

Sociétés *en* changement

NUMÉRO 4 / MARS 2018

UCL
Université
catholique
de Louvain

iacchos
Institut d'analyse du changement
dans l'histoire et les sociétés contemporaines

ÉCOLE : 30 ANS DE RÉFORMES INABOUTIES ?

**Hugues Draelants et
Vincent Dupriez**

GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de
recherche sur la socialisation, l'éducation
et la formation)

NL *Nu dat de eerste voorstellen uit
het zogenaamde Pacte pour un
Enseignement d'Excellence van kracht
worden, trachten we een balans op te maken
van het onderwijsbeleid sinds de overheveling ervan
naar het gemeenschapsniveau (1 januari 1989).
Aan de hand daarvan wordt de spreidstand tussen
beleidsintenties en hun verwerkelijking geduid en
worden aandachtspunten gesuggereerd voor het
huidige en toekomstige beleid.*

EN *At a time when the first proposals
from the so called Pacte pour un
Enseignement d'Excellence are being
implemented, we review the educational
policies carried out since the communitarization
of education (1 January 1989). This assessment
will enable us to interpret the differences between
intentions and political achievements and to suggest
from then on points of attention for current and
future public action.*

● *Cela fait près de trente ans que les différentes coalitions politiques se sont
saisies de la question de l'École. Trente ans, ou presque, que la Communauté
française de Belgique assume le pilotage de l'enseignement pour la partie
francophone du pays. Trente ans qui ont permis, sans conteste, de passer d'un
paysage éducatif très décentralisé à un ensemble qui ressemble, sur le plan formel
en tout cas, à un système scolaire. Trente ans que la dénonciation des inégalités
est au cœur des discours sur l'École. Trente années qui, toutefois, n'ont pas permis
de lutter efficacement contre ces inégalités ni d'assumer pleinement les missions
confiées à l'institution scolaire.
À l'heure où les premières propositions issues du Pacte pour un Enseignement
d'Excellence se mettent en œuvre, nous tentons un bilan des politiques éducatives
menées depuis la communautarisation de l'enseignement (1^{er} janvier 1989).
Ce bilan nous permettra d'interpréter les écarts entre intentions et réalisations
politiques et de suggérer à partir de là des points d'attention pour l'action publique
en cours et future.*

LA MISE EN SYSTÈME DE L'ÉCOLE POUR LUTTER CONTRE LES INÉGALITÉS

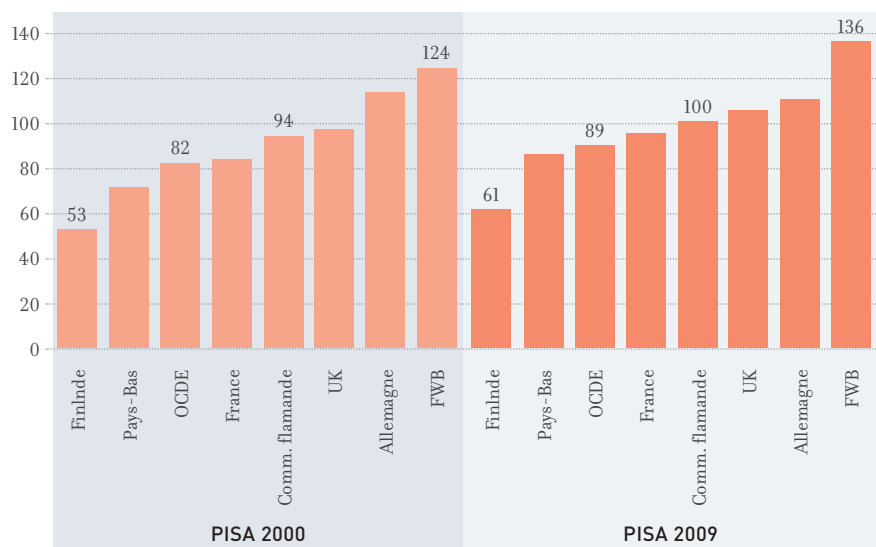
Premier constat : on peut résumer trente ans de politiques scolaires par la volonté de construire un système commun, au service notamment de la lutte contre les inégalités. Historiquement, l'École belge se caractérise par un important degré de décentralisation. A vrai dire, le mot même de « système » paraît longtemps impropre à décrire l'état de l'offre scolaire belge compte tenu de la coexistence de plusieurs « pouvoirs organisateurs » et « réseaux » d'enseignement. Mais avec la communautarisation de l'enseignement (1989), la donne change. Les politiques menées œuvrent progressivement à la construction d'un véritable « système scolaire ». Le décret Missions de 1997

fut un texte emblématique de cette évolution : pour la première fois, les objectifs de l'École sont explicitement énoncés et des règles communes en matière d'inscription et de renvoi des élèves, de frais de scolarité ainsi que des référentiels pédagogiques

(socles de compétences, compétences terminales...) sont définis par ce décret ou dans des décrets de cette période (notamment à propos des statuts et de la gestion du personnel dans les réseaux subventionnés).

DES CHIFFRES / Un système scolaire très inégalitaire

MOYENNES DES ÉCARTS EN LECTURE ENTRE LES 25% D'ÉLÈVES LES MOINS FAVORISÉS ET LES 25% LES PLUS FAVORISÉS - PISA 2000 ET 2009



→ Commentaire : Les performances en lecture, mesurées par l'enquête PISA en 2000 et 2009, apparaissent très inégalitaires en Belgique francophone. L'écart entre les élèves les plus défavorisés et les plus favorisés est en effet de 124 points en 2000 et s'aggrave encore en 2009 avec un écart de 136 points, alors que la moyenne OCDE de cet écart est de 82 et 89 points, et que le pays le plus égalitaire, la Finlande, n'affiche qu'un écart de 53 et 61 points. On estime que, dans l'échelle PISA, la progression d'une année scolaire correspond à environ 40 points.

Source : graphique produit à partir de Baye, A. et al., (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009, *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, ASPE ULg, n°31 et les bases de données des enquêtes PISA.

L'objectif qui fédère durant cette période de mise en système est en particulier la lutte contre les inégalités scolaires et l'échec, qui touche le plus souvent les élèves de milieux sociaux défavorisés. Dès le début des années 1990, des rapports internationaux montrent que le fonctionnement de l'enseignement en Communauté française se caractérise par un recours important au redoublement et par une impuissance à compenser les inégalités sociales de départ (voir ci-contre « Des chiffres : des inégalités persistantes »). Constat que les enquêtes PISA, dont les médias se font la caisse de résonance auprès de l'opinion publique, viendront réaffirmer et préciser au début des années 2000, conduisant le politique à une nouvelle vague de réformes visant à renforcer la logique de pilotage et de l'État évaluateur (voir ci-dessous « Des mots : Quasi-marché et État évaluateur, de compromis en paradoxe »)

amorcée par le décret Missions (avec entre autres la réforme de l'inspection et de l'accompagnement pédagogique en 2007 et la mise en place des évaluations externes certificatives : CEB ; CE1D, CESS ensuite). Par ailleurs la politique existante de discrimination positive s'approfondit et le politique tente de réguler le quasi-marché scolaire en définissant des règles d'inscription à l'entrée de l'enseignement secondaire (décrets « inscriptions » et « mixité »).

Au-delà de cette mise en système de l'École en Communauté française et de la lutte annoncée contre les inégalités, il faut également relever une ligne politique parallèle portant sur les enseignants, que l'on peut d'ailleurs lire comme une voie parallèle de construction d'un système éducatif davantage intégré. Manifestement, au gré d'une diversité de décisions qui n'ont pas toujours été au cœur de l'actualité médiatique, il faut relever :

- > Un processus modéré de rapprochement des statuts en fonction des réseaux, observable dès les années 90 dans les décrets relatifs aux statuts des personnels de l'enseignement subventionné ;
- > Un processus de rapprochement entre les différentes fonctions d'enseignement,

Au début des années 2000, les enquêtes PISA conduisent le politique à entreprendre des réformes visant à renforcer la logique de pilotage et de l'État évaluateur.

● *Les raisons de l'absence d'effet ou, pire, d'effets pervers des réformes sont multiples. Nous en identifions trois.*

ayant conduit à un même barème pour les instituteurs et les régents, et sous-tendant l'actuel projet de réforme de la formation initiale des enseignants ;

- > Un processus de professionnalisation du travail enseignant, observable dans les décrets « Formation initiale » de 2001, dans les décrets relatifs à la formation continue des enseignants de 2002 et plus encore dans l'actuel projet de réforme de la formation initiale, qui prévoit une formation de niveau « master » (et une probable rémunération de ce niveau) pour tous les enseignants.

DES INTENTIONS AUX RÉALISATIONS : LA DIFFICILE MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES

Même si l'on sait la difficulté que représente l'évaluation des effets des réformes, et sans prétendre à un bilan exhaustif, nous pouvons néanmoins nous appuyer sur les nombreux résultats accumulés par notre groupe de recherche. Nos enquêtes, portant sur certaines réformes spécifiques (lutte contre le redoublement dans le premier degré ; évaluations externes standardisées ; régulation des inscriptions à l'entrée du secondaire¹), mènent globalement vers le constat d'une faible efficacité des réformes menées, en particulier pour ce qui concerne l'objectif de réduction des inégalités sociales face à la scolarité.

Les réformes en éducation mettent du temps à produire leurs effets. Raison pour laquelle un certain nombre d'entre eux ne sont peut-être pas encore visibles. Mais certains effets peuvent aussi ne jamais arriver ou être non conformes aux intentions poursuivies. Les raisons de l'absence d'effet ou, pire, d'effets pervers sont multiples. Ci-dessous, nous en identifions trois : le peu d'explicitation du sens des réformes proposées et des valeurs qui les sous-tendent, le caractère très hybride des modèles de régulation de l'école, rendant particulièrement complexes et opaques les fonctionnements concrets du système éducatif, et le manque de réflexivité de nombreuses politiques.

FAIRE SYSTÈME SANS FAIRE SENS ?

Premièrement, s'il faut acter qu'un travail important – et légitime – a été réalisé dans le but de construire un système scolaire « global », au-delà de la diversité des réseaux et des offres scolaires locales, il faut également reconnaître que ce travail s'est souvent fait à partir de ressources perçues par les acteurs scolaires comme étant des dispositifs techniques, impersonnels et vides de sens. La régulation du système scolaire repose aujourd'hui sur des référentiels de compétences, sur des épreuves externes diagnostiques ou certificatives, sur des mesures de performances, sur des formulaires et des procédures d'inscription, sur des règles de priorité pour le personnel, ... Demain, la régulation locale s'appuiera sur des plans de pilotage et des contrats d'objectifs à discuter avec les « délégués aux contrats d'objectifs » qui remplaceront les inspecteurs et les inspectrices. Cette instrumentation des systèmes éducatifs est souvent mal comprise par les acteurs locaux ; elle est le plus souvent perçue comme un ensemble de contraintes qui ne permettent pas de développer un projet significatif. Cette question

¹ Draelants, H. (2009), *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université ; Deceuninck, J., Draelants, H. (2016), Choisir son école. De l'appariement personnalisé à l'appariement standardisé, In H. Draelants, X. Dumay (Dir.), *Les écoles et leur réputation*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université ; Barbana, S., Dellisse, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2016) Vers un recouplage politique/pratique ? Etudes de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone, *Les Cahiers de recherche du Girséf*, 105.

DES MOTS / Quasi-marché et État évaluateur, de compromis en paradoxes

● Au lendemain de la Révolution belge, la pérennité du jeune État n'est pas assurée. Notamment, parce que la société belge est clivée, sur des bases politiques, religieuses et linguistiques, entre des communautés qui doivent parvenir à cohabiter. Ces communautés se structurent pendant des décennies en piliers (catholique, libéral et socialiste) en se matérialisant au travers d'organisations concrètes : syndicats, réseaux d'enseignements, mutualités, partis politiques, mouvements de jeunesse... Produire des politiques publiques dans un tel contexte est un travail d'équilibriste. Il consiste avant tout à négocier des compromis entre des intérêts souvent divergents, défendus par les organisations qui composent ces piliers et un État relativement faible, en comparaison avec le modèle français par exemple. Dans le domaine de l'éducation, cette logique du compromis s'est traduite au travers du seul article consacré à l'enseignement dans la Constitution et qui en proclamait la liberté. Cette liberté était alors une façon de refuser à l'État comme à l'Église le monopole de l'organisation de l'enseignement et de faire exister de facto au moins deux offres concurrentes : l'une confessionnelle et l'autre non confessionnelle.

Du quasi-marché...

Ce compromis historique a produit certains des principaux ingrédients (liberté de choix, autonomie des établissements) permettant de nombreux chercheurs de qualifier notre système de quasi-marché scolaire. Cette logique du compromis explique aussi, au moins en partie, pourquoi l'État refuse d'équiper ce marché d'instruments de comparaison et de classement des écoles qui pourraient informer le choix des parents, comme cela existe dans d'autres pays.

...à l'État évaluateur

Car, même si on assiste depuis une trentaine d'années à l'émergence d'un État évaluateur, se concrétisant au travers de la mise sur pied d'objectifs communs à toutes les écoles, d'épreuves d'évaluation standardisées et de feedback aux écoles, aucune des données produites à propos de chaque école n'est rendue publique. Une culture de la discrétion, gage de paix scolaire entre réseaux d'enseignement, prévaut. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que la négociation de politiques publiques accouche de paradoxes comme celle d'une liberté de choix dont on réaffirme l'importance au moment de la communautarisation de l'enseignement, mais qu'on ne laisse pas s'exercer sur la base de données publiques.

des valeurs et du sens de l'école nous paraît devoir être réinvestie (voir ci-dessous « Des interprétations : Définir un horizon commun à toutes les écoles : impossible et inutile? »). Certains projets développés aujourd'hui incorporent évidemment des valeurs et une conception du rôle de l'école dans le monde d'aujourd'hui, mais ces valeurs sont insuffisamment affirmées et ne font pas assez l'objet d'un débat contradictoire dans l'espace public. Ce sont pourtant ces valeurs qui peuvent être une source de mobilisation, pour les enseignants notamment, bien davantage que les dispositifs techniques qui les incarnent.

UNE RÉGULATION QUI NE CHOISIT PAS SA VOIE ?

Pour faire système, l'évolution de la régulation en Communauté française s'inspire clairement d'un modèle que l'on retrouve dans de nombreux pays européens : le modèle de l'État évaluateur. Dans celui-ci, le rôle de l'autorité publique est de définir l'objectif à atteindre (comme dans le décret Missions et les référentiels de compétences), de contractualiser avec une diversité d'opérateurs (les PO et réseaux) bénéficiant d'une relative autonomie et

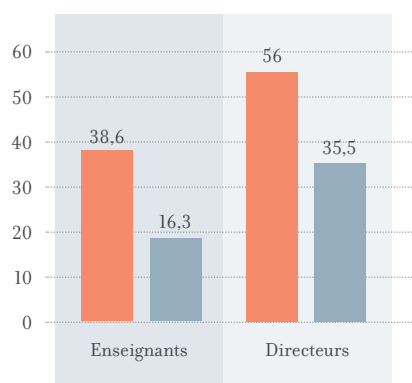
devant rendre des comptes à l'État (les futurs contrats d'objectifs) sur la base d'une évaluation de leurs performances (s'appuyant entre autres sur les épreuves externes certificatives).

Mais, dans le contexte belge, ce modèle vient s'encaster dans un environnement qualifié de quasi-marché scolaire : le libre choix des parents et le financement des écoles dépendant du nombre d'élèves inscrits est source de concurrence et de distinction entre établissements. Il en résulte une tension permanente entre des établissements qui revendiquent de l'autonomie (indispensable pour la conduite d'un projet éducatif ambitieux et adapté au contexte local) et l'autorité publique qui craint légitimement, dans cet environnement de concurrence, que l'autonomie ne conduise surtout à des projets éducatifs différenciés, à une ségrégation accrue entre établissements et à une extension des inégalités face à l'école. Afin de lutter contre les effets néfastes d'une fragmentation qui existe de fait, l'autorité publique répond dès lors par un autre modèle de régulation, de type bureaucratique : elle impose davantage de règles et de procédures (gratuité de la scolarité, décrets « inscriptions », évaluations externes

La Communauté française semble incapable de dépasser le double risque d'une fragmentation du paysage éducatif et d'une réponse bureaucratique.

DES CHIFFRES / Entre adhésion à une réforme et possibilité de mise en œuvre

VALEUR ACCORDÉE À UNE RÉFORME PÉDAGOGIQUE ET POSSIBILITÉ DE LA METTRE EN ŒUVRE



→ **Commentaire :** Lors de la réforme « Décolage ! », dont le but était de lutter contre le recours au redoublement en 3^e maternelle et en 1^{re} et 2^e primaire, près de 40% des enseignants et 56% des directeurs interrogés sont tout-à-fait d'accord que les pratiques que favorise la réforme « augmentent les chances de réussite de la plupart des élèves ». Ils sont nettement moins convaincus lorsqu'on leur demande s'il est « tout-à-fait possible dans [leur] contexte de travail » de mettre en place ces pratiques.

Source : Letor, C., Enthoven, S. & Dupriez, V. (2013). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet « Décolage ! »*. Rapport final. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche. En ligne : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=11530&do_check=

comme le CEB...). Celles-ci sont alors perçues comme des contraintes inutiles par la majorité des établissements et sont souvent contournées par les établissements auxquels elles se destinent.

La Communauté française semble dans ce contexte incapable de dépasser le double risque d'une fragmentation du paysage éducatif et d'une réponse bureaucratique, source de contraintes et au final peu mobilisatrice.

DES POLITIQUES TROP PEU RÉFLEXIVES ?

Si les réformes ne produisent pas toujours les effets qu'elles visent, c'est aussi parce que les destinataires de ces réformes, les acteurs scolaires (directions, enseignants, élèves, parents) ne restent pas passifs. Il importe d'en tenir compte lors de la conception même des réformes et d'anticiper les dynamiques probables engendrées par les politiques scolaires, et la façon dont les acteurs scolaires modifieront leurs comportements et s'ajusteront aux évolutions produites par les réformes. Changer un système social – tâche éminemment complexe – est donc un travail à reprendre sans cesse car les inégalités contre lesquelles on lutte se déplacent et se recomposent continuellement. Ainsi, il arrive que des inégalités que l'on a réussi à réduire à un niveau du système renaissent ailleurs, parfois plus discrètement. Ce fut le cas avec la massification de l'enseignement secondaire, qui pris dans l'ensemble contribuait à réduire les inégalités, mais qui, suite au renové, réapparaissaient dans la hiérarchisation des filières. Un processus analogue s'observe aujourd'hui dans le supérieur : pendant longtemps, détenir n'importe quel diplôme de l'enseignement supérieur garantissait l'obtention d'un bon emploi ; désormais ce niveau de diplôme n'est plus un sésame, et les formations et institutions d'enseignement supérieur tendent à se hiérarchiser.

Ces dynamiques sont sous-estimées par les responsables publics. Ils ne se soucient pas suffisamment de la question pourtant cruciale de la mise en œuvre et de la légitimation des changements. Encore une fois, des réformes plus rationnelles au regard des critères scientifiques et plus réflexives seraient à même d'éviter les absences d'effet ou les effets pervers induits par nombre de réformes car certaines résistances et adaptations au changement de la part des acteurs scolaires sont prévisibles.

ECOUTER DAVANTAGE LES ACTEURS

Pour ce faire, encore faut-il comprendre comment les acteurs scolaires se comportent (Voir ci-contre « Des chiffres : entre adhésion à une réforme et possibilité de mise en œuvre »). Or les connaissances à ce propos manquent car les recherches qualitatives et de nature compréhensive sur la mise en œuvre des politiques éducatives restent trop rares. Les comités scientifiques, observateurs du système et autres « experts » qui orientent et lisent les résultats de la recherche ont ici une part de responsabilité car, s'ils sont très efficaces pour objectiver la persistance des inégalités sociales devant l'école, ils s'attachent peu à étudier le point de vue des acteurs scolaires, en particulier lorsque ces derniers expriment des critiques à l'encontre des réformes égalitaristes. Tout se passe comme si, ayant identifié, par le biais d'enquêtes statistiques de type corrélationnel, certains facteurs responsables de la fabrication des inégalités, ils considéraient leur travail terminé, passant directement à l'étape des recommanda-

● *Animés par le souci du bien commun, les promoteurs des réformes perçoivent les résistants soit comme étant dans l'erreur soit comme des adversaires politiques.*

tions politiques. Persuadés d'être détenteurs de la vérité scientifique et animés par le souci du bien commun, les promoteurs des réformes perçoivent les résistants soit comme étant dans l'erreur soit comme des adversaires politiques. Dans le premier cas, leurs discours sont considérés comme pures croyances et ne présentent donc pas de valeur en soi. Ces croyances ne seront étudiées qu'à seule fin de les transformer. Dans le second cas, écouter leur parole n'a tout simplement aucun sens, puisqu'elle est soupçonnée dissimuler des intérêts de classe. Leurs discours ne seront alors analysés qu'en vue de dévoiler et de dénoncer ce qu'ils cachent.

Réduire systématiquement les résistances au changement à des croyances irrationnelles ou à une forme de conservatisme est, à nos yeux, improductif et tend à occulter le fait que la manière dont les politiques publiques sont pensées et conduites fait aussi partie du problème. Les résistances au changement, qui sont indéniables ne sont pas inéluctables et méritent d'être prises au sérieux et étudiées pour elles-mêmes. Les critiques exprimées sur le terrain par les personnes impactées par les réformes éducatives, ou leurs stratégies pour les contourner, ont des choses à nous apprendre. Elles révèlent souvent l'irréalisme et l'impréparation des réformes qui mettent en place des choses difficilement praticables minant ainsi la légitimité pragmatique ou fonctionnelle du changement.

Selon nous, entendre ce que les acteurs scolaires ont à nous dire ne signifie pas leur donner raison mais chercher à saisir leurs raisons et leurs réalités, afin de concevoir de manière plus pertinente l'action publique. Il s'agirait d'une part d'entendre leurs raisons, ce qui consiste à mesurer et travailler sur les représentations, les identités professionnelles, les cultures organisationnelles etc.². Et d'autre part de se pencher sur leurs réalités (parfois imposées par d'autres lois, réformes, obligations), ce qui nécessite une analyse plus technique et conduit à des recommandations très concrètes. Faute de faire ce détour compréhensif et pragmatique certains experts proposent des mesures politiques inaudibles ou impropres à susciter l'adhésion populaire et donc peu praticables, sauf à révolutionner la société. Les réformes conduites de cette manière, qui s'appuient au fond sur un diagnostic scientifique incomplet, rencontrent alors de sévères difficultés lors de leur mise en œuvre. Les diverses politiques menées afin de lutter contre le redoublement ou, plus récemment, celles visant à réguler le marché scolaire par le jeu des règles d'inscriptions à l'entrée de l'enseignement en sont emblématiques.

LA POLITIQUE DES BONNES INTENTIONS NE SUFFIT PAS

Nous faisons l'hypothèse que la résistance au changement peut être considérée comme une forme de contre-expertise profane. Nous proposons donc de l'analyser comme la manifestation d'une épreuve de légitimité posée aux réformes en éducation. L'idée clé derrière cette proposition est la suivante : la légitimation d'une réforme éducative ne peut se résumer à avancer des idées valides scientifiquement et moralement ; elle requiert une réflexion pragmatique sur le fonctionnement réel du système éducatif, sur les difficultés et contraintes professionnelles, organisationnelles et plus largement sociales dans lesquelles sont plongés les acteurs scolaires au quotidien. Seule la mise à

2 Draelants, H. (2014), Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ? Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions, *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 99 ; Draelants, H. (2009), *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

● *Dans les réformes à venir, il est essentiel de prendre en compte les conditions pragmatiques de travail des équipes pédagogiques afin d'anticiper les obstacles qu'elles vont rencontrer et de mieux les soutenir.*

l'épreuve de ces réalités, ce qui implique de donner la parole à ces acteurs pour voir les choses de leur point de vue, permettrait de comprendre pourquoi certains s'opposent au changement et restent imperméables aux arguments de ceux qui le promeuvent. Ou pourquoi d'autres se trouvent en injonction paradoxale, source de souffrance au travail, entre leurs réalités et leur adhésion à ces arguments cognitifs et moraux. Pour prendre l'exemple du redoublement, on constate sur le terrain qu'il est rare de rencontrer des enseignants qui défendent bec et ongle le redoublement et qui s'opposent à sa limitation pour des raisons idéologiques. Dans l'absolu aucun enseignant n'est favorable au redoublement. Mais en pratique les choses sont évidemment différentes car dans les conditions réelles d'exercice du métier, ils constatent qu'il est difficile de s'en passer, faute de moyens et de dispositifs alternatifs efficaces de remédiation et de gestion de l'hétérogénéité des élèves. L'épreuve de légitimité de la réforme du point de vue des enseignants peut donc se formuler ainsi : la suppression du redoublement empêche-t-elle ou non l'exercice de mon métier auprès de mes élèves, dans mes classes ?

PEUT-ON INVERSER LA TENDANCE ?

A force d'échouer à produire leurs effets, les acteurs scolaires se défient de plus en plus de l'action publique et revendiquent d'autant plus d'autonomie. Le risque est alors que notre système éducatif s'oriente vers une fragmentation accrue (montée du privé, approfondissement des logiques de niche...). Que peut-on suggérer pour inverser la tendance ?

Dans les réformes à venir, et en particulier dans la mise en œuvre du tronc commun et des plans de pilotage des établissements, il faudrait davantage prendre en compte les conditions pragmatiques de travail des équipes pédagogiques, et les obstacles qu'elles vont rencontrer au quotidien face aux nouvelles missions qui leur sont confiées. A cet égard, il importera notamment de davantage soutenir les enseignants, à travers des outils et des formations, dans les nouveaux dispositifs que le système leur demande d'assumer.

Il faudrait aussi accepter, avec beaucoup d'humilité, qu'une réforme suit un processus itératif. Le politique doit définir les objectifs, mais le succès d'une réforme repose souvent sur une traduction locale de celle-ci, autrement dit sur une adaptation par les équipes éducatives du projet général aux conditions singulières de leur établissement et aux compétences des enseignants.

Et cela n'est possible qu'à une condition : la présence de balises suffisamment fortes et durables pour simultanément garantir la visée commune et autoriser des variations pédagogiques locales. Ces balises doivent simultanément reposer sur des dispositifs concrets, si possible peu nombreux et réalistes et sur des valeurs affirmées plus explicitement qu'aujourd'hui.

POUR ALLER PLUS LOIN

Draelants, H. (2009), *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Draelants, H. & Dumay, X. (Dir.) (2016). *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique (Pédagogies en développement)*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.

Barbana, S., Dellisse, S., Dumay, X. et Dupriez, V. (2016) Vers un recouplage politique/pratique ? Etudes de cas dans l'enseignement secondaire belge francophone, *Cahiers de recherche du Girsef*, 105.

DES INTERPRÉTATIONS / Définir un horizon commun à toutes les écoles : impossible et inutile ?

Aux yeux de nombreux acteurs, définir des finalités éducatives communes à l'ensemble des écoles belges francophones n'est pas une priorité. Certains estiment qu'on a déjà tranché la question avec les quatre missions du décret du même nom, et qu'il y a accord sur les impératifs de citoyenneté, coopération, créativité, épanouissement, respect de l'autre, esprit critique, égalité des chances et même maintenant esprit d'entreprendre. A ce point de vue s'ajoute l'opinion très répandue qu'un consensus sur des finalités plus précises est inaccessible, et qu'y parvenir n'empêcherait aucun acteur de les interpréter et les hiérarchiser selon ses intérêts et convictions.

Tant et si bien que les finalités éducatives n'ont jamais été au cœur du débat public belge. Notre système n'encourage pas cela : les principes de libre choix d'école et d'autonomie des pouvoirs organisateurs tendent à renvoyer ces questions au niveau local. Cette tendance est confortée par les évolutions actuelles, transversales à tous les secteurs : l'heure est à l'autonomie des acteurs locaux et plus aux idéologies de masse. Le processus du Pacte pour un enseignement d'excellence est emblématique de cette façon de voir et faire. Le groupe de travail chargé de définir les valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle a préféré l'énumération sans hiérarchie d'objectifs presque toujours consensuels à l'identification de projets concurrents ayant chacun leur cohérence. Il s'est aussi empressé d'entamer avant l'heure la liste des propositions concrètes.

Cette propension à renvoyer la question des finalités au niveau local et à ne s'accorder au niveau central que sur des instruments et dispositifs fonctionnels sans lien évident avec un projet collectif pourrait sembler paradoxale à l'heure où les enjeux essentiels sont désormais mondiaux. Elle est pourtant en profonde connivence avec un modèle sociétal dominé par l'accélération des changements, la montée des incertitudes et le souvenir cuisant des idéologies totalitaires. Ce contexte invite

à truffer les discours d'appels à l'adaptation et à la flexibilité, et à privilégier la recherche de l'efficacité plutôt que la définition d'un horizon commun, ce qui revient à confier l'avenir du monde aux régulations de marché et de réseau. En privilégiant désormais la gouvernance et le pilotage, les pouvoirs publics n'envisagent plus guère d'autre projet que l'ajustement aux contraintes systémiques. Il est alors logique de n'attendre du système scolaire qu'une contribution efficace au maintien du pays dans la compétition mondialisée et à l'égalisation des chances individuelles.

Faut-il s'accommoder d'une telle situation ? Probablement pas si l'on considère ses effets problématiques : fragmentation du système scolaire (de plus en plus composé d'opérateurs éducatifs se différenciant par leurs publics ou leurs modèles et projets éducatifs) ; déficit de sens (pourtant source de mobilisation et puissant moteur de quête d'efficacité) ; perte de contrôle sur notre avenir commun (qui devient l'imprévisible résultante d'innombrables interactions fort peu régulées entre acteurs inégaux) ; renoncement à changer collectivement et de manière significative les règles du jeu social (ne laissant aux individus d'autre alternative que de tirer leur épingle d'un jeu devenu immuable).

Personne ne niera qu'une voie alternative est difficile à ouvrir, vu l'hétérogénéité des points de vues et intérêts, le discrédit des instances politiques et démocratiques, mais aussi le tissu d'interdépendances entre le système scolaire et d'autres systèmes sociaux. Est-ce pour autant impossible ? Pas si l'on considère que, dans tous les secteurs, monte la demande d'une reprise en main collective de notre avenir. Pas si des acteurs s'emparent de ce projet avec ténacité et inventent d'autres modalités de « faire démocratie ». Pas s'ils parviennent à convaincre qu'un horizon commun est conciliable avec l'aspiration de chacun d'entre nous à jouir d'une liberté qui ne soit pas factice.

COLLABORATIONS À CETTE NOTE

Collaborateurs scientifiques

Samir Barbana, Jérôme Deceuninck, Bernard Delvaux, Hugues Draelants, Xavier Dumay, Vincent Dupriez et Simon Enthoven

Contributeurs aux encadrés de ce numéro

Jérôme Deceuninck : Des mots, p. 4 ;
Bernard Delvaux : Des interprétations, p.8 ;
Simon Enthoven : Des chiffres, pp. 2 et 5.

COORDINATION

Rédaction en chef

Gaëlle Gaëtane Chapelle
> gachapelle@gmail.com
> +32 495 36 11 09

Graphisme et mise en page

Marie-Hélène Grégoire (misenpage.be)

Editeur responsable

Matthieu de Nanteuil, Institut IACCHOS,
place Monstequieu 1,
1348 Louvain-la-Neuve

COMITÉ DE RÉDACTION

Jean-Michel Chaumont

> jean-michel.chaumont@uclouvain.be

Matthieu de Nanteuil

> matthieu.denanteuil@uclouvain.be

Patricia Vendramin

> patricia.vendramin@uclouvain.be

Marc Zune

> marc.zune@uclouvain.be