exclu et où des socles de compétences sont fixés comme référence commune. Le décret "missions" est venu chapeauter cet ensemble de mesures. Par ailleurs, les ZEP, expérimentales depuis 1988, assurent l'existence de discriminations positives, dont les intentions seront reprises dans un décret (23 juin 1998) visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. Déclarer de bonnes intentions pédagogiques et sociales conforte ici le souci d'économie budgétaire.

Depuis 1988, les compétences liées à l'éducation ont été partagées entre ministres de couleurs politiques différentes. Dans un premier temps (1988-1992), il y a eu un ministre pour l'enseignement fondamental (chrétien) et un autre (socialiste) pour tout le reste. Dans un deuxième temps (1992-1999), un ministre pour l'enseignement obligatoire (socialiste) et un autre (chrétien) pour le supérieur. Avec le gouvernement "arc-en-ciel" (1999-2004), la dispersion s'est faite entre trois ministres : écologiste pour le fondamental, libéral pour le secondaire et socialiste pour le supérieur, sans en compter d'autres

ayant quelques mots à dire sur l'éducation et la formation. Ce morcellement des compétences rend le débat politique difficile —à qui s'adresser?—, les tensions entre cabinets ministériels et les compromis inéluctables. Les élections législatives du 18 mai 2003 ont été suivies de la constitution d'un gouvernement fédéral libéral-socialiste. Les élections du 13 juin 2004 ont été marquées par la victoire du parti socialiste en Communauté française et dans les Régions wallonne et Bruxelles-Capitale. Une coalition socialiste-social-chrétienne s'est constituée à ces niveaux de pouvoir. Dans le programme socialiste, deux axes prioritaires étaient retenus : la nécessité de renforcer l'acquisition des savoirs de base pour tous les élèves en Communauté française et la nécessité de revaloriser fondamentalement l'enseignement technique et professionnel. En ce qui concerne les injonctions supranationales, le décret du 23 mars 2004 a défini l'enseignement supérieur en Communauté française pour favoriser son intégration à l'espace européen. Un chantier prioritaire pour les nouveaux gouvernements sera de se positionner par rapport aux critères de référence concrets assignés aux États membres pour améliorer les systèmes d'éducation et de formation en Europe d'ici 2010, selon les voies et moyens de la Méthode de coordination ouverte (MOC).

Un relatif apaisement semblait s'être produit à propos du financement/refinancement de l'enseignement. Les ressources financières de la Communauté proviennent essentiellement de la loi de financement des Régions et Communautés (1983), modifiée en 1993. Des moyens supplémentaires lui ont été donnés depuis par les Régions wallonne et bruxelloise. En 2001, le gouvernement de la Communauté a adopté une Charte d'avenir et en a approuvé en 2002 les priorités et les mesures inscrites dans un plan d'action, dont une part importante concerne l'enseignement, obligatoire et non obligatoire. Néanmoins, cet apport financier paraît menacé en raison de l'évolution de la conjoncture économique récente.

Les syndicats

Les deux principales organisations syndicales qui assurent la défense des intérêts et la représentation des enseignants sont respectivement socialiste et chrétienne, le syndicat libéral jouant un rôle plus faible. Même s'il est difficile de mesurer un taux de syndicalisation, il est traditionnellement élevé dans cette profession et certains l'ont estimé à 70 % dans l'enseignement officiel, sachant qu'il est moins important dans l'enseignement libre (Blaise 1998). La carrière d'un enseignant, si elle est dite "plane", implique toutefois, surtout dans l'enseignement officiel, une progression statutaire sur laquelle le contrôle syndical est puissant.

Affaiblis symboliquement lors des grèves des années 1990, les syndicats constituent toujours une force incontournable dans les négociations sur l'en-

seignement et agissent souvent en front commun. Le syndicat socialiste n'a pourtant guère admis la reconnaissance du réseau libre comme service public fonctionnel et continue à demander la formation d'un réseau public unique. Par ailleurs, le paysage politique face à l'école a évolué récemment : un rapprochement s'est opéré entre le parti socialiste et les autorités du réseau libre catholique, lesquelles ont été invitées à participer aux Ateliers du Progrès organisés par ce parti, de manière ouvertement pluraliste, avant les élections de mai dernier. Il s'y est exprimé comme une volonté de favoriser un regroupement de forces progressistes contre les risques du néolibéralisme.

Le cahier de revendications du front commun syndical, déposé le 19 février 2003, se structurait autour de cinq thématiques : les conditions de travail, les salaires, le développement des organes de démocratie sociale, le moratoire pédagogique et le refus de la marchandisation. Le moratoire me paraît ici être le point crucial d'une rupture qui s'est accomplie entre la base des enseignants et les concepteurs des dernières réformes scolaires, situés à la jonction du champ politique et du champ de l'expertise pédagogique. Une part importante du malaise vécu dans les établissements scolaires tiendrait "à une addition de réformes qui n'ont pas rencontré l'adhésion des membres du personnel parce qu'elles n'ont jamais été concertées, ni expérimentées dans les conditions opérationnelles, ni évaluées, ni accompagnées de manuels scolaires ou outils pédagogiques appropriés". Dès lors, il est demandé "un moratoire pédagogique immédiat mais proactif, c'est-à-dire débouchant sur une consultation générale des enseignants quant au mode d'exercice de leur métier". Ce qui s'est traduit dans la presse syndicale par le souhait de voir "la fin de l'omnipotence des gourous de la pédagogie" (*Options* 2003). Au demeurant, la pénurie d'enseignants, déjà enregistrée aujourd'hui, constitue une ressource dans la réserve des armes syndicales. Le front commun syndical a obtenu la réalisation de deux consultations des enseignants, l'une pour le fondamental (la maternelle et l'élémentaire ailleurs), l'autre pour le secondaire. Les résultats de ces consultations, présentés en février et en mai 2004 par les Facultés Universitaires Saint-Louis de Bruxelles, ont largement confirmé le mécontentement des enseignants à l'égard des réformes pédagogiques imposées depuis quelque dix ans.

Et quelques autres bien connus

Dans l'univers scolaire, les élèves ont une place de plus en plus reconnue, notamment dans les conseils de participation dont l'activité réelle mériterait un bilan. Leurs parents aussi, représentés par des associations, fédérées selon le caractère confessionnel/non confessionnel des établissements fréquentés. Au plan collectif, celles-ci tiennent leur place de groupes de pression, favorables aux enseignants quand il s'agit de défendre la qualité de la vie

à l'intérieur de l'école et son ouverture sur le monde extérieur, défavorables aux mêmes quand ils font des grèves trop longues, risquant de compromettre la scolarité des chères têtes blondes, avec la menace explicite du recours à des services privés quand on en a les moyens. Au plan individuel, les possibilités de recours des élèves et parents contre la sanction scolaire ont ouvert la voie à une procéduralisation pleine de potentialités financières pour les juristes qui en feront leur spécialité et à un cauchemar administratif pour les chefs d'établissement auquel leur pouvoir organisateur devra assurer une assistance juridique ad hoc.

Les trompettes de la gouvernance n'ont pas dû résonner pour que se développe depuis longtemps un tissu associatif autour de l'école. Surtout, comme partout, dans les quartiers difficiles. Écoles de devoirs, espaces de (ré)insertion sociale et professionnelle ou de promotion de loisirs culturels prolifèrent dans les grandes villes. L'univers associatif construit autour de l'école est vaste et ne manque pas de groupements institutionnalisés. Quant au patronat, il est représenté entre autres par la Fédération des entreprises de Belgique (FEB) et ne se prive pas de faire entendre sa voix alors que son rôle est appelé à se fortifier dans le cadre des réformes probables de l'enseignement technique et professionnel. Sans oublier les organismes de formation professionnelle: le FOREm (l'ANPE wallonne), l'Institut de Formation des classes moyennes, etc.

Tensions et critique

L'enseignement va mal en Communauté française, surtout dans le secondaire. Les preuves sont là. Il suffit de s'alimenter à deux sources: les résultats de l'enquête Pisa 2000 (OCDE 2001) et un bilan récent dressé par le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF).

Les résultats de l'enquête internationale OCDE ont marqué au fer rouge les différences communautaires: à l'âge de quinze ans, quelles que soient l'année d'étude et la filière, les Flamands se classaient troisièmes au palmarès (littératie), les Francophones vingt-cinquièmes. Selon la doxa sur le sujet, les Flamands bénéficieraient dès le primaire d'une lecture obligatoire plus importante, de plus d'exercices et de devoirs, d'une approche pédagogique plus traditionnelle (encore fondée sur la mémorisation), d'une utilisation maximale de chaque jour de classe pour acquérir de la matière supplémentaire, d'une plus grande homogénéité dans les écoles (moins d'élèves d'origine immigrée) et d'une promotion de l'élitisme qui n'est pas incompatible avec une valorisation des filières techniques et professionnelles. Le plus frappant dans les résultats des Francophones tiendrait moins dans la moyenne que dans l'ampleur de la dispersion des résultats: avec l'Allemagne, la Communauté française aurait le système éducatif où l'hétérogénéité des performances serait la plus

accentuée. La présence d'un nombre massif d'élèves en retard scolaire d'un an contribue à tirer la moyenne vers le bas lors d'une enquête ciblant un âge précis. En outre, la Communauté française serait l'endroit où l'incidence du statut professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se manifesterait le plus, la Suisse, l'Allemagne et le Luxembourg étant les seuls pays à la battre à cet égard. Les catégories d'élèves "vulnérables", en raison de leurs caractéristiques sociodémographiques ou d'environnement familial, courraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs d'être comptés parmi les élèves les plus faibles (Lafontaine 2002). Un outil comme Pisa et, surtout, le palmarès global auquel il conduit est critiquable (Normand 2001) : cette enquête ne mesure pas l'efficacité du système scolaire concerné par rapport aux objectifs qu'on lui a attribués mais plutôt la capacité d'adaptation des élèves à des épreuves conçues par les experts OCDE, en occultant le fait que les élèves sont les meilleurs dans les exercices pour lesquels ils ont été formés, qui diffèrent évidemment de pays à pays. Et encore qu'elle laisse place à nombre de malentendus à propos du rapport entre les acquis et "le profil des élèves appelés à 'participer pleinement à la vie en société'" : ce rapport est postulé et non établi et pourrait se voir conférer une valeur et une fonction de modèle (Dumortier 2002).

Quant aux données statistiques rassemblées par le CEF (2002), elles témoignent d'un vrai gâchis dans le secondaire : le premier degré commun (deux premières années) n'oriente pas plus de 69 % de ses élèves vers les deuxième et troisième cycles du général (quatre dernières années du secondaire) ; près de 30 % de la population scolaire disparaît entre la troisième et la sixième années ; on constate une nette hiérarchisation des filières quand on croise orientation et niveau socioéconomique et culturel de la famille, etc. Le qualificatif "commun" est abusif pour ce premier cycle qui fonctionne comme une gare de triage impitoyable. Au cours des cycles suivants, le danger est d'expulser de l'enseignement régulier les jeunes à problèmes (en termes d'échec scolaire ou d'âge atteint). Le scénario consistant à parquer dans l'associatif les plus "paumés" parmi les jeunes et de confier les plus récupérables à un enseignement professionnel régionalisé, tout en déléguant une capacité de certifier à des opérateurs ne relevant pas du champ scolaire, n'est pas inimaginable. La préoccupation pour l'"employabilité" est fondée lorsque 31 % des jeunes de 25-34 ans ne disposent pas de l'attestation de fin des études secondaires en Wallonie, mais cette notion ne manque pas d'ambiguïté : elle figure au cœur de la rhétorique de l'éducation tout au long de la vie qui participe de l'idéologie de l'État pro-actif.

Comment en Communauté française —un espace disposant de compétences de décision politique avérées—, une telle mise en défaut de la scolarité obligatoire a-t-elle été rendue possible ? Les explications convenues sont d'application ici comme ailleurs dans la vulgate médiatique : au choix,

les syndicats se préoccupent d'exigences corporatistes (salaires, conditions de travail); le(s) ministre(s) sont confrontés à une crise sans précédent des finances publiques et doivent établir des priorités; les enseignants sont fatigués (malades ou en fuite vers la préretraite) alors que la profession est en mal de vocations; les élèves s'ennuient à l'école qui ne se soucie pas de leur(s) culture(s) et décrochent; les parents, soit ne comprennent rien ou guère au bon usage de l'école, soit essayent de l'instrumentaliser; les entreprises ne s'ouvrent pas à des stagiaires dont le profil (ethnique, social ou psychologique) ne correspond pas à leurs normes standards, etc. À chacun sa vérité idéologique mais, si aucune n'est totalement fausse, aucune ne rend compte globalement de la situation.

Alors que font les experts en éducation? Sur ce terrain, les pédagogues ont occupé le haut du pavé et ont été appelés à répondre aux deux grandes demandes politiques de l'époque: d'une part, réaliser sur notre sol les enquêtes internationales de type quantitatif, assurer la publication et le commentaire des résultats, réfléchir à la mise au point d'indicateurs d'efficacité et d'équité; d'autre part, cautionner les réformes scolaires successives, réaliser l'une ou l'autre blitz-enquête, selon une méthode improvisée dans l'urgence, dont la rigueur scientifique se passe de démonstration au prix d'une naturalisation des outils utilisés. Cela auprès d'enseignants dont on constate le manque de formation préalable à la mise en œuvre des nouveaux dispositifs. Il s'agit là des pédagogues les plus visibles, ceux qui se consacrent à assister la gestion publique de l'univers scolaire.

Dans le registre de la recherche finalisée, les sociologues se sont repliés surtout sur deux domaines de recherche. D'abord le fonctionnement des établissements scolaires avec ses diverses déclinaisons: comment imaginer la construction de bassins scolaires afin d'y limiter le poids des inégalités sociales sur un quasi-marché, comment affaiblir les mécanismes de relégations successives dans les filières dévalorisées, comment assurer la (ré)insertion dans une formation professionnelle pour les jeunes sans qualification, comment préciser les multiples identités professionnelles des enseignants actuels (avec la référence de l'incontournable mais introuvable praticien réflexif), etc.? Ensuite, autour de la question de l'exclusion: le décrochage scolaire, les violences à l'école, les conflits multiculturels, etc., pour lesquels psychologues et criminologues sont aussi appréciés.

Dans un registre descriptif mais plus proche de la recherche fondamentale, des sociologues peuvent être associés avec des statisticiens, des démographes et des économistes. Quand l'objet de la recherche a pu être problématisé de manière indépendante, et le choix de la méthode librement fixé, des travaux intéressants peuvent être conduits pour en savoir plus sur la population étudiante et sur les trajectoires scolaires: de telles initiatives sont à développer, hors de tout monopole institutionnel, pour combler le vide

statistique existant et pour alimenter de manière scientifique les réflexions de la commission de pilotage qui vient d'être créée, mais une telle entreprise demandera du volontarisme politique (sera-t-il à la hauteur de la tâche ?) et du temps, étant donné l'ampleur des lacunes existantes.

Pour sortir des tensions qu'ils avaient à gérer, les responsables politiques ont eu recours à diverses rhétoriques pédagogiques, mais ils y ont mis en péril leur crédibilité, comme d'ailleurs ceux qui les aident plus ou moins servilement à construire avec des mots une réalité illusoire. Dans le sillage de la "nouvelle gouvernance", des formules comme "société de la connaissance" ou "économie du savoir" ont été mises partout à tous les goûts sans aucune définition précise apportée à des enjeux proclamés évidents. Chez nous, des slogans comme "l'école de la réussite" ou, plus nouveau, "l'école orientante" camouflent mal une réalité que l'on n'ose objectiver dans des tableaux chiffrés rigoureusement élaborés. L'interprétation de Jeudy (1997, 50-51) est dure à propos de semblables dérives sémantiques: "Sans doute est-ce là le triomphe du néo-libéralisme qui, grâce aux vertus d'un nominalisme intégral, impose un recyclage permanent de la réalité. Aucune violence critique n'est possible puisqu'elle est destinée à s'inscrire dans un processus d'alternative de conceptualisation qui consacre l'uniformisation idéologique. Les divergences et les contradictions sont appelées à être résolues par des 'négociations sémantiques'. Il faut simplement se mettre d'accord sur des concepts pour déterminer des actions communes.", ce qui reviendrait à l'absorption et à la négation de la puissance de la critique par l'assomption de finalités humanistes qui obligerait les recherches en sciences sociales à la reproduction d'un cecuménisme.

Conclusions

Au fil du temps, les trois mondes —libéral, catholique et socialiste— qui constituent notre société pilariée ont privilégié une sorte de coexistence pacifique permettant de surmonter les disputes à l'aide de pactes et de compromis, souvent à l'origine de dépenses supplémentaires. Comme le dit Lagasse (2003, 19), la pratique politique a été marquée par "une grande puissance d'intégration des éléments contestataires". Ce sont donc des conflits linguistiques qui ont fissuré l'État lorsque les nationalistes flamands ont étouffé leurs revendications culturelles et politiques de revendications économiques. L'unitarisme avait vécu et le fédéralisme fut assuré par diverses révisions de la Constitution, l'enseignement ayant été communautarisé en 1989. Entre le système scolaire néerlandophone et le système scolaire francophone, les différences ne cessèrent de s'accroître et la communication entre l'un et l'autre de s'avérer inexistante.

Du côté francophone, la crise de l'enseignement fut accélérée dans les années 1990 par le manque de ressources financières de la Communauté, cause de nombreuses mesures d'économies structurelles et partant, de conflits violents entre syndicats d'enseignants et partis politiques au pouvoir. Sous le gouvernement fédéral "arc-en-ciel" (1999-2003), les francophones troquèrent un refinancement de leur Communauté contre des avancées institutionnelles exigées par les Flamands. Mais l'espoir entretenu par la perspective de ce refinancement risque d'être compromis par les ratés de la croissance du jour. Or, sans même parler des études supérieures, l'enseignement obligatoire y est en grande difficulté. Si d'un degré du cursus à l'autre, on a régulièrement tendance à se renvoyer les responsabilités, le premier cycle de l'enseignement secondaire est devenu, à la suite d'une régulation par la compétition entre établissements et par la sélection des élèves, suivie de leur relégation dans des filières dévalorisées, un lieu extrêmement problématique. La promotion non réflexive d'une "école de la réussite" (limitation du droit au redoublement), comme illustration d'une technique de transfert chez nous de ce qui paraît donner de meilleurs résultats ailleurs, a montré toutes ses limites, une fois le particularisme du contexte opérant ses effets. Croire qu'il serait possible d'aller plus loin avec l'éventuelle imposition d'une espèce de sectorisation afin d'obtenir une plus grande hétérogénéité sociale dans les écoles et les classes reviendrait à s'aveugler dans un contexte sociohistoriquement marqué. Reste peut-être l'hypothèse de l'élaboration d'évaluations externes, à l'un ou l'autre moment du cursus, obligeant les établissements scolaires à se soucier d'une homogénéisation plus grande de leur travail éducatif, laquelle devrait se traduire par des résultats moins inégaux pour leurs élèves, l'origine sociale de ceux-ci étant prise en compte. Les responsables du réseau libre catholique viennent de se dire favorables à cette innovation : faut-il y voir un engagement plus grand de celui-ci dans le statut de service public fonctionnel ?

Aujourd'hui, le clivage Humanités générales et technologiques (transition)/Humanités professionnelles et techniques (qualification) ne fait que masquer la poursuite de mesures de relégation à l'adresse de jeunes dont beaucoup n'obtiendront aucune certification. Le manque de ressources financières de la Communauté française pour reprendre en mains les établissements pauvres et/ou stigmatisés où ces jeunes sont renvoyés pourrait conduire à l'adoption d'un consensus politique mou, en faveur d'une régionalisation de l'enseignement professionnel. L'amorce en ce sens paraît être faite déjà en Wallonie où, depuis quelques années, des dispositifs de formation pour les jeunes non qualifiés se sont multipliés sous l'égide de partenariats encouragés par le FOREm. Même si ce point ne fait pas l'unanimité, l'hypothèse de l'abaissement de l'âge de fin de la scolarité obligatoire de 18 à 16 ans n'est pas irréaliste : cela permettrait une gestion de la formation professionnelle des

jeunes concernés dans un champ extra-scolaire où pourraient coexister des opérateurs publics, semi-publics et privés, s'appuyant chacun sur des centres de validations des compétences relevant d'autorités diversifiées. Quoi qu'il advienne à cet égard, la coexistence d'un marché de formations hors circuit scolaire existe d'ores et déjà et ne fera que prendre de l'ampleur. L'enjeu politique se pose clairement : dans quelle mesure un contrôle public pourra-t-il s'imposer comme garant d'un fonctionnement démocratique de l'ensemble de cette offre de formation qui prétend œuvrer à "l'employabilité" des jeunes ?

Dans la mesure où l'appel à l'expertise représente un passage obligé pour les responsables politiques qui doivent conduire l'évolution de l'enseignement professionnel —et plus largement de tout notre système scolaire— le processus de naturalisation de cette expertise devrait faire l'objet d'une remise en question. Si la sociologie est une discipline à vocation émancipatrice, il ne faudrait pas que ceux qui se revendiquent d'une telle conception restent muets. Il importe d'exiger qu'une véritable démarche scientifique préside à l'élaboration des données servant à la décision et que celle-ci soit prise après débat avec l'ensemble des acteurs impliqués ou leurs représentants et non justifiée après coup au nom d'arguments de commande. Je rejoins ici pleinement le point de vue de Javeau (2003) lorsqu'il plaide pour une réhabilitation de la posture critique : "Science empirique, certes, mais aussi lieu de constructions théoriques tributaires de raisonnements audacieux autant que rigoureux, elle ne peut se contenter, pour reprendre une expression de Jean-Marie Brohm, d'accompagner le monde tel qu'il va". Sans doute, dans la trinité verbale de Comte, le terme "pouvoir" ne devrait-il pas être compris au-delà de son acception intellectuelle, et ne pas être confondu avec le Pouvoir ou ses allées : la sociologie court toujours grand risque à se faire conseillère, c'est-à-dire le plus souvent domestique, du Prince. La science est une activité qui en démocratie devrait rester autonome, son influence —souhaitable mais indirectement— sur le cours des choses se manifestant au travers des débats intellectuels, que le Pouvoir, évidemment, devrait suivre avec le plus vif intérêt."

Bibliographie

- BLAISE P. 1998 Radioscopie des acteurs de la décision politique en matière d'enseignement, in Grootaers (s.l.d.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP
- BOURDIEU P. 1971 "Genèse et structures du champ religieux", *Revue Française de Sociologie*, XII, 293-334
- CHARLIER J.-E. 2000 "La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition", *Recherches sociologiques*, 1-XXI, 29-40
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié

- DUMORTIER J.-L. 2002 "Une enquête en suspicion légitime", *La Lettre de la DFLM, Association internationale pour le développement de la recherche en diactique du français langue maternelle*, 30, 17-23
- FURET F. 1982 *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion
- JEUDY H.-P. 1997 *Sciences sociales et démocratie*, Belfort, Circé
- LAFONTAINE D. 2002 "Des pratiques aux performances: la littératie chez les jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique", *La Lettre de la DFLM, Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle*, 30, 3-16
- LENTZEN E. & MABILLE X. 1995 "Rythmes et changements dans la politique belge", *Courrier Hebdomadaire*, 1500, Bruxelles, CRISP
- LAGASSE Ch.-E. 2003 (3^e éd.) *Les nouvelles institutions politiques de la Belgique et de l'Europe*, Namur, Érasme
- MABILLE X. 1997 (3^e éd.) *Histoire politique de la Belgique —Facteurs et acteurs du changement*, Bruxelles, CRISP
- MABILLE X. 2000 Postface à *Histoire politique de la Belgique —Facteurs et acteurs du changement*, Bruxelles, CRISP
- MARON F. 1996 "Le mouvement étudiant", *Courrier Hebdomadaire*, 1510-1511, Bruxelles, CRISP
- OPTION, numéro spécial, mai 2003, Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement moyen et normal libre (CEMNL), Bruxelles
- Remy J., VOYÉ L. & SERVAIS E. 1978 (tome I), 1980 (tome II), *Produire ou reproduire —Une sociologie de la vie quotidienne*, Bruxelles, Vie ouvrière
- UYTTENDAELE M. 1994 "La liberté de l'enseignement après 1988", *Libertés, égalité et équilibres dans l'enseignement communautarisé*, Bruxelles, ULB, 110-122
- VAN HAECHE A. 1985 *L'enseignement rénové: de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles
- VAN HAECHE A. 1998 "Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?", Paris, *Éducation et Sociétés*, 1, 21-46
- VAN HAECHE A. 1999 Le Pacte scolaire en Communauté française: les désaccords entre le monde laïque et le monde chrétien, in Witte E., De Groof Y. & Thyssens J. 1999 *Le Pacte scolaire de 1958 —Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles, V.U.B. Press, 857-878
- VAN HAECHE A. 2000 "Pour une sociologie de l'action publique", Bruxelles, *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1997/1-4, ULB, 13-24
- VAN HAECHE A. 2001 *L'école des inégalités*, Mons, Le Talus d'approche
- VAN HAECHE A. 2003 "Les politiques publiques d'éducation: un renouvellement nécessaire des outils théoriques?", *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2001/1-4, Bruxelles, ULB, 15-40
- VANDERNOOT P. & SOHIER J. "Le décret "missions" de la Communauté française du 24 juillet 1997: de la liberté de l'enseignement à la liberté dans l'enseignement?", in Dumont H. & Collin M. (dir) 1999 *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement —Approche interdisciplinaire*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis de Bruxelles
- Von BUSEKIST A. 1998 *La Belgique, Politique des langues et construction de l'État de 1780 à nos jours*, Paris-Bruelles, Duculot