ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, UNIVERSITÉ D'EUROPE

DIGITHÈQUE
Université libre de Bruxelles

HAECHT Anne van, *L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1985.

Cette œuvre littéraire est soumise à la législation belge en matière de droit d'auteur.

Elle a été publiée par les
Editions de l'Université de Bruxelles
http://www.editions-universite-bruxelles.be/

Les règles d'utilisation de la présente copie numérique de cette œuvre sont visibles sur la dernière page de ce document.

L'ensemble des documents numérisés mis à disposition par les bibliothèques de l'ULB sont accessibles à partir du site http://digitheque.ulb.ac.be/

Accessible à : http://digistore.bib.ulb.ac.be/2010/DL2356181_000_f.pdf

Anne Van Haecht

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ

de l'origine à l'éclipse

Institut de Sociologie
Sociologie générale et méthodologie
Editions de l'Université de Bruxelles

pour Claude
à Philippe

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ

Directeurs de la collection
« Sociologie générale et méthodologie » :
Nicole Delruelle
Claude Javeau

Anne Van Haecht

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ

de l'origine à l'éclipse

Publié avec le concours
du Ministère de l'Education Nationale

Institut de Sociologie
Sociologie générale et méthodologie
Editions de l'Université de Bruxelles

Conformément aux statuts
des Editions de l'Université de Bruxelles,
le manuscrit de la présente étude a été soumis
à un comité de lecture
qui a recommandé la publication

ISBN 2-8004-0883-9
D/1985/0171/29
© 1985 by Editions de l'Université de Bruxelles,
avenue Paul Héger 26 - 1050 Bruxelles (Belgique)
Imprimé en Belgique

Liminaire

L'étude présentée ci-après est issue d'une thèse de doctorat en sciences sociales qui a été réalisée sous la direction de M. Henri Janne. J'aimerais lui dire toute ma gratitude pour l'attention qu'il n'a cessé de me prodiguer tout au long de ce travail. Au fur et à mesure de la rédaction du texte, ses conseils et ses avis critiques n'ont cessé de me guider et de m'encourager — non sans quelque sévérité mais avec tant de chaleur.

Je dois aussi une vive reconnaissance à M. Pierre Salmon en qui j'ai trouvé l'historien disposé à me suivre dans cet itinéraire chronologique parfois risqué pour le sociologue. Lui aussi a accompagné toute la recherche de sollicitude et d'exigence de rigueur.

Mme Nicole Delruelle-Vosswinkel, MM. Robert André et Marcel Bolle De Bal m'ont également aidée avec beaucoup de patience et d'amabilité et en raison de leurs compétences propres, à préciser et à approfondir l'un ou l'autre aspect de l'étude.

J'associe à ces remerciements Mmes Anne Bernard et Sylviane de France ainsi que M. André Javeau qui ont assuré si gentiment la présentation matérielle de ce travail.

Enfin et surtout, il me faut dire combien m'a été précieuse, dans ce parcours toujours parsemé de doutes qu'est une thèse, la tendresse vigilante de mon mari, Claude Javeau, qui a su, avec toute son expérience de sociologue chevronné, m'entraîner à surmonter l'incertitude et me servir d'exemple dans la recherche la plus difficile, celle des voies théoriques à emprunter pour rendre compte du sens de l'action sociale.

Préface

Le présent ouvrage est une version quelque peu allégée et synthétisée d'une thèse de doctorat qui fut reçue comme l'une des plus brillantes défendues, au cours de ces dernières années, devant la *Faculté des Sciences sociales, politiques et économiques* de notre Université. J'ai eu l'honneur — et la charge aussi légère que passionnante — d'en suivre l'élaboration en tant que « directeur de thèse ».

Le point de départ répondait à des préoccupations de grande actualité en ce qui concerne les problèmes d'éducation dans notre pays. Il s'agissait de rendre compte, sous tous leurs aspects, de la gestation, du sens et des conséquences de « l'enseignement rénové », réforme concrétisée juridiquement par la loi du 19 juillet 1971 et qui a donné lieu à des interprétations ainsi qu'à des jugements au sujet desquels les polémiques ne sont pas encore éteintes... L'opinion générale s'accordait cependant sur un point : la doctrine de cette réforme est d'inspiration socialiste (au sens démocratique) et c'est *au cours des années 60* qu'elle a été conçue et préparée en ordre prédominant par des ministres, des hauts fonctionnaires, des « experts » et quelques enseignants socialistes... Bien sûr ce milieu bénéficiait des courants de pensée éducatifs et pédagogiques qui émanaient, à l'époque, de grandes organisations internationales (particulièrement du *Conseil de l'Europe*), mais il convient de noter que certains initiateurs du rénové » jouaient un rôle moteur dans l'activité de ces organisations. D'autre part, en fin de course, le projet dut tenir compte des retombées culturelles et scolaires de mai 68 » qui ne pouvaient être ignorées car l'École et la jeunesse belges s'en trouvaient indiscutablement marquées.

Dans ce cadre de circonstances qui semblaient *temporellement bien limitées*, Anne Van Haecht projetait d'élaborer un diagnostic complet de cette péripétie de rénovation ». C'était tel quel un beau sujet d'actualité certaine.

Le grand mérite de l'auteur aura été de s'apercevoir bientôt que la réforme constituait en réalité l'aboutissement final d'un très long processus qui affectait l'enseignement belge — et même européen, avec quelques variantes — *depuis plus d'un siècle* [1].

Ce processus, avec des terminologies qui varient selon les époques, peut être défini en gros comme le produit d'un effort « progressiste » (d'abord des libéraux de gauche, ensuite essentiellement des socialistes

avec l'appoint de quelques groupes de chrétiens de gauche) visant à réaliser la « démocratisation des études » par leur généralisation à *tous* les jeunes et par la recherche d'une égalité réelle *dans* et *par* l'éducation scolaire. Ce courant politique et social pouvait prendre appui sur la « pédagogie nouvelle » qui se développait parallèlement — tout au cours du XIXe et du XXe siècles — selon sa dialectique propre. Cette pédagogie faisait pièce à l'encyclopédisme (favorisant les classes dominantes), à la mémorisation (favorisant l'esprit d'obéissance intellectuelle) et à la discipline autoritaire (préparant à l'obéissance professionnelle et à la dépendance politique). Elle y opposait l'éveil et la promotion de la créativité et de l'esprit critique, les principes de l'« école active » et la formation à l'autonomie personnelle. Ces indications sont, bien sûr, ici assez grossières, mais l'auteur met en valeur toutes leurs nuances [2].

Ce double effort — politique et pédagogique — débouche dans des réformes, dès après la première guerre mondiale, inspirées par une « logique sociale-démocrate » (sans connotation absolue de parti). Son aboutissement — selon la remarquable démonstration de l'auteur — devait nécessairement être « l'enseignement rénové » dans sa version de 1971...

Mais Anne Van Haecht montre simultanément qu'avec ce dernier s'essouflait, s'épuisait un mouvement éducatif plus que séculaire, de sorte qu'il faut bien parler de l'aboutissement « final » d'un long processus historique. Je voudrais souligner à cet égard qu'il ne s'agit pas seulement ici de l'enseignement mais d'un climat général. En effet, le *« Welfare State »* qui est le produit le plus spécifique de la même « logique sociale-démocrate », réagit très péniblement à la crise actuelle, notamment en raison de ses déficits budgétaires ; il se trouve gravement ébranlé sous les coups de ses adversaires libéraux. C'est dans la même perspective qu'il faut interpréter l'immédiate et violente remise en cause de « l'enseignement rénové », acculé à céder au retour en force des principes de l'enseignement traditionnel — essentiellement au service de l'économie concurrentielle et (plus discrètement) de la formation d'« élites » issues des classes sociales aisées . C'est ainsi que sont rétablies des « filières » d'études, que la hiérarchie classique des enseignements général, technique et professionnel est restaurée, que les cotations chiffrées et les examens sont remis en application, que les options sont restreintes et que la philosophie de l'école est celle dite « de l'effort » identifié avec l'« accomplissement personnel ».

Ce renversement est l'œuvre de ministres libéraux de l'Éducation Nationale.

En gros, l'enseignement qui se réformait pour répondre aux besoins d'une société caractérisée par le plein emploi, par les hauts salaires, par la recherche de la sécurité ainsi que de l'égalité et par les modes d'intervention du *Welfare State*, est réorienté à présent sous l'impulsion

de l'économie « néo-libérale » qui fournit à l'école sa légitimation et ses objectifs, vers un retour — nécessairement partiel mais net — à la tradition de l'enseignement secondaire du XIXe siècle, abstraction faite de la place du latin et du grec qui offrait sa symbolique et sa distinction de classe, à la Bourgeoisie de l'époque. Aujourd'hui la majorité de la classe supérieure est constituée de « managers » et de « cadres » (publics et privés) dont les connotations sont plus modernistes. Il n'empêche que latin et grec — ayant cessé d'être facteurs-clés de la formation de base — restent encore un « signe » offert à certains ralliements sociaux sur le plan scolaire... Ainsi, le « rénové » qui tendait à faire face au problème d'unités d'enseignement socio-culturellement *hétérogènes* en raison du caractère « de masse » acquis par les écoles secondaires, tend à faire place à un enseignement qui avait été conçu pour des classes scolaires socio-culturellement *homogènes.* Un enseignement qui visait à l'égalité des jeunes, tend à faire place à un enseignement destiné à une « élite »... comme par le passé (mais néanmoins plus largement ouvert).

* * *

Sur le plan des apports proprement sociologiques la thèse d'Anne Van Haecht fournit des arguments historiques à l'une des conclusions majeures des auteurs qui ont donné, au cours des années soixante, son élan à la Sociologie de l'éducation. On doit citer ici P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron qui ont mis en lumière la finalité et le rôle du système scolaire dans la société globale : constituer par le processus de formation des jeunes, le mécanisme de reproduction des structures hiérarchiques du pouvoir et des conditions économiques dans la société [3].

Mes propres réflexions m'ont conduit à estimer que le système éducatif ne reproduit pas seulement les structures hiérarchisées au sens de Bourdieu et Passeron, mais *tout* le système social sous *tous* ses aspects institutionnels, politiques, culturels (les valeurs) tels qu'ils sont à chaque période donnée. Cette projection est claire et précise, parfaitement « conservatrice », dans les périodes où la société est stable dans ses structures et homogène dans ses valeurs centrales. Mais elle est confuse et contradictoire, portant en elle le mouvement social et culturel *tel qu'il est,* durant les périodes où la société est instable dans ses structures et conflictuelle dans ses valeurs centrales.

Dans les sociétés contemporaines de l'Europe occidentale, le système éducatif, d'une manière générale, enseigne, d'une part, les valeurs et les pratiques destinées à faire fonctionner le système économique (obéissance, respect de la hiérarchie, esprit de compétition individuelle, primauté de l'identité professionnelle, reconnaissance du rôle de l'argent et de la légitimité du profit) mais, d'autre part, les valeurs et les pratiques d'une société pluraliste, humaniste, égalitaire et démocratique.

Ainsi, à l'école, coexistent des valeurs à orientation solidaire et altruiste avec des valeurs à orientation conflictuelle et égoïste. L'éducation doit les assumer et les rendre compatibles...

La combinaison du jeu des institutions démocratiques et du jeu du régime économique, détermine *de facto* un système de pouvoirs et des chenaux de sélection sociale (où, c'est évident, sont le mieux assurés les « héritages » socio-culturels des économiquement forts), les uns fondés politiquement sur l'égalité, les autres économiquement sur l'inégalité, tous deux en partie explicitement et en partie d'une manière latente, tous deux, aussi, légitimés par l'école.

Dans les périodes où la société se transforme, est la proie du changement et se trouve aux prises avec des contestations largement et conflictuellement exprimées, elle ne s'en projette pas moins tout entière dans l'éducation. C'est là une loi sociologique fondamentale. Ainsi l'école reproduit, dans une telle conjoncture, la société, non seulement dans ses structures et pratiques représentant la réalité du pouvoir établi, mais encore la société en changement avec ses mutations et ses conflits. Bien sûr tout ce processus évolue lentement et, *en général,* sans heurts (exception de « 68 ») car les structures scolaires sont lourdes et opposent leur inertie au changement. Stabilité et certitude ou changement et contradictions subsistent plus longtemps à l'école que les périodes de leur règne dans la société. Il y a décalage mais la loi fondamentale n'en joue pas moins.

Anne Van Haecht a montré que la longue « logique sociale-démocrate » s'était essoufflée. Une « logique néo-libérale » lui fait pièce actuellement... Y aurait-il une alternative « progressiste » en gestation ?

Oui. Elle est hétérogène à l'école de type social-démocrate autant qu'à celle de type néo-libéral. Il s'agit de la philosophie de l'*éducation permanente* qu'il ne faut pas limiter à une certaine récurrence dans l'éducation des adultes et qui postule fondamentalement la « déscolarisation » de l'éducation (*à ne pas confondre avec une désorganisation de la formation de l'homme*). L'élaboration de cette éducation nouvelle et révolutionnaire est principalement le produit des activités de grandes organisations internationales qui jouent en cela le rôle des Encyclopédistes au XVIIIe siècle... Les critères de cette éducation — *comme système généralisé* — sont incompatibles avec les principes du régime scolaire : il n'y a donc rien d'étonnant à ce que l'école n'en ait réellement rien assimilé... Ce lui était organiquement impossible. Mais ce n'est pas le lieu de développer ce thème. Le temps y pourvoira dans la foulée du changement radical d'un système social qui étouffe dans ses contradictions [4].

Henri JANNE,
Recteur honoraire.

NOTES

1. Entretemps j'ai pris connaissance d'un remarquable article de Daniel Hameline, professeur à l'Université de Genève, notamment en « histoire des idées pèdagogiques ». Cet essai a paru dans la revue *Le temps stratégique* (n° 11, Hiver 1984/85), Genève, sous le titre « Changer l'école ! Changer l'école ! Il y a cent ans que l'on dit ça ! » (pp. 73 à 80). L'approche de Daniel Hameline procède du même esprit historique (perspective à longue durée) et de la même mise en parallèle des courants politique et pédagogique. Il aboutit ainsi au même mode d'interprétation de l'évolution qu'Anne Van Haecht, avec certes des nuances propres au milieu genevois où cette évolution s'est développée. Elle comporte également des références aux situations françaises. Au surplus, on ne s'étonnera pas de la place importante attribuée dans l'article à la philosophie de l'éducation et à la science psycho-pédagogique genevoises dont la valeur et la richesse sont reconnues. Anne Van Haecht ne les a, de son côté, pas ignorées sans toutefois leur conférer une prépondérance aussi marquée. Quant à la France, Hameline privilégie Freynet, non sans de bons arguments...

2. Aussi bien Anne Van Haecht va historiquement plus loin : elle indique — excellentes citations à l'appui — que les sources du double courant réformateur de l'éducation moderne, se trouvent chez Condorcet, pour l'aspect social et politique, et chez Rousseau, pour l'aspect éducatif et pédagogique. Là, dans le fameux « rapport » de Condorcet à l'*Assemblée législative* et dans l'*Émile* de Rousseau, sont les germes qui portent potentiellement en eux *tous* les éléments qui vont commander l'évolution de l'enseignement en Europe, à travers le XIXe siècle jusqu'aux années soixante du XXe...

3. *Les héritiers*, Éd. de Minuit, Paris, 1964, 189 pages. *La reproduction*, Éd. de Minuit, Paris, 1970, 279 pages. Ces livres faits d'analyses pénétrantes et fondés sur des données statistiques, ont eu un retentissement mérité.

4. Qu'il suffise ici d'indiquer que les principes du système scolaire sont les suivants :

— le caractère « clos » de l'institution (objectivement résistante aux tendances à « l'école ouverte »),
— l'éducation de base, limitée fondamentalement à la jeunesse (jusqu'à des âges différenciés selon le niveau du diplôme « *final* » ,
— l'unité d'enseignement constituée par la « classe scolaire » (composée, selon la date de naissance, d'un nombre uniforme d'élèves, soumise à un rythme identique pour l'assimilation des connaissances (l'école « décloisonnée » reste un mythe...),
— la prédominance du contenu des connaissances (le « programme » sur les méthodes d'acquisition qui sont l'essentiel (*comme produit cognitif*) pour l'Éducation permanente,
— la directivité foncière et non l'autoformation assistée, principe de l'Éducation permanente.

Celle-ci apparaît comme beaucoup plus apte à pratiquer la « pédagogie nouvelle » qui cherche son souffle depuis... Jean-Jacques Rousseau, que le système scolaire qui lui est organiquement hétérogène...

Avant-propos

> " There is (...) one traveller whose path the sociologist will cross more often than any one else's on his journeys. This is the historian. Indeed, as soon as the sociologist turns from the present to the past, his preoccupations are very hard to distinguish from those of the historian ".
>
> (BERGER, Peter L.,
> *Invitation to sociology*, pp. 31-32).

Comment ai-je été amenée à vouloir reconstruire la genèse des réformes scolaires progressistes en Belgique et donc à retracer le procès de démocratisation des études dans ce pays ? Pourquoi un recours à l'approche historique m'a-t-il paru indispensable pour éclairer les discussions suscitées par l'enseignement dit « rénové » ? Dans quels termes se pose en fin de compte le débat histoire-sociologie et pourquoi les frontières académiques ont-elles perdu bien de leur sens en ce qui concerne ces deux disciplines ? Voilà sans doute les principales questions qu'il est nécessaire de poser dans cet avant-propos qui précisera l'origine des réflexions qui suivront et les sources méthodologiques qui les ont inspirées.

Comme de nombreuses autres, cette étude résulte de la problématisation d'un intérêt social. De la même manière que certains ont commencé à s'interroger sur la délinquance dans la banlieue de telle ou telle grande ville pour en venir à une analyse de la marginalité ou du paupérisme culturel, à se préoccuper du taux de divorce pour s'intéresser à l'institution « famille », ou encore à se pencher sur l'organisation de tel ou tel grand service public pour passer à l'analyse du phénomène bureaucratique, je suis partie du problème social qu'est une réforme scolaire pour en arriver, par sa relation avec les inégalités sociales, au problème sociologique qu'est la démocratisation des études dans notre type de société.

Les multiples problèmes sociaux caractérisant une époque donnée — chômage, criminalité, maladie, inadaptation au travail, etc. — constituent autant de phénomènes qui suscitent des interrogations émanant des pouvoirs publics et s'adressant aux spécialistes des instituts de recherche en sciences sociales. Cette demande, qui a très souvent un

caractère officiel, répond à des fins de réformisme social qu'on aurait de plus en plus tendance actuellement à envisager sous l'angle de la « qualité de la vie ». La différence entre la formulation brute de cette demande et la transformation que lui fait subir le travail véritablement sociologique a été brièvement mais très clairement exprimée par P. L. Berger :

> *" People commonly speak of a 'social problem' when something in society does not work the way it is supposed to according to the official interpretations. They then expect the sociologist to study the 'problem' as they have defined it and perhaps even to come up with a 'solution' that will take care of the matter to their own satisfaction. It is important, against this sort of expectation, to understand that a sociological problem is something quite different from a 'social problem' in this sense (...). The sociological problem is always the understanding of what goes on here in terms of social interaction. Thus the sociological problem is not so much why things 'go wrong' from the viewpoint of the authorities and the management of the social scene, but how the whole system works in the first place, what are its presuppositions and by what means it is held together "* [1].

En d'autres mots, le problème sociologique n'est pas le crime mais la loi ou la justice, non pas la révolte de détenus mais l'institution totalitaire qu'est la prison, non pas la folie mais la distinction entre le normal et le pathologique, etc.

Pour cette étude, le point de départ a été la tentative de mise à jour des raisons pour lesquelles la réalisation de l'enseignement dit « rénové , tel que l'organisait la loi du 19 juillet 1971, n'a pas été aisée, notamment dans la mesure où elle a rencontré l'hostilité d'une fraction du corps professoral et d'un bon nombre de parents d'élèves.

Les recherches menées en ce sens répondaient à une demande émanant d'un organisme officiel [2], et les premiers résultats s'inscrivirent plutôt dans la perspective de la sociologie des organisations. En effet, on constatait selon la méthode classique de l'enquête par questionnaire, menée auprès des professeurs de l'enseignement secondaire de l'État, que la réforme en question était moins critiquée dans ses objectifs et ses choix de valeurs que dans sa préparation et ses modalités d'application [3]. Au demeurant, les enseignants reprochaient surtout aux promoteurs de la réforme d'avoir imaginé ce projet sans les consulter suffisamment, d'avoir préférentiellement sollicité l'aide de spécialistes œuvrant « en chambre » (les pédagogues au sens universitaire de l'appellation) qui n'auraient cure de se soucier du terrain réel et qui se livreraient à des expérimentations où les élèves et les maîtres feraient figure de cobayes, et aussi de ne pas leur avoir donné les moyens de mettre vraiment en œuvre les principes pédagogiques nouveaux.

Bureaucratisation du réseau d'enseignement dépendant de l'État, manque de communication entre le sommet administratif de l'appareil

et la base enseignante, corporatisme caractérisant les revendications salariales du corps professoral dans leurs luttes syndicales — symptôme de l'affaiblissement de la fonction essentielle de l'institution scolaire, à savoir la transmission du savoir —, tels étaient les principaux thèmes de ces premières recherches.

Par la suite, une investigation sur les ruptures de communication qui intervenaient entre les différents agents sociaux interagissant à l'intérieur de l'école précisait la nature d'un clivage supplémentaire dans la communauté éducative et prouvait combien la compétence pédagogique constituait un enjeu de taille pour les divers spécialistes se rencontrant dans l'enceinte scolaire, et suscitait de ce fait des tentations d'appropriation monopolistique : enseignants, psychologues et pédagogues auraient aimé, chacun pour sa profession, en être reconnus les détenteurs les plus légitimes. Il est vite apparu que cette professionnalisation du savoir pédagogique et du savoir psychologique en matière scolaire étaient la résultante de stratégies de longue haleine.

Une troisième recherche enfin posa tout à la fois la question de la psychologisation et de la tendance à l'euphémisme — quant au handicap socio-culturel — des directives pédagogiques, et celle de l'efficacité de l'enseignement « rénové » face aux inégalités sociales entretenues par le système scolaire.

De surcroît, depuis 1971, le « rénové » n'avait pas cessé de faire l'objet de critiques plus ou moins virulentes émanant de certains milieux politiques (le plus souvent conservateurs), de parents mécontents, d'enseignants progressistes qui n'y voyaient que fausse démocratisation, d'enseignants peu progressistes qui n'y voyaient que laxisme et gâchis pédagogique, etc.

Du côté des promoteurs et des partisans de l'enseignement rénové, la tendance était essentiellement de rendre responsables les enseignants des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de ce projet : le misonéisme, telle était leur coupable défaut.

Du côté de la recherche sociologique, le débat avait pris deux grandes directions. La première renvoyait à la manière dont l'appareil scolaire pouvait améliorer la circulation de l'information et vaincre la résistance au changement qu'y rencontre presque inéluctablement toute velléité d'innovation ; elle regroupait en fait bon nombre d'enquêtes menées auprès des enseignants pour mieux connaître leurs attitudes à l'égard de la réforme. Dans sa deuxième direction, le débat renvoyait à l'évolution des inégalités socio-culturelles : la réforme allait-elle vraiment dans le sens de la disparition de ces inégalités et sinon, pourquoi y échouait-elle alors qu'on y avait mis officiellement beaucoup d'espoirs ? Ces deux grandes orientations de recherche n'étaient évidemment pas exclusives l'une de l'autre.

En suivant attentivement polémiques pédagogiques et discussions scientifiques, il m'apparaissait de plus en plus nettement qu'on confon-

dait sous l'appellation « rénové » beaucoup de choses fort distinctes au demeurant et, à tout le moins, qu'on ne s'intéressait pas suffisamment à sa dualité profonde : réforme politique pour permettre à plus de jeunes issus de milieux défavorisés de gagner les échelons élevés du cursus scolaire — donc de démocratiser les élites — et projet pédagogique en vue de pallier les handicaps socio-culturels et permettre le meilleur épanouissement des aptitudes de chacun. Autant dans sa dimension politique que dans sa dimension pédagogique, il me semblait important de préciser la nature de la rénovation qui, trop souvent, était envisagée sous l'angle d'une décision qui aurait été prise ponctuellement, fabriquée *ex nihilo* de manière assez hâtive, en fonction de considérations politiques circonstancielles.

Ce faisant, j'ai rapidement constaté que, loin d'être une invention des années 1960, l'économie générale du projet — dans son aspect tant idéologique que pédagogique — plongeait ses racines loin dans le passé. La démonstration de l'existence de ce passé profond m'a lancée sur une piste de recherche dont l'objet devenait la mise à jour d'une véritable logique social-démocrate qui avait sous-tendu le processus de démocratisation des études, et s'était fortifiée par l'apport de la pédagogie scientifique. Du fait même, il ne s'agissait plus d'étudier les motifs pour lesquels une mesure abordée dans sa contemporanéité rencontrait des obstacles strictement actuels, mais bien plutôt, en restaurant la perspective historique, de rendre à la problématique de l'égalisation des chances face à l'école, sa dimension peut-être la plus riche, celle de la temporalité.

Dès lors, j'étais confrontée à la méthode historique et aux rapports épistémologiques unissant celle-ci à la méthode sociologique. Passant du problème social qu'était la rénovation de l'enseignement secondaire à la fin des années 1970 au problème sociologique qu'est l'école démocratique, j'avais à constituer dans cette foulée une approche théorique (décrite dans l'introduction méthodologique qui suit).

Je sais bien qu'il existe un risque épistémologique pour un auteur non formé dans la discipline qu'est l'histoire, à y faire intrusion. Mais mon ambition n'étant pas de restituer la totalité historique d'une évolution, mais simplement de mieux comprendre la pesanteur temporelle d'une problématique actuelle, je compte bien rester à l'écart de toute polémique « territoriale » entre les deux disciplines. Une perspective sociologique portant sur le passé constitue une dimension nécessaire de l'objet de ce travail et une manière certaine de le mieux saisir.

Enfin, il me reste à ajouter que la définition même de cet objet qui renvoie à l'enseignement francophone uniquement m'a conduite à limiter mes sources aux textes concernant celui-ci. Qu'on ne s'étonne donc pas de voir hors du champ de ce travail la spécificité flamande en matière d'enseignement, et plus particulièrement en matière de démo-

cratisation des études. Il s'agit là d'un choix *ex ante*, lié au terrain de recherche qui a été le mien avant que je ne me lance dans cet essai de synthèse diachronique.

De même, mon but principal étant de confronter le projet philosophique et pédagogique des promoteurs de la réforme à la réalité dans laquelle il a dû se développer, je ne me suis pas attachée particulièrement dans cette étude à l'évolution des statistiques de populations scolaires et à l'incidence des facteurs démographiques sur celles-ci.

NOTES

1. BERGER, P. L., *Invitation to Sociology. A Humanistic Perspective*, Penguin Books, London, 1963, 219 pages, pp. 31-32.

2. Il s'agit du Comité Interministériel de Programmation de la politique scientifique (C.I.P.S.).

3. VAN HAECHT, A., *Reliance sociale et enseignement*, Programme national de recherches en sciences sociales, Programmation de la Politique Scientifique, Vol 12D, 1978, Bruxelles, 254 pages, sous la direction de N. Delruelle-Vosswinkel et M. Bolle De Bal.

Introduction épistémologique

> « L'histoire, dans la mesure où elle est toutes les sciences de l'homme dans l'immense domaine du passé, l'histoire est synthèse, elle est orchestre. Et si l'étude de la durée *sous toutes ses formes* lui ouvre, comme je le pense, les portes de l'actuel, alors elle est à toutes les places du festin. Et elle se trouve régulièrement aux côtés de la sociologie, qui elle aussi est synthèse par vocation et que la dialectique de la durée oblige à se tourner vers le passé — qu'elle le veuille ou non (...). Donc le sociologue, sur les chantiers et dans les travaux de l'histoire, ne peut-être dépaysé : il retrouve ses matériaux, ses outils, son vocabulaire, ses problèmes, ses incertitudes mêmes ».
>
> (BRAUDEL, F., *Écrits sur l'histoire*, p. 106).

1. PRINCIPES GÉNÉRAUX

Dans quelle mesure point de vue sociologique et point de vue historique s'interpénètrent-ils et peuvent-ils concourir à une recherche commune ? Telle sera la première interrogation à laquelle cette introduction épistémologique s'efforcera de répondre.

Commençons par envisager les points communs potentiels aux deux démarches.

Tout d'abord, comme l'historien, le sociologue part d'un point de vue subjectif : tout chercheur soit-il, c'est d'abord comme individu qu'il est sollicité par un problème social, lequel est médiatisé déjà par le sort que lui ont réservé les moyens d'information, la presse, les pouvoirs publics, les témoignages et tous documents.

A la différence de l'historien dont le point de départ est rétrospectif et consiste à resituer le phénomène dans son développement à travers le temps sans autre impératif que l'exhaustivité et l'interprétation exacte des sources, le sociologue répond à une demande portant sur une question actuelle. Cependant, l'un et l'autre auront à dresser en fonction de leur stratégie personnelle, un modèle heuristique qui légitimera leur réflexion, se réclamera d'une objectivité conceptuelle prétendant à l'abstraction et visera à expliquer le phénomène. En d'autres

mots, ils seront amenés à utiliser des concepts ou le cas échéant à en inventer, et ces concepts renverront nécessairement à des théories, sans quoi il ne s'agirait pas d'un questionnement scientifique de la réalité.

On peut faire l'hypothèse que pour une bonne part des problèmes qu'ils rencontrent, historiens et sociologues se trouvent finalement face aux mêmes difficultés et qu'ils ont intérêt à cumuler leurs ressources méthodologiques spécifiques et à dépasser les distinctions académiques. D'un côté, on dira que l'on fait de l'histoire non événementielle — du passé comme du présent —, de l'autre côté, on dira que l'on fait de la sociologie historique. L'important tient dans l'existence d'un champ de réflexion à débroussailler et dans une multiplication des centres d'intérêt de recherche du fait de l'interaction méthodologique.

Les thèmes qui se prêtent sans doute le mieux à ce mode d'analyse sont ceux qui relèvent de l'interprétation wébérienne dont je ferai une de mes références majeures [1].

Partons donc des prémisses théoriques de Weber en reprenant quelques unes de ses principales orientations axiologiques, parmi lesquelles je retiendrai d'abord le rapport aux valeurs et la conceptualisation idéal-typique.

L'objet de la démarche étant la mise à jour de la signification culturelle d'un phénomène social, comment peut-on procéder pour y arriver ? Dans cette quête du sens qui peut porter tout aussi bien sur l'échange monétaire, une panique en bourse — ce sont des exemples wébériens — que sur des réformes scolaires, ce qu'on atteint n'est qu'une partie de la réalité empirique dont se détachent les faits et les actes qui présentent un intérêt à nos yeux, parce que nous les rapportons à des valeurs. Pour Weber, en effet, les efforts pour connaître la réalité qui se refuseraient toute présupposition sombreraient vite dans l'irréductibilité des jugements existentiels [2].

Dans le même esprit, il est tout à fait impossible de réaliser la régression causale exhaustive d'un phénomène concret ; les causes retenues sont celles qui sont jugées essentielles.

Par la question d'imputation, il faut entendre que des conséquences concrètes sont reliées à des causes concrètes ; cette mise en relation d'effets « adéquats » avec des éléments « causatifs » s'appuie sur la connaissance nomologique, c'est-à-dire portant sur les régularités des connexions causales [3].

En d'autres termes, un phénomène social est compris dans la mesure où on en a découvert le sens, la signification culturelle, et est expliqué dans la mesure où on en a reconstruit les causes les plus vraisemblables.

Dans cette démarche interprétative, il ne s'agit pas de projeter le présent dans le passé : les intérêts et les valeurs du présent sur lesquels on s'appuie nécessairement servent avant toute autre chose à détermi-

ner quels aspects de la réalité étudiée méritent d'être inscrits dans une certaine temporalité pour rendre celle-ci compréhensible, à tout le moins quelles facettes de cette réalité lui donnent le plus de sens. Au demeurant, la simple curiosité scientifique suffit à elle seule pour présider à cette démarche, fût-ce de manière totalement gratuite dans le chef du chercheur.

Des historiens comme H.-I. Marrou et P. Veyne ont repris le flambeau que laissait Max Weber en élargissant à leur tour le champ de l'histoire, notamment grâce à l'apport de sciences humaines comme la sociologie et l'économie politique.

Pour définir l'histoire en tant que connaissance du passé, H.-I. Marrou postule la multiplicité des points de vue. Il précise immédiatement qu'il l'envisage comme connaissance valide, vraie, c'est-à-dire scientifiquement construite et la présente comme suit :

> *« (...) c'est-à-dire par opposition à la connaissance vulgaire de l'expérience quotidienne, une connaissance élaborée en fonction d'une méthode systématique et rigoureuse, celle qui s'est révélée représenter le facteur optimum de vérité »* [4].

Pour rendre le réel passé ou présent intelligible, il faut le qualifier et cela grâce à des concepts. Voyons donc comment Marrou définit plus précisément le concept d'idéal-type hérité de Max Weber. Construction utopique, fictive et irréelle, ce concept renvoie chez ce dernier à une sorte de tableau idéal qu'il appartient au travail historique de confronter à la réalité [5]. En aucun cas l'idéal-type n'est *la* réalité historique ou *la* réalité authentique : il ne faut pas confondre théorie et histoire, nous dit Weber, faire de tableaux de pensée l'essence véritable de la réalité historique [6].

La définition de Marrou est très proche de celle de Weber : il voit dans l'idéal-type un « schéma de valeur relativement générale construit par l'historien avec des éléments observés dans l'étude des cas particuliers », les caractères retenus renvoyant non pas aux cas les plus nombreux, mais aux cas les plus « favorables », c'est-à-dire les plus chargés de sens [7]. Insistant sur le fait qu'il s'agit d'une construction intellectuelle, il souligne le caractère nominaliste de la démarche, pouvant constituer le risque d'une modélisation trop éloignée de la réalité.

Il s'agit plus exactement du péril que l'on court en se contentant de « dénommer » des éléments théoriques que l'on ne confronterait jamais à la réalité empirique. Si l'on se garde de ce péril, l'idéal-type conserve toute sa validité théorique.

P. Veyne considère pour sa part que l'histoire est la recherche d'invariants permettant de rendre compte de cas individuels [8]. Comme Marrou, il estime que l'histoire repose sur une démarche compréhensive. Insistons au passage, comme le fait R. Aron, que par « compréhension », la philosophie critique de l'histoire (cf. Dilthey) n'a jamais

voulu entendre « une faculté ou un mode d'intellection qui permettrait de saisir intuitivement, immédiatement, le sens des expériences vécues ou de la conduite de n'importe quel autre » et n'a rien à voir avec la psychologie vulgaire d'un homme éternel [9]. En fin de compte, d'après P. Veyne — et R. Aron l'approuve sur ce point — la compréhension wébérienne renvoie à un certain sens de la normalité ; l'historien étudiant un phénomène particulier, un événement, une pratique, veut savoir, à travers une mise en série, une analyse des occurrences de phénomènes, d'événements ou de pratiques du même genre, s'ils s'inscrivent dans l'évidence quotidienne de l'époque [10].

Plus largement, l'abord compréhensif en sciences humaines a fort bien été formulé par le philosophe belge R. Williame :

> « La recherche du sens de l'action sociale exige donc une analyse phénoménologique qui fasse apparaître le réseau d'intentionnalités reliant les acteurs sociaux à l'action sociale objectivée » [11].

Sans entrer dans les arcanes de l'analyse phénoménologique qui sort quelque peu du propos, retenons dès à présent comme fil conducteur de la démarche compréhensive le lien à retrouver entre les intentions des acteurs, qui font sens, et l'action sociale objectivée, telle qu'elle s'inscrit de manière visible et repérable dans les institutions constituant le système social. L'accent mis sur les intentions des acteurs sociaux ne consiste pas seulement à attirer l'attention sur les significations culturelles, mais il a aussi pour conséquence majeure, il ne faut pas l'oublier, de faire porter l'intérêt sur les ruptures et les décalages survenant entre ces intentions et les résultats objectivement atteints, ou pour reprendre une formulation strictement wébérienne, sur le lien unissant conséquences voulues et conséquences non voulues.

En résumant, revenons à l'épistémologie de P. Veyne. On a vu que l'histoire est description, narration, dénomination, que sa finalité repose dans la recherche du sens des événements et des actions humaines — un sens qui n'a évidemment rien à voir avec un cours de l'histoire » prédéterminé.

Pour P. Veyne, l'histoire, comme un kaléidoscope, fait miroiter une multiplicité d'intrigues. Dire que l'histoire est intrigue revient à affirmer que tout événement, tout fait social de quelque importance à nos yeux peut être analysé sous des angles multiples, selon un nombre indéfini d'épisodes et se prête à une démultiplication en divers objets de connaissance :

> *« Ajoutons que, si un même 'événement' peut être dispersé en plusieurs intrigues, inversément des données appartenant à des catégories hétérogènes — le social, le politique, le religieux... — peuvent composer un même événement ; c'est même un cas très fréquent : la majorité des événements sont des faits sociaux totaux, au sens de Marcel Mauss ; à vrai dire, la théorie du fait social total veut dire tout simplement que nos catégories traditionnelles mutilent la réalité »* [12].

La problématique de l'historien renvoie toujours à l'idée d'un « itinéraire » particulier, c'est-à-dire d'une intrigue, correspondant à un certain découpage de la réalité. Cependant si le point de départ de cet itinéraire reflète la subjectivité de l'historien qui en est l'auteur, les concepts qu'il utilise tendent le plus possible à la rigueur.

Néanmoins, les concepts historiques sont flous, doivent être sans cesse remodelés, parce qu'ils se réfèrent à des objets changeants, à une vérité toujours mouvante.

L'idéal-type, quant à lui, apparaît comme un concept-limite, une utopie à valeur heuristique : l'idéal-type serait « une tentative pour saisir les individualités historiques dans des concepts génétiques » [13]. Or, le développement d'une individualité (la Cité, le Capitalisme, par ex.) rencontrant forcément de nombreux obstacles, l'idéal-type parle, dans cette optique, d'une entité qui irait jusqu'au bout de sa logique. Traitant ultérieurement de l'école démocratique, je voudrais conserver dans l'idéal-type qui en sera dressé cette signification génétique.

Plus ou moins sûr de ses concepts, l'historien opère une « rétrodiction », c'est-à-dire une synthèse historique destinée à faire comprendre ce qui s'est produit ; la façon propre à l'histoire d'expliquer tient dans la mise à jour de relations intelligibles, vraies entre les éléments étudiés, car si le choix d'un sujet d'histoire se réalise librement, « à l'intérieur d'un sujet choisi, les faits et leurs liaisons sont ce qu'ils sont et nul n'y pourrait rien changer » [14]. Autrement dit, la vérité historique n'est pas une chose inaccessible, ce que R. Aron traduit comme suit :

> *« Il s'agit de rendre la vérité de la connaissance historique compatible avec la libre construction de l'objet. Or la réalité des liaisons garantit seule cette compatibilité. Libre d'abord, dans ses questions ou dans sa construction, prisonnier ensuite de la réalité, voilà l'historien selon le rêve de P. Veyne et aussi de Max Weber (P. Veyne le sait-il ?)* [15].

Pour établir des liaisons, l'historien dispose d'une somme d'interrogations dont la liste n'a cessé de s'allonger en même temps que sa discipline se frottait davantage aux sciences humaines comme l'économie politique et la sociologie. Comme P. Salmon, je pense que sociologie et histoire se révèlent étroitement solidaires et complémentaires, chacune des deux perspectives étant indispensable à l'autre [16]. Mais en admettant parfaitement qu'il soit parfois presque impossible de distinguer une page d'histoire d'une page de sociologie, reste qu'au départ une distinction demeure entre les deux disciplines. L'histoire étudie le passé humain ; partant de ce passé, elle retrace au fil d'itinéraires et d'intrigues le développement de phénomènes singuliers.

La sociologie étudie l'époque contemporaine ; partant du présent qu'elle veut expliquer, elle se limite à rechercher les éléments pertinents et structurés qui suffisent à rendre compte du phénomène qu'elle étu-

die. Il peut arriver — et cela se produit souvent — que des préoccupations tout à fait actuelles amènent le sociologue à se retourner à son tour vers le passé pour y trouver, à travers la dimension temporelle, les éléments d'information qui lui permettront de mieux comprendre la problématique qui l'occupe. Dans ce cas, l'inventaire qu'il dressera ne différera de celui de l'historien que sur deux points : tout d'abord, le découpage des faits qu'il opérera sera marqué par le fait que sa démarche s'ancre dans le présent et, ensuite, la prétention à l'exhaustivité en sera absente. Tel serait d'après moi le champ de la sociologie historique dans lequel j'aimerais inscrire le travail qui suit. Excepté les deux points mentionnés plus haut, il n'y a plus vraiment de rupture entre ce type de réflexion et une histoire devenue sociologique. L'exposé méthodologique que F. Furet destinait à l'historien vaut alors tout autant pour le sociologue et je ferai mien dès lors le principe heuristique qui le sous-tend :

> *« Ayant renoncé à l'idée naïve 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 »* [17].

Construire d'abord l'objet, voir ensuite quelle est la temporalité dans laquelle il s'inscrit, telle est bien l'intention du travail qui suivra. Au demeurant, il est possible de tirer profit de références fournies par l'histoire. F. Braudel [18], en particulier, distingue, rappelons-le, trois types de durée : le temps court, la conjoncture ou le cycle (depuis une dizaine d'années jusqu'au demi-siècle) et le temps long. Le temps court est le temps de la vie quotidienne et des vies individuelles ; il est celui de la chronique, de l'article de journal et regroupe autant les grands épisodes historiques — la bataille des Éperons d'Or » — que les faits divers — les « chiens écrasés » —. Depuis quelques lustres déjà les historiens ont dépassé une certaine conception de ce temps-là, celle qui envisage les « grands hommes » dans leur destin singulier sans inscrire celui-ci sur sa toile de fond structurelle.

La conjoncture ou le cycle est la durée appropriée aux besoins de l'histoire économique : mouvements des prix et des salaires, évolution des taux d'intérêts, voilà des objets s'insérant naturellement dans cette temporalité.

Quant au temps long, c'est celui des structures faiblement variables, des tendances lourdes, contraignantes pour l'homme. Cette durée se prête à la recherche des régularités, des permanences et des pesanteurs.

Voilà donc énoncés les trois temps de l'historien. Face à lui, le sociologue fait de l'*achronie* quand il se plonge dans le temps de l'effervescence — pensons seulement aux multiples essais exposés aux devantures des librairies immédiatement après mai 1968 — ou quand il s'immisce dans le temps réifié de l'anthropologue ; ou bien encore il fait de la *diachronie* — qu'il aurait vite tendance à confondre avec l'histoire proprement dite — lorsqu'il procède à des coupes temporelles, méthodologie dont les enquêtes reposant sur l'interrogation périodique d'un *panel* est l'un des meilleurs exemples.

Or F. Braudel plaide indéniablement pour une irruption du sociologue dans le temps de l'historien. Pour lui, l'histoire conjoncturelle devrait s'intéresser autant à la conjoncture sociale qu'à la conjoncture économique car, dit-il, « c'est l'entrecroisement des conjonctures simultanées qui sera sociologie efficace ». De surcroît, il est d'autres situations concomitantes à retenir que celles de l'économique et du social, celles des institutions politiques, des sciences et des techniques, etc., qui ont leurs rythmes propres. Dès lors, ce seront des développements plus ou moins coordonnés qui constitueront, se conditionnant les uns les autres, le tableau de la réalité sur lequel travaillent historiens et sociologues : « le temps d'aujourd'hui date à la fois d'hier, d'avant-hier, de jadis » [19].

On peut comparer le temps de l'histoire, multiple et plein de mouvements contradictoires, au tissu d'un muscle composé d'une foule de fibres distinctes ; chaque objet détaché par l'historien, ou le cas échéant par le sociologue, s'y inscrit dans une certaine temporalité caractérisant les structures sociales dont il relève. Ici, j'opterai pour le temps moyen, que je n'appellerai pas temps conjoncturel ou cyclique parce qu'il ne réfère pas immédiatement à la catégorie économique du cycle, mais bien « moyen », parce qu'il correspond à la périodisation (environ quatre-vingts ans) qui fut nécessaire au développement puis à l'essouflement de la logique social-démocrate en matière de réformes scolaires dans l'espace de l'Europe occidentale.

C'est sur cette précision que j'en achèverai avec l'exposé des prémisses épistémologiques qui ont guidé cette recherche, pour en venir immédiatement à la nécessaire construction de son objet.

2. L'IDÉAL-TYPE DE L'ÉCOLE DÉMOCRATIQUE

Comme l'indiquait l'introduction épistémologique qui précède, la démarche diachronique que j'avais choisie m'a conduite à adopter comme principe heuristique l'idéal-type wébérien.

Dès lors, il me faut dire d'emblée quel est le modèle d'école démocratique qui m'a servi de référence permanente et que j'ai été amenée à

construire conceptuellement, d'entrée de jeu, en privilégiant certains aspects de l'institution scolaire.

Au départ d'une recherche, un tel modèle heuristique, ainsi que l'expliquait très bien M. Weber quand il s'interrogeait sur l'esprit du capitalisme, ne peut être qu'un signalement provisoire mais nécessaire pour s'entendre un tant soit peu sur l'objet de l'étude [20]. Ce signalement, Weber allait le trouver, pour ce qui concerne sa thématique, dans ce qu'il appelait un sermon de Benjamin Franklin.

Dans la même perspective et sur un mode analogique, j'aimerais faire un usage similaire d'un texte déjà fort ancien, illustrant bien l'esprit sous-tendant l'école démocratique qui m'intéresse et proposé lors même que son idée en était à ses premières manifestations. Ce texte dont je rappellerai ici les passages essentiels est le *Rapport et Projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique* déposé par Condorcet à l'Assemblée législative, au nom du Comité d'Instruction publique, les 20 et 21 avril 1792 [21].

Ce philosophe et mathématicien, grand défenseur des droits de l'homme, fut aussi un homme politique actif que l'Assemblée législative nomma au Comité d'Instruction publique. Partisan de l'idée selon laquelle l'instruction la plus complète aurait pour conséquence la suppression de toutes les inégalités résultant de la dépendance des hommes à l'égard d'autres hommes, Condorcet estimait que le peuple avait un droit à l'instruction publique, au nom de l'égalité, de la liberté et de l'intérêt commun.

Si le *Rapport* qu'il déposa exprimait bien le souffle égalitaire de la Révolution dans le domaine de l'instruction, le sort qui lui a été réservé à travers les travaux ultérieurs de la Convention [22], oblige à considérer ce travail comme une utopie pour l'époque (et rappelons-nous, au demeurant, qu'un idéal-type est, par essence, une utopie). Mais il s'agissait d'une utopie qui contenait déjà en germe les principes de l'école de Jules Ferry et annonçait les efforts progressistes en vue de l'égalisation des chances face à l'institution scolaire. Je retiendrai ici deux extraits particulièrement significatifs de ce *Rapport* : le premier renvoie à des principes généraux, le second à l'équitable distribution de l'enseignement vers tous. Voici le premier texte :

> *« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ;*
>
> *Assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçus de la nature ; et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.*
>
> *Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice.*

Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes devienne capable de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune.

Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée.

Tel doit être encore l'objet de l'instruction ; et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité entière » [23].

Dans cette foulée, Condorcet visait aussi à rendre égal pour tous l'accès à la scolarité :

« Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme, dans l'empire, pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits ; mais on me refuse les moyens de les connaître. Je ne dois dépendre que de la loi ; mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance ce que j'avais besoin de savoir ; mais, forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées, et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la société.

Nous avons cru que la puissance publique devait dire aux citoyens pauvres : la fortune de vos parents n'a pu vous procurer que les connaissances les plus indispensables, mais on vous assure des moyens faciles de les conserver et de les étendre. Si la nature vous a donné des talents, vous pouvez les développer, et ils ne seront perdus ni pour vous, ni pour la patrie.

Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leur connaissance ou d'en acquérir de nouvelles » [24].

L'instruction doit donc être universelle en raison de deux principes essentiellement : l'équité d'abord qui impose à la société le devoir de pallier les injustices liées aux inégalités socio-économiques, le bien commun ensuite qui exige l'optimalisation des talents individuels.

L'instruction, cet instrument d'émancipation et de progrès collectif ne devait pas être l'apanage des hommes seuls. Dès 1790, il avait affirmé la nécessité d'instruire les femmes autant que les hommes afin qu'elles soient capables de veiller aux études de leurs enfants, qu'il n'existe pas d'inégalité intellectuelle marquée entre les différents membres de la famille (mari et femme, frères et sœurs, fils et mère,

etc.), contraire à leur bonheur, que les hommes conservent les connaissances acquises dans leur jeunesse grâce à l'émulation familiale et à une instruction qui « embrasse tous les âges », mais surtout que soient respectés les droits des femmes, citoyennes à part entière.

Précurseur en quelque sorte de l'éducation populaire et de la formation permanente, Condorcet soulignait aussi déjà l'intérêt de valoriser tous les dons qu'il était possible de déceler dès le début de la scolarité et plaidait pour l'élaboration d'un système d'aide matérielle en faveur des plus défavorisés qui manifesteraient l'un ou l'autre talent. En effet, pour compenser le fait que les écoles secondaires n'étaient accessibles qu'aux jeunes dont les familles pouvaient se passer du travail, Condorcet avait prévu de faire attribuer des pensions temporaires aux jeunes gens méritants, qu'il nommait « élèves de la patrie » [25]. Et ce faisant, il se souciait autant d'« orientation professionnelle » que de justice sociale :

> *« Il serait (...) important d'avoir une forme d'instruction publique qui ne laissât échapper aucun talent sans être aperçu et qui lui offrît alors tous les secours réservés jusqu'ici aux enfants de riches. On l'avait senti même dans les siècles d'ignorance. De là ces nombreuses fondations pour l'éducation des pauvres (...). Elles (ces fondations) n'étaient qu'une espèce de loterie, ofrant à quelques êtres privilégiés l'avantage incertain de s'élever à une classe supérieure, elles faisaient très peu pour le bonheur de ceux qu'elles favorisaient et rien pour l'utilité commune (...).*
>
> *Le but principal de la dépense que s'impose alors une nation est de développer le talent dont on prévoit l'utilité. Ce n'est point une famille qu'on veut secourir ou récompenser: c'est un individu que l'on veut former pour la patrie (...). Mais la préférence, à mérite égal, sera toujours pour le plus pauvre »* [26].

Si ce projet de réforme scolaire revêtait un caractère utopique en cette fin de dix-huitième siècle, on y décelait incontestablement en filigrane quelques-uns des principes majeurs qui allaient être à l'œuvre dans l'ouverture de l'école aux couches sociales défavorisées depuis l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Ce combat qui fut mené d'abord dans notre pays par les libéraux progressistes — surtout pour ce qui concerne le niveau primaire —, puis qui fut repris par les socialistes auxquels se sont joints les démocrates chrétiens, n'est à ce jour pas encore achevé — sinon formellement.

Dans le travail entrepris ici, je m'intéresserai essentiellement aux tentatives qui ont été menées en Belgique pour donner à chaque enfant la possibilité d'arriver le plus haut possible dans le cursus scolaire, quelle que soit la fortune ou la position sociale de ses parents, et pour élaborer les pédagogies servant au mieux semblable objectif.

Dès lors, le découpage que je propose ci-après de la réalité passée résulte du modèle de l'« école démocratique » que j'ai bâti et qui se

présente, sous une forme idéale-typique comme *une école qui permettrait à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de la sélection étant donc intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale.*

Choisissant semblable modèle, j'ai été amenée à délaisser certains aspects de la lutte pour l'égalité d'accès à l'école : ainsi, par exemple, en va-t-il de la mixité — du combat pour l'égalité entre les hommes et les femmes dans la conquête des titres scolaires —. Non par manque d'intérêt de la question, bien sûr, mais parce que l'objet premier est celui de la suppression des handicaps scolaires liés à l'origine sociale.

Il faut ajouter que le modèle d'école démocratique tel que le suggère la lecture de Concorcet renvoie bel et bien à un certain *ethos*. En effet, deux principes moraux le sous-tendent : la *reconnaissance du mérite* — il faut soutenir les plus talentueux, les plus doués et/ou les plus travailleurs —, et la *recherche du bien collectif* — au plus l'instruction se développe, au plus le progrès de l'humanité se développe. Libéralisme et socialisme retiendront ce premier principe méritocratique au XIXe siècle et au XXe siècle. Quant au deuxième principe, il allait être interprété différemment par les uns et les autres : les libéraux le définiraient comme l'établissement de la pacification sociale à travers l'optimalisation de la division du travail ; les socialistes le définiraient comme la conquête du savoir à des fins émancipatrices pour la classe ouvrière.

L'exaltation méritocratique allait se manifester pendant longtemps dans les projets de réforme scolaire se référant à l'idéal démocratique : en fait, elle joue le rôle de force légitimatrice pour les revendications égalitaires dans le champ scolaire jusqu'à la fin des années 1950.

Le modèle d'école démocratique qui a été défini plus haut a donc servi de référence directrice pour le rassemblement et le tri des matériaux, plus largement pour l'orientation de la recherche tout entière : en ce sens, il faut bien y voir le principe heuristique de la problématique qui m'a occupée.

Présentée de manière très synthétique, celle-ci aura consisté, à mettre en évidence, à différents moments critiques, les discours qui ont été tenus et/ou les mesures qui ont été prises, qui ont eu pour conséquences un rapprochement, mais aussi éventuellement une divergence entre ce modèle et l'école réelle, telle qu'elle apparaît au travers des données empiriques dont j'ai pu disposer.

3. La théorie des champs comme référence sociologique

L'angle d'attaque choisi pour la rétrospection sera celui des discours plutôt que celui des pratiques, c'est-à-dire que l'idéologie, considérée comme le « signifié », masqué ou non de ces discours, sera désignée comme objet de recherche privilégié.

Cet objet sera constitué par l'idéologie politique en matière scolaire et par l'idéologie pédagogique. Dès lors, il s'agira de rapporter les faits aux intentions qui ont été déterminantes pour ceux qui les ont produits.

Il faut comprendre le terme idéologie dans son acception sociologique selon laquelle il s'agit d'une représentation collective, d'une vision du monde spécifique à une société, à une culture, à un groupe, une sorte de code servant d'instrument de légitimation.

Si l'idéologie peut se manifester sous de multiples formes différentes, choses, actes ou pratiques, c'est par le langage, à travers le discours, qu'elle s'exprime de la manière la plus patente [27].

La genèse des luttes pour l'école démocratique en Belgique sera reconstruite à travers l'affrontement des principaux systèmes idéologisés de représentations collectives en présence — l'idéologie catholique, la libérale et la socialiste —, toutes trois étant examinées sous l'angle des contraintes que faisait peser sur le libre développement de leur logique pratique le système socio-économique englobant. Cette reconstruction s'accompagnera d'une mise en évidence des efforts émanant des divers réformateurs sociaux en matière scolaire, pour utiliser les résultats de la pédagogie positiviste afin de cautionner leur projet politique.

Le travail se déploiera essentiellement sur la période allant de la fin du XIXe siècle à nos jours, puisque on insistera sur la création de la Ligue de l'Enseignement en 1864 et sur les réalisations pédagogiques libérales progressistes (création de l'École modèle en 1875, création d'un Ministère de l'Instruction publique en 1878, organisation d'un Congrès international de l'enseignement en 1880 entre autres initiatives). On verra comment dans le champ politique s'est développée l'action de cette fraction libérale qui s'allia lorsqu'il le fallut avec le mouvement socialiste, lequel allait en fin de compte devenir le principal « négociateur » de l'enjeu social que représentait l'école démocratique. Parallèlement à ces luttes et alliances politiques, la pédagogie scientifique se constituait progressivement en tant que discipline autonome et cherchait à gagner les fleurons scientifiques lui assurant sa légitimité et affirmant la compétence des spécialistes qui la représentaient.

La théorie sociologique descriptive qui servira de toile de fond à cette reconstitution sera la théorie des champs dont l'origine se trouve

chez Weber et qui fut, plus récemment, reformulée par P. Bourdieu ainsi que par J. Remy, L. Voyé et E. Servais [28].

Comment se définit un champ (par exemple, champ « culturel » ou « scolaire ») ? D'après Bourdieu, un champ est « un espace de jeu, un champ de relations objectives entre des individus ou des institutions en compétition pour un enjeu identique » [29] et dès lors, l'insertion de ce concept dans une théorie du conflit ne fait aucun doute. Tout champ renferme une lutte, fût-elle potentielle, entre des nouveaux entrants — de nouveaux candidats à la compétence spécifique du champ — et les spécialistes dominants du champ — les détenteurs légitimes de cette compétence.

Le point de départ de l'idée de champ est que celui-ci se constitue à partir de la production d'un bien socialement valorisé, destiné à répondre à une certaine demande, grâce à l'organisation reconnue d'un certain nombre de rôles, d'objectifs et de moyens : c'est ainsi que J. Remy, L. Voyé et E. Servais distinguent parmi les multiples exemples possibles, à l'intérieur du social global un champ économique se structurant autour de la production de biens matériels et impliquant divers rapports entre agents du champ et utilisateurs, et un champ politique se structurant autour de l'élaboration de lois et de mesures réglementaires ainsi que de la gestion des finances publiques. Ces structurations nécessitent l'existence d'une somme d'acteurs œuvrant et interagissant selon des formes spécifiques [30].

De prime abord, on peut donc ramener le « noyau dur » du concept à deux éléments : la mise à la disposition d'une demande sociale existante ou potentielle d'un produit particulier et l'attribution d'une compétence légitime à ceux qui en sont les producteurs monopolistes.

L'idée de la légitimité trouve sa source chez M. Weber dans ce qu'il nomme l'ordre légitime [31]. L'ordre, en effet, peut être fondé sur la tradition ou sur des motifs simplement rationnels en finalité (la recherche de l'intérêt, par exemple), mais aussi sur le prestige de l'exemplarité et de l'obligation, c'est-à-dire sur la *légitimité*. En fait, tout ordre tend plus ou moins à affirmer sa légitimité, gage de sa validité. À l'occasion de la production de tel ou tel bien socialement valorisé se constitue un savoir-faire qui confère un double pouvoir à ceux qui en sont détenteurs : un pouvoir symbolique, à partir duquel une dépendance est acceptée comme socialement valable, et un pouvoir technique découlant de la maîtrise du savoir — pouvoirs qui se renforcent mutuellement. L'intensité de ce pouvoir variera selon l'importance socialement attribuée aux services rendus par les spécialistes en cause : plus le bien produit est précieux aux yeux des membres de la collectivité et/ou plus il est rare, plus la qualification requise pour le produire sera élevée. Par exemple, le prix attaché à la santé dans notre société occidentale actuelle, ainsi qu'à l'intégrité physique et psychique de la vie individuelle, fait du médecin un spécialiste extrêmement valorisé [32].

Si l'on se place à l'intérieur d'un champ particulier, l'enjeu que représente ce double pouvoir et la valorisation qui lui est liée est source de conflits de légitimité au fur et à mesure que se transforme le produit social spécifique à ce champ : ainsi verra-t-on au cours du XIXe siècle la part de légitimité qui était celle de l'Église en matière d'éducation s'amenuiser en même temps que s'accroît celle des spécialistes du champ scolaire — enseignants laïques et pédagogues —, l'école s'autonomisant de plus en plus par rapport au champ religieux.

En cas de conflit de légitimité, il ne se produit pas toujours seulement une transformation interne du champ, mais aussi un fractionnement du champ selon les nouvelles spécialisations, partant une multiplication des champs.

À partir du champ du savoir qui, dans notre histoire occidentale, s'est pendant longtemps confondu avec le champ religieux, il s'est produit un fractionnement menant à l'apparition d'un champ scientifique autonome. Celui-ci s'est trouvé en conflit avec le premier pour la maîtrise du champ scolaire qui se trouvait placé dès lors sous une double dépendance. On ne comprend pas ces rivalités si on ne les replace pas dans le cadre de l'évolution du champ économique liée à l'urbanisation et au développement de l'économie marchande, ainsi que dans celui de l'évolution du champ politique où le pouvoir civil s'affronte au pouvoir ecclésial [33].

Il y a donc hiérarchie entre les champs — ici, le champ scientifique l'emporte progressivement sur le religieux — et cela à la faveur d'un procès d'autonomisation, lequel se fonde d'abord sur l'apparition d'un corps constitué. En ce qui concerne le champ scolaire, Durkheim soutient en effet que l'on ne peut considérer son existence en tant que telle qu'à partir de l'université médiévale, dans la mesure où celle-ci a été amenée, pour défendre des intérêts corporatistes, à contrôler l'octroi des titres autorisant à enseigner en son sein [34].

Si l'autonomie du champ est prioritairement liée à l'existence d'un corps constitué assurant le contrôle des promotions internes, elle est aussi fonction de la plus ou moins grande spécificité de son objet, laquelle s'établit notamment à partir de la plus ou moins grande difficulté qu'il y a à s'approprier les modalités de sa production : seul un critique spécialisé et reconnu comme tel pourra, par exemple, émettre un avis autorisé sur la recherche musicale tandis que l'annonceur radiophonique des chansons à la mode ne s'y risquera même pas.

La constitution de la spécificité du champ est un enjeu majeur pour ceux qui en sont les spécialistes potentiels : pour eux, fonder le champ émergent, c'est définir les critères qui justifieront la particularité du produit dont ils veulent monopoliser l'élaboration.

Dans le cas du champ scolaire, il fallut établir sa capacité à assurer la transmission de savoirs d'après des critères qui lui seraient propres,

en l'occurrence la neutralité — par opposition à l'Église — et le caractère objectif de ses modes de sanctionnement. C'est à travers la constitution de la pédagogie en tant que discipline scientifique que se fit l'affirmation de cette capacité. Le champ scolaire trouva dans la réflexion pédagogique positiviste les critères objectifs qui allaient lui permettre de prendre distance par rapport à l'Église. Le savoir qui s'y transmettait avait acquis sa spécificité — il s'agissait d'un savoir programmé renvoyant à une compétence culturelle générale et à une compétence technique, monnayables dans le champ économique et adaptées à l'idée que l'on se faisait du progrès à fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. L'évaluation tant de la bonne assimilation de ce savoir que des talents individuels s'était parée d'un *label* de scientificité dès les premiers efforts réalisés en matière de psychologie scolaire.

Néanmoins, il ne faudrait pas confondre champ pédagogique et champ scolaire. En effet, le champ pédagogique, qui trouve ses racines dans la pensée philosophique (religieuse et laïque) s'est nourri, à la fin du XIXe siècle, de réformisme social et de recherche médicale pour devenir progressivement une discipline académique autonome. Le champ pédagogique, au fond, continue à intervenir dans le champ philosophique — il existe toujours actuellement une « philosophie de l'enfance » qui influence les idéologies éducatives —, dans le champ scolaire — la référence pédagogique légitime les pratiques des enseignants — mais aussi dans le champ politique — la référence pédagogique légitime les réformes scolaires —, en même temps qu'il se constitue en tant que discipline spécifique dans la recherche universitaire de pointe. Il s'impose de tenir compte de cette multiplicité de points de vue dans la capacité d'intervention du pédagogue en tant que spécialiste dûment reconnu.

Les éléments essentiels de la théorie des champs étant rappelés ici, reprécisons les linéaments essentiels de ma problématique, tels qu'ils s'élaborent sous l'égide de cette théorie. Il est évident que mon objectif est beaucoup plus circonscrit que celui de J. Remy, L. Voyé et E. Servais : je n'ai nullement l'intention de poser ici les jalons d'une sociologie générale, pas davantage que de retracer à travers la dynamique des champs l'instauration et la transformation d'un modèle particulier, à savoir celui qui installe l'individu au centre de la signification culturelle, d'après un modèle qui prend d'abord corps dans le champ économique, puis se transpose dans le champ scolaire et ensuite dans le champ de la vie familiale, à la faveur d'une suprématie du champ économique sur les autres champs.

Le travail historique qu'ils ont réalisé me sert en quelque sorte d'arrière-plan, comme modèle de l'évolution culturelle en Europe occidentale, en même temps qu'il montre la pertinence du concept de légitimité pour expliquer l'origine de nombreux conflits à coloration corporatiste.

Pour ma part, je partirai du moment historique où l'enjeu qu'est l'école démocratique se révèle comme tel dans le champ politique belge, la première bataille étant celle de l'école primaire obligatoire. Parallèlement à l'autonomisation du champ pédagogique, on verra comment très tôt celui-ci a été un terrain propice aux récupérations potentielles pour les idéologues et réformateurs scolaires, mais également comment s'est maintenu un cloisonnement entre la spécialité scientifique que ce champ représente et la pratique enseignante qui constitue le champ scolaire.

L'objectif dans cette rétrodiction est bien comme je l'ai déjà annoncé, d'y trouver les racines de la principale réforme de l'enseignement secondaire de l'après 1945 afin d'en définir la signification profonde et les écueils les moins immédiatement visibles. L'enseignement dit « rénové », tel qu'il a été organisé par la loi du 19 juillet 1971, est en dernière instance le principal point d'ancrage de la réflexion, en tant qu'il fut alors l'expression la plus achevée du long mouvement en faveur de l'école démocratique. C'est par rapport à cet objet que l'historique qui constitue le corps de la recherche doit prendre sens aux yeux du lecteur. C'est également à partir de ce centre d'intérêt essentiel que le découpage qui a été esquissé à travers le passé trouve sa justification.

Au-delà de la rétrodiction, je m'efforcerai enfin, dans une deuxième partie, de montrer en quoi la maîtrise de ce parcours historique et des logiques qui s'y entremêlent était indispensable pour évaluer dans quelle mesure il y a eu décalage entre les intentions des réformateurs et les concrétisations objectives. Les « durs pépins de la réalité », produits pour les uns des « effets pervers » qui sont à l'œuvre selon eux (Raymond Boudon, par exemple) dans toute construction sociale, ne seraient qu'une illustration de ce que Weber appelait le « paradoxe des conséquences ».

NOTES

[1] WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science*, Éd. Plon, Paris, 1965, 517 pages. Trad. J. Freund.

[2] *Ibid.*, p. 163.

[3] *Ibid.*, p. 163.

[4] MARROU, H.-I., *De la Connaissance historique*, Éd. Du Seuil, Coll. « Points », Paris, 1954, 318 pages, p. 31.

[5] La définition fournie par Max Weber est la suivante : « On obtient un idéal-type en *accentuant* unilatéralement *un ou plusieurs* points de vue et en enchaînant une multitude

de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroit pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau* de pensée homogène. On ne trouvera nulle part empiriquement un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie* ». WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science, op. cit.*, p. 181).

[6] Max Weber dit précisément ceci : « Rien n'est sans doute plus dangereux que la *confusion* entre théorie et histoire, dont la source se trouve dans les préjugés naturalistes. Elle se présente sous diverses formes : tantôt on croit fixer dans ces tableaux théoriques et conceptuels le véritable contenu ou l'" essence ' de la réalité historique, tantôt on les utilise comme une sorte de lit de Procuste, dans lequel on introduira de force l'histoire, tantôt on hypostasie même les ' idées ' pour en faire la ' vraie ' réalité se profilant derrière le fil des événements ou les ' forces ' réelles qui se sont accomplies dans l'histoire ». (WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science, op. cit.*, p. 187).

[7] MARROU, H.-I., *op. cit.*, pp. 153-154.

[8] VEYNE, P., *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*, Éd. du Seuil, Coll. « Univers historique », Paris, 1971, 343 pages.

[9] ARON, R., « Comment l'historien écrit l'épistémologie : à propos du livre de Paul Veyne », *in Annales*, novembre-décembre 1970, A. Colin, Paris, pp. 1319-1354, p. 1323.

[10] VEYNE, P., *Comment on écrit l'histoire, op. cit.*, p. 210.

[11] WILLIAME, R., *Les Fondements phénoménologiques de la sociologie compréhensive : Alfred Schütz et Max Weber*, Martinus Nijhoff, La Haye, 1973, 202 pages, p. 28.

[12] VEYNE, P., *Comment on écrit l'histoire, op. cit.*, p. 49.

[13] *Ibid.*, p. 174.

[14] *Ibid.*, p. 46.

[15] ARON, R., « Comment l'historien écrit l'épistémologie », *op. cit.*, p. 1331.

[16] SALMON, P., *Histoire et Critique*, Éd. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1976, 98 pages, pp. 76-77.

[17] FURET, F., *L'atelier de l'histoire*, Éd. Flammarion, Coll. « Sciences », Paris, 1982, 312 pages, p. 12.

[18] BRAUDEL, F., *Écrits sur l'histoire*, Éd. Flammarion, Coll. « Champs », Paris, 1969, 314 pages.

[19] *Ibid.*, pp. 55-56.

[20] WEBER, M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Éd. Plon, Trad. J. Chavy, 1964, 340 p., p. 46.

[21] CONDORCET, M., *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, Librairie Hachette, Paris, 1883, Éd. Nouvelle, par G. Compayre, 135 p.

Condorcet M. (1743-1794) : philosophe, mathématicien, membre de l'Académie des Sciences puis de l'Académie française, il fut l'auteur d'articles d'économie politique pour l'Encyclopédie et un défenseur très actif des droits de l'homme. Il eut une activité politique importante : élu en 1785 membre de la Commune de Paris, il fut ensuite député à l'Assemblée législative et à la Convention. Hostile au coup de force exercé par les Montagnards contre les Girondins, il dénonça la constitution votée le 24 juin 1793 ; il dut s'enfuir et se cacher, la Convention l'ayant accusé de conspirer contre la République.

De sa retraite, il rédigea la fameuse *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Arrêté en mars 1794, il fut trouvé mort dans sa cellule.

[22] Le décret du 3 brumaire an IV n'imposa pas la gratuité de l'enseignement primaire et ne retint pas l'idée de l'universalité de l'instruction. Il réduisit le nombre des écoles primaires bien en dessous de celui qu'espérait Condorcet ; il soumit la survie des instituteurs aux rétributions annuelles payées par les élèves et limita le registre des programmes scolaires (*Ibid.*, Introduction de G. Compayré, pp. XXI-XXII).

[23] *Ibid.*, pp. 2-3.

[24] *Ibid.*, pp. 6-7.

[25] *Ibid.*, pp. 94-95.

[26] CONDORCET, M., *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1790, cité par BUISSON, F., *Condorcet*, Librairie F. Alcan, Paris, 1929, 137 p., pp. 59-75.

[27] REBOUL, O., *Langage et idéologie*, P.U.F., Paris, 1980, 228 pages, pp. 20-21.

[28] BOURDIEU, P., Le marché des biens symboliques » *in L'année sociologique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972, pp. 49-126.

BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Éd. de Minuit, Paris, 1980, 268 pages.

REMY, J., VOYE, L., SERVAIS, E., *Produire ou reproduire*, Éditions Vie Ouvrière, Bruxelles, tome 1, 1978, 383 pages ; tome 2, 1980, 347 pages.

[29] BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, *op. cit.*, p. 197.

[30] REMY, J., VOYE, L., SERVAIS, E., *op. cit.*, tome I, p. 158. C'est de cet ouvrage que je m'inspire le plus dans l'énoncé des principes directeurs de la théorie des champs.

[31] WEBER, M., *Économie et société*, Éd. Plon, 1971, Paris, 650 pages, pp. 30 et suivantes.

[32] REMY, J., VOYE, L., SERVAIS, E., *op. cit.*, tome I, p. 159.

[33] *Ibid.*, p. 183.

[34] DURKHEIM, E., *L'évolution pédagogique en France — Des origines à la Renaissance*, Éd. Alcan, Paris, 1938, 221 pages.

PREMIÈRE PARTIE :

Aspects historiques

CHAPITRE PREMIER

La conquête de l'obligation scolaire

Introduction

Faut-il rappeler dans quelles conditions s'est créé l'État belge ? Chacun sait combien l'enjeu de liberté a pesé sur l'élaboration de la Constitution, laquelle reconnaissait tout à la fois la liberté d'opinion, la liberté de presse, la liberté de réunion, la liberté d'association et la liberté de culte. Le corollaire obligé de la liberté des opinions fut donc la liberté de l'enseignement.

Soulignons que cette liberté n'est pas seulement attribuée à l'un ou l'autre groupe constitué qui aurait l'enseignement pour finalité principale ou secondaire, mais à tout citoyen, quelle que soit sa qualification intellectuelle.

En effet, l'article 17 de la Constitution énonce bien que :

> *« L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ».*

Mais cet article se contente de faire allusion à la liberté de l'enseignement et ne s'attache aucunement à l'existence d'un droit à l'éducation et aux devoirs éventuels des pouvoirs publics en la matière. C'est là un silence éloquent et significatif.

L'unionisme qui prévalait alors aurait aimé concilier le principe de liberté de l'enseignement avec le droit de l'État, des Provinces et des Communes de créer leurs propres écoles. Mais cette coalition plus ou moins harmonieuse ne pouvait empêcher les libéraux de souhaiter que l'enseignement donné par les pouvoirs publics fût la règle, et les catholiques de considérer, pour leur part, que cet enseignement ne devait avoir qu'un rôle supplétif.

De là les germes d'un conflit qui a dominé l'histoire de l'enseignement belge jusqu'à la fin de la deuxième guerre scolaire, terminée par le fameux Pacte scolaire en 1958.

Les tentatives de démocratisation des études ont été faites en dépit des clivages idéologiques qui traversent le système d'enseignement belge, mais ceux-ci les ont marquées et/ou retardées.

La première étape dans le sens d'une égalité pour l'accès à l'enseignement fut celle de l'obligation scolaire jusqu'à 14 ans. Cette étape fut lente à parcourir en Belgique si l'on songe qu'il fallut attendre jusqu'en 1914, alors que, sous l'impulsion de J. Ferry, député des Vosges, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts et Président du Conseil, la France adoptait cette mesure dès 1880. Mais il faut reconnaître que la situation politique française de l'époque n'était pas comparable à la nôtre, surtout sur le plan du rapport de forces entre les pouvoirs religieux d'une part et laïques d'autre part.

Au cœur de cette opposition se trouve le courant européen de laïcisation qui se renforce au XIXe siècle en Europe. Il est lui-même lié à l'essor du mouvement rationaliste, déjà décelable au milieu de ce siècle et qui s'affirme nettement vers 1870 ; ce mouvement a pu prendre sa forme la plus forte en France « peut être parce que les républicains étaient fiévreusement à la recherche d'une doctrine, d'une idéologie, d'une foi » [1]. Et ceci sans doute d'autant plus que le pouvoir fut aux mains de ceux-ci dès 1879 : ce pouvoir en tout cas leur permettait de mener une action bien plus énergique et efficace que celle qu'ont pu mener les laïques (libéraux et socialistes) belges dans un État gouverné par les seuls catholiques de 1884 à 1914.

La Belgique eut certes sa guerre scolaire à peu près au moment même où la France voyait le rationalisme se dresser face au catholicisme. Mais les vainqueurs ne furent pas les mêmes. La conquête de l'obligation scolaire ne se fit donc pas sans mal chez nous. Dans la mesure où il s'agit d'un fait essentiel dans l'histoire de la démocratisation des études, j'en retracerai brièvement les antécédents.

Ce faisant, il ne s'agit certes pas de prétendre faire œuvre d'historien, mais simplement de montrer comment des conflits idéologiques, greffés au demeurant sur des intérêts économiques, ont été, en Belgique, un frein à l'ouverture de l'école aux plus défavorisés et d'indiquer aussi quelles ont été les sources des premiers projets de réformes structurelles et pédagogiques dans le champ scolaire.

Mon intention se limite en effet à la mise en évidence de la continuité dans laquelle il s'impose d'inscrire la problématique de la démocratisation des études dans notre pays. Si celle-ci participe, comme j'en fais l'hypothèse, à une logique social-démocrate cohérente née à la fin du XIXe siècle, elle n'a jamais cessé pour autant de trébucher sur le fameux pluralisme idéologique qui caractérise la culture politique de notre pays, son territoire s'arrêterait-il même à celui de la francophonie.

SECTION I

Premières controverses scolaires

I. DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Profitant des libertés constitutionnelles, l'Église est, dès la naissance de la Belgique, très active en matière d'enseignement : les évêques rouvrent les séminaires qui avaient été fermés par des arrêtés de 1825, tandis que les congrégations remettent sur pied leur réseau scolaire. En 1840, plus de la moitié des écoles primaires appartiennent à l'Église et l'enseignement secondaire est presque entièrement aux mains de ses collèges épiscopaux, de ses petits séminaires et des sept collèges fondés à ce moment par les Jésuites. Au sommet de la pyramide scolaire figure l'Université catholique installée en 1834 à Malines et transportée à Louvain en 1835 [2].

Face à la volonté de suprématie émanant des pouvoirs religieux, des libéraux fondent, dès 1834, l'Université Libre de Bruxelles reposant sur le principe du libre-examen [3], et considèrent qu'il leur faut obtenir l'intervention de l'État pour donner les moyens d'existence à des enseignements primaire et moyen qui ne soient pas sous la coupe du clergé. Il va de soi que les catholiques s'opposent à cette intervention étatique, dans la mesure où ils considèrent que la Nation n'a pas à payer un enseignement neutre, mettant en péril la foi, et qui ne serait de toute manière fréquenté que par les enfants de la minorité libérale.

Le gouvernement a beau essayer de ne pas porter le problème scolaire devant les Chambres, le débat ne manque pas d'éclater vers 1837, année où les évêques condamnent les loges maçonniques dans une lettre pastorale [4].

Grâce à J. B. Nothomb, à la tête d'un ministère mixte, Chambre et Sénat adoptèrent la loi de 1842 sur l'enseignement primaire, laquelle ne fut rien d'autre qu'une transaction entre les deux partis. Les libéraux obtenaient que l'État puisse imposer à chaque commune l'entretien d'une école ; les catholiques obtenaient non seulement que le clergé assume la surveillance de l'enseignement au point de vue religieux, mais encore que les communes disposent de la faculté d'adopter une école privée, c'est-à-dire une école catholique.

En 1840, sur un total de 5.189 écoles primaires existant en Belgique, on recensait 2.284 écoles privées catholiques, compte tenu que depuis l'adoption de la loi communale du 30 mars 1836 de nombreuses communes avaient déjà organisé un enseignement primaire [5].

La loi de 1842 prévoyait dans son article 1er qu'il y aurait dans chaque commune au moins une école primaire établie dans un local convenable ; selon les termes de l'article 2, la commune peut être dispensée de cette obligation s'il est suffisamment pourvu aux besoins de l'enseignement primaire par les écoles privées ; l'article 3, en outre, autorise la commune à adopter dans la localité même une ou plusieurs écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu d'école communale. A tout cela s'ajoutaient diverses protections de l'enseignement de la religion et garanties concédées aux ministres des cultes.

Mais l'unionisme qui avait présidé à l'orientation des gouvernements qui s'étaient succédés de 1831 à 1847, allait faiblir. L'influence des libéraux grandissait tandis que la situation économique peu brillante pesait intensément sur la condition ouvrière. En effet, depuis 1839, l'impact libéral s'accroissait au sein du corps électoral. Les libéraux étaient aidés en cela par le régime censitaire et le manque de programme politique des catholiques qui se satisfaisaient de la liberté que la Constitution garantissait à l'Église. Les libéraux, quant à eux, rejetaient de plus en plus une politique de *statu quo* et c'est dans un climat anticlérical qu'eut lieu le Congrès libéral de 1846. Si les jeunes libéraux progressistes n'obtinrent pas de ce Congrès qu'il réclamât une réforme immédiate et profonde des conditions de l'octroi du droit de vote, « l'accord fut complet en revanche pour revendiquer l'indépendance ' réelle ' du pouvoir civil, l'organisation de l'enseignement à tous les degrés sous la direction exclusive de l'autorité laïque, sur le retrait des ' lois réactionnaires ' de 1842 » [6]. On promit en outre aux libéraux démocrates de s'occuper de réformes sociales rendues indispensables par l'indigence de la classe ouvrière.

Les libéraux, malgré leur scission en deux groupes — les modérés ou doctrinaires majoritaires d'une part et les réformistes ou radicaux minoritaires d'autre part — obtinrent une victoire électorale en juin 1847 et furent seuls à constituer un gouvernement présidé par Rogier. Un requiem pour l'unionisme...

Au demeurant, l'attention dont allaient bénéficier les classes pauvres, dès la première moitié du XIXe siècle, ne procédait pas d'une transformation des classes dominantes européennes en société philanthropique — encore qu'il ne faille pas entièrement sous-estimer l'importance des observateurs philanthropes dans la mise en place de nouvelles formes de contrôle social —, mais correspondait essentiellement à la volonté de maîtriser les zones de paupérisme réputées dangereuses pour l'ordre social [7]. Les travaux effectués par Le Play et Villermé sont bien connus pour la France, ceux de Both pour l'Angleterre. En ce qui concerne notre pays, Ducpétiaux a produit une œuvre touffue tout au cours du XIXe siècle.

Il faut souligner les efforts que ce réformateur social, d'abord libéral unioniste, ultérieurement catholique, a menés en faveur de l'instruction

du peuple. Dès 1838, il publiait un ouvrage intitulé *De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique* où il se livrait à un plaidoyer pour l'instruction obligatoire [8]. Dénonçant la faiblesse de l'enseignement primaire dans notre pays, il y démontrait, à l'aide de relevés statistiques datant de 1835, que la moitié des enfants (de 6 à 15 ans) et même les deux tiers (en comprenant les enfants de 2 à 6 ans), ne participent aucunement à la scolarité élémentaire, et que la masse manquant de toute instruction s'élevait à plus de la moitié de la population (53 %), déduction faite des enfants de moins de deux ans [9].

Ducpétiaux argumentait en faveur de l'obligation scolaire dans un système respectant la liberté de l'enseignement et y voyait une œuvre de pacification, moralisation et instruction étant liées.

L'instruction obligatoire aurait pour effet de « détruire les abus, inséparables de l'apprentissage tel qu'il est organisé aujourd'hui et de l'emploi trop précoce des enfants dans les fabriques » [10]. Ducpétiaux ne manquait pas de ranger l'exploitation du travail des enfants et des femmes, l'abandon des ouvriers malades et âgés, le défaut d'éducation morale et religieuse, l'absence d'une éducation professionnelle convenable, l'imperfection du système des secours publics et l'intervention aveugle de la charité privée, l'insuffisance des institutions de prévoyance, le manque de patronage de la classe aisée à l'égard de la classe indigente parmi les sources du paupérisme, à côté de causes plus spécifiquement économiques ou démographiques [11].

On aurait pu croire en cette fin de première moitié du XIXe siècle que, sous l'influence des réformateurs sociaux, le problème du travail des enfants allait faire l'objet de projets qui auraient été déposés au Parlement. Mais, dès 1843, le gouvernement avait préféré encommissionner la question. Et c'est un demi-siècle qu'il fallut encore attendre pour voir voter une loi régissant cette matière.

Il est important de dire que celle-ci mettait en relation réglementation du travail des enfants et instruction primaire. Or, les milieux dirigeants rejetaient toute intervention de l'État qui eût pu apparaître comme une atteinte à la liberté du travail, à la liberté des contrats et à la liberté du père de famille. Les milieux catholiques, plus particulièrement, craignaient que la règlementation du travail mène à l'instruction primaire obligatoire et, ce faisant, s'accompagne d'un développement de l'enseignement officiel, lequel se mettrait à faire une concurrence trop vive à l'enseignement privé. Les libéraux, quant à eux, n'étaient pas unanimes sur le soutien à apporter à l'instruction obligatoire.

On pensait alors que l'amélioration de la position des masses ouvrières devait être obtenue exclusivement par leur moralisation et le développement de l'esprit de prévoyance. Lorsqu'il était question de la situation ouvrière, au Parlement ou dans la presse, catholiques comme libéraux s'accordaient sur la réhabilitation et le développement des principes moraux et religieux et sur la création de caisses d'épargne [12].

II. Du côté de l'enseignement secondaire

Si le congrès libéral de 1846 avait annoncé l'intention d'une révision de la loi de 1842 concernant l'enseignement primaire, c'est pourtant de l'enseignement secondaire que les libéraux s'occupèrent d'abord. En cette fin de la première moitié du XIXe siècle, l'enseignement moyen était presque entièrement sous l'empire de l'Église. Seules quelques grandes villes avaient créé des collèges communaux. Par ailleurs, il n'existait que des petits séminaires et des collèges appartenant à des congrégations religieuses au sein desquels ceux des Jésuites occupaient la place prédominante. Aussi un projet de loi déposé le 14 février 1850, ayant pour but d'assurer la formation intellectuelle de la bourgeoisie par d'autres établissements que les collèges ecclésiastiques, envisageait la création de dix athénées et cinquante écoles moyennes qui dépendraient de l'État.

Les ecclésiastiques se voyaient « invités à donner et à surveiller l'enseignement religieux » dans ces établissements mais les nominations des professeurs, l'élaboration du programme scolaire, l'inspection des établissements passaient exclusivement par le pouvoir laïque. Dans cet enseignement séculier, les ministres du culte ne jouaient plus qu'un rôle de second plan, ce qui ne pouvait manquer de provoquer un tollé chez les catholiques [13].

La loi fut promulguée le 1er juin 1850 malgré la requête des évêques et l'intervention du pape en personne pour qu'elle fût rejetée. Les évêques, par conséquent, interdirent aux membres du clergé de faire le cours de religion dans ces nouvelles écoles.

Deux types d'établissements allaient exister : d'une part, les écoles moyennes supérieures, qualifiées d'athénées royaux si c'était des établissements du gouvernement, ou de collèges provinciaux ou communaux si c'était des établissements de la province ou de la commune, et, d'autre part, les écoles moyennes inférieures, qualifiées d'écoles moyennes si c'était des établissements de gouvernement, ou d'écoles moyennes provinciales ou communales si c'était des établissements de la province et de la commune.

Dans les écoles moyennes inférieures sont comprises les écoles primaires supérieures et les écoles connues à l'époque sous l'appellation d'écoles industrielles ou commerciales (lesquelles ne doivent pas être confondues avec les écoles agricoles proprement dites, les écoles d'ouvriers et les écoles d'arts et métiers qui ne rentrent pas dans le cadre de la loi du 1er juin 1850).

Le public auquel étaient destinées les écoles moyennes était d'extraction sociale plus modeste que celui appelé à fréquenter les athénées.

C'est, en effet, dans les termes suivants que Ch. Rogier, alors ministre de l'Intérieur, le qualifiait :

> *« Je crois que c'est un grand bien que de donner un enseignement suffisant à un grand nombre de jeunes gens appartenant à des familles honnêtes et modestes qui, aujourd'hui, ne peuvent pas recevoir un enseignement approprié à leur profession, à leurs besoins, ce qui fait qu'ils vont parfois ailleurs chercher un enseignement qui ne fait d'eux parfois que des citoyens inutiles ou dangereux. Les écoles moyennes sont destinées à faire de ces enfants, d'honnêtes bourgeois, d'honnêtes artisans, des cultivateurs habiles, satisfaits de leur situation »* [24].

Il est possible de formuler l'hypothèse que la remarque visant un enseignement incivique faisait allusion à certaines formes d'apprentissage professionnel organisé sur le tas et était liée aux yeux d'une fraction des libéraux, à l'idée de la fameuse immoralité ouvrière à laquelle l'instruction pourrait porter remède.

L'école moyenne recouvrait alors trois classes — pouvant être ramenées à deux dans les villes où existait un athénée. Le programme qui y était enseigné valorisait surtout la langue maternelle, la seconde langue et les mathématiques.

Dans certains cas, considérés comme exceptionnels, la loi acceptait que dans certaines localités — en fonction de besoins qui leur seraient spécifiques — on ajoute quelques cours de latin au programme des écoles moyennes.

Quant à l'enseignement moyen supérieur, son caractère élitaire était souligné dans le rapport de la Section Centrale à la Chambre des Représentants, réalisé en prévision du passage de la loi :

> *« Sans exagérer le rôle de l'école, sans oublier les autres influences qui agissent sur le cœur et l'intelligence de la jeunesse, tout le monde cependant est prêt à reconnaître la gravité et l'étendue des questions auxquelles l'instruction secondaire donne naissance. Personne n'ignore, en effet, combien cette instruction a d'action sur le niveau intellectuel d'une nation, sur les études spéciales que réclament les carrières élèvées de la société, sur le caractère et l'esprit des jeunes gens qui souvent, plus tard, deviendront les conseillers et les guides de leurs concitoyens, combien cette instruction laisse de traces profondes chez ceux qui l'ont suivie, combien il est difficile d'effacer le mal qu'elle a pu faire, le bien qu'elle a produit. C'est ainsi, et l'expérience le prouve, que sans des études de collège faites d'une manière mâle et ferme, et propres à donner le goût de la science et l'amour du travail, il est presque impossible d'aborder avec succès les études supérieures, de combler les lacunes qu'une instruction incomplète a laissées ; de faire disparaître les vestiges qu'une fausse direction a imprimée ; et si l'on songe que, plus tard ce sera aux hommes qui ont parcouru le cercle de ces études que les intérêts les plus graves de la société seront confiés, l'on est forcé d'admettre que rien n'est plus désirable pour une nation qu'un bon système d'enseignement secondaire »* [15].

L'enseignement moyen supérieur avait été pensé à partir d'une dualité : il se divisait en humanités traditionnelles portant sur sept ans d'une part, et en section professionnelle portant sur cinq ans d'autre part.

Le programme des humanités accordait une très grande importance aux langues anciennes et valorisait les connaissances désintéressées ; la section professionnelle accordait une très grande importance aux mathématiques, à la physique et à la mécanique et préparait aux carrières du commerce et de l'industrie, ainsi qu'aux écoles spéciales des services publics.

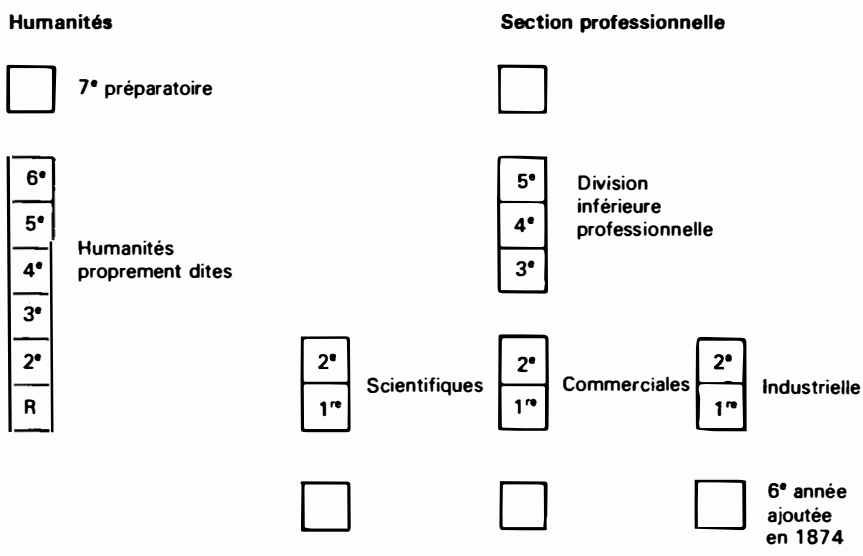
La loi de 1850 consacrait donc l'existence de trois filières — école moyenne, section professionnelle de l'enseignement moyen supérieur et humanités — correspondant à des statuts socio-professionnels potentiels s'inscrivant différentiellement dans la stratification sociale de l'époque.

On verra ultérieurement comment les libéraux tentèrent en 1881 un rapprochement entre ces différentes filières scolaires.

Le tableau suivant précise la charpente de l'enseignement moyen supérieur en 1850 :

TABLEAU I.

L'enseignement moyen supérieur en 1850 [16]



SECTION II

Les réalisations libérales dans le champ scolaire

De 1847 à 1870, la Belgique fut gouvernée par les libéraux sauf entre le 30 mars 1855 et le 9 novembre 1857, époque durant laquelle le pouvoir appartint au ministère catholique de P. De Decker. Du 2 juillet 1870 au 19 juin 1878, le pouvoir fut aux mains des catholiques (gouvernement d'Anethan du 2 juillet 1870 au 7 décembre 1871, puis gouvernement Malou du 7 décembre 1871 au 19 juin 1878). Les élections du 11 juin 1878 menèrent à un Cabinet d'union libérale (doctrinaires et progressistes), constitué par Frère-Orban. Dès les années 1860, l'influence libérale progressiste se fit sentir dans les diverses initiatives décrites ci-dessous.

I. L'ACTION DES « AMIS PHILANTHROPES » ET LA LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT

Vers la moitié du XIXe siècle, on avait assisté à une évolution de la gauche du parti libéral, fraction où s'étaient manifestées des tendances à passer au libéralisme progressiste, puis au radicalisme [17].

Dès 1856, les « jeunes libéraux » tentèrent de prendre distance par rapport aux organisations libérales en créant des associations qui leur seraient propres. En 1858, ils entrèrent à la Chambre afin d'y promouvoir les objectifs politiques suivants : élargissement du suffrage, instruction obligatoire, séparation de l'Église et de l'État.

La question de l'instruction obligatoire, à propos de laquelle se divisaient « jeunes » et « vieux libéraux », se posa avec acuité en 1859 à la suite d'une demande émanant du Grand Orient de Belgique qui invitait les loges de l'Obédience, par sa résolution du 25 janvier, à examiner les deux problèmes de la laïcisation de l'enseignement et de l'obligation scolaire [18].

En fait, tous les libéraux s'accordaient alors pour refuser aux prêtres toute autorité en matière d'enseignement et pour admettre formellement le droit de chacun à l'instruction ; ils étaient divisés sur la signification du mot « obligatoire » : l'aile droite, doctrinaire, du parti libéral y voyait une atteinte aux libertés garanties dans la Constitution de 1831 et un risque de division dans le parti libéral. L'aile gauche, radicale, allait pouvoir s'appuyer sur divers articles et brochures réalisés par des libéraux qui soulignaient l'état déplorable de l'instruction publique en

Belgique et argumentaient en faveur de la constitutionnalité de l'obligation scolaire [19].

Sept réponses furent envoyées au Grand Orient de Belgique à la suite de son invitation : tous les ateliers qui s'étaient manifestés se prononçaient en faveur de l'instruction primaire obligatoire pour filles et garçons, jugée compatible avec les libertés constitutionnelles, de l'exclusion du prêtre de l'école sans pour autant manquer de respect à la religion, et pour la punition du père de famille qui esquiverait son devoir. Les mêmes ateliers estimaient que l'obligation scolaire améliorerait la condition des enfants obligés de travailler dans les usines, ainsi que le sort et la moralité de toute la population, et qu'elle se révèlerait un ferment de richesse et de puissance économique et militaire pour l'État [20].

Sur l'ensemble de ces réponses, celle de la Loge des Amis philanthropes était la plus complète. On y définissait l'instruction obligatoire comme suit :

> *« L'instruction obligatoire est d'une part le devoir que les parents contractent en se mariant de donner à leurs enfants une éducation proportionnée à leurs moyens de fortune, ou de les laisser profiter, s'ils sont pauvres, de l'instruction gratuite que la société, représentée par l'État ou la commune, leur offre ; d'autre part, c'est le droit pour l'enfant à qui la vie est donnée, d'obtenir par l'instruction élémentaire le moyen de développer son intelligence et d'assurer ainsi l'alimentation de l'esprit, comme la loi lui assure l'alimentation du corps ; c'est enfin pour l'État, investi de la tutelle sociale, le droit et le devoir à la fois de remplacer dans ce rôle les parents ou tuteurs qui failliraient à l'accomplissement de leurs obligations naturelles et civiles »* [21].

Si les « Amis Philanthropes » n'avaient pas analysé à fond la question de la réglementation du travail des enfants, ils avaient cependant songé à une loi qui obligerait les chefs d'industrie à s'assurer que les enfants travaillant pour eux consacrent quotidiennement une partie de leurs temps à l'étude de la lecture, du calcul et de l'écriture et que les apprentis ou les ouvriers âgés de moins de seize ans fréquentent les écoles de répétition du dimanche afin d'entretenir leurs connaissances [22].

Dans les années 1860, les « Amis Philanthropes » continuèrent à œuvrer pour l'enseignement obligatoire et laïc. Ils jouèrent un rôle de première importance dans la fondation, en 1864, de la Ligue de l'Enseignement : le premier président J. Tarlier et le premier secrétaire général, Ch. Buls en étaient membres [23].

Dans le but d'obtenir la révision de la loi de 1842 (enseignement primaire), la Ligue se donna pour mission d'améliorer le statut social des instituteurs, de développer l'enseignement des filles, de susciter la création de bibliothèques populaires, d'écoles modèles, d'écoles pour adultes, de réaliser et de diffuser de multiples publications ayant trait à

l'éducation et à l'instruction. La Ligue lutta pour la liberté de conscience et l'indépendance de l'enseignement à l'égard de l'Église ainsi que la laïcité des écoles publiques. En outre, la Ligue souhaitait œuvrer pour l'égalité sociale, car pour ses fondateurs l'instruction était une condition primordiale du progrès moral et matériel.

Concrètement, la Ligue orienta son action de la manière suivante : tout d'abord, ayant mis en tête de son programme l'étude et la discussion permanente de tout ce qui se rattache à l'instruction, elle eut l'initiative de rapports et d'enquêtes à visée scientifique. Pour atteindre un plus vaste public, elle soutint aussi une action pédagogique visant à combler les lacunes de l'enseignement primaire.

En matière d'éducation populaire, l'action de la Ligue de l'Enseignement est à resituer dans le mouvement libéral tout entier [24]. En effet, le cercle bruxellois de la Ligue avait absorbé l'activité des soirées populaires de Saint-Josse, nées en 1863 de l'initiative de la Baronne de Crombrugghe, traductrice de F. Froebel et auteur de divers ouvrages éducatifs.

La Ligue organisa conférences, cours publics et bibliothèques populaires ; elle fut à l'origine de la fondation de vingt-cinq cercles locaux entre 1865 et 1870.

D'autres réalisations libérales allèrent de pair : la Société Franklin fut fondée à Liège, en 1865, et les soirées populaires de Verviers en 1866. Sur la période 1863-1873, une dizaine d'œuvres se répercutant en une cinquantaine de cercles locaux allaient être créées par les libéraux [25].

Les moyens d'action que se donnaient les sociétés d'éducation populaire de tendance libérale étaient essentiellement les suivants : les séances-spectacles ou réunions populaires du dimanche avec partie musicale, conférence et tombola de livres, les tentatives de généralisation de la lecture par la création de bibliothèques populaires, la diffusion de publications spécifiques et l'organisation de concours de littérature populaire, et enfin les excursions populaires.

Trois grands groupes de thèmes faisaient l'objet du message diffusé par ces sociétés : le progrès et la science ou plutôt le progrès par la science, tout d'abord, la liberté de pensée et la laïcité ensuite, l'ordre, l'instruction et le travail enfin [26].

C'est vraisemblablement, par allusion à cette dernière série de thèmes que M. De Vroede a pu dire que ces sociétés libérales émanant de la classe aisée et propageant des valeurs bourgeoises avaient pour objectifs le bien-être individuel, le relèvement moral et intellectuel, l'intégration dans l'ordre social, et qu'elles ne considéraient guère l'enseignement en tant que moyen d'émancipation de la classe ouvrière en tant que telle [27].

Mais revenons-en plus particulièrement à la Ligue de l'enseignement. En 1867, son Conseil général avait résolu de mettre sur pied une

souscription permanente sous le nom de « Denier de l'instruction ». Les sommes ainsi obtenues auraient servi à soutenir l'action prévue par le programme de la Ligue. Ce projet ne rencontra pas alors le succès espéré. Cependant, en juin 1872 — après des élections législatives et juste avant des élections communales —, un membre de l'*Association libérale* de Bruxelles lança l'idée de fonder le « Denier des écoles » pour répondre au « Denier de Saint-Pierre » fondé par les cléricaux. Cette idée fut répercutée par la presse libérale et le 12 juillet un comité était créé pour encadrer l'expérience du « Denier des écoles » [28].

Les souscriptions devaient servir à l'établissement d'écoles laïques, mais, si certains voulaient constituer des écoles professionnelles pour jeunes filles — de l'espèce de l'école Bischoffsheim fondée en 1865 —, la Ligue de l'Enseignement souhaitait, pour sa part, constituer à Bruxelles une école modèle, c'est-à-dire où seraient mises en œuvre des méthodes pédagogiques exemplaires. En outre, dans diverses localités où les libéraux avaient échoué aux élections communales de 1872 — ce qui avait eu pour conséquence la suppression d'une école primaire ou d'une école primaire supérieure, ou encore d'une école moyenne —, certains pères de famille libéraux avaient décidé de s'unir pour établir une nouvelle école laïque. Des initiatives similaires furent également le fait de certains hommes politiques libéraux.

Les bénéfices du « Denier des écoles » furent partagés entre ces écoles dites « de la lutte », l'école professionnelle pour filles de Bruxelles, l'École modèle de Bruxelles également et l'école primaire et supérieure de filles de Mons. Toutes ces écoles eurent un succès indéniable.

Les écoles moyennes laïques de filles recrutèrent, là où elles existaient, bon nombre de jeunes filles appartenant aux familles bourgeoises alors même que le bilinguisme des écoles laïques établies en Flandres favorisait leur réussite [29].

Sans oublier que l'attention manifestée par les comités scolaires et les responsables du « Denier » à l'amélioration des programmes et méthodes témoignait d'une volonté de surpasser en qualité pédagogique l'enseignement dispensé par les congrégations. Comme on le verra ci-après, le discours pédagogique encouragé par les libéraux progressistes se révèle, par certains de ses aspects, proche du discours pédagogique que l'on qualifie encore maintenant de « moderniste ».

II. L'ÉCOLE MODÈLE

L'inauguration de cette école eut lieu le 17 octobre 1875. Modèle, l'école se voulait telle par son architecture, son mobilier et par sa con-

ception générale. C'est P. Tempels qui précisa les principes sous-tendant l'enseignement qui allait y être donné [30] :

> *« On ne désire mieux savoir une chose que lorsqu'on en connaît le commencement, lequel nous vient des yeux, de la conversation, des mille incidents de notre manière de vivre. L'homme du peuple ne rencontre point ces incidents-là : voilà pourquoi il n'a jamais envie de savoir. La mission véritable de l'enseignement primaire est de faire naître l'envie de savoir, en disposant l'entendement à comprendre. C'est aussi une erreur de penser qu'il faille enseigner les choses aux enfants en raison de l'utilité que l'homme adulte tire de ces choses. Toute connaissance prématurée et, par conséquent, non assimilée, s'efface : on a perdu son temps. Les notions dont on entretient les enfants doivent être choisies en raison de leur action actuelle sur eux. La pédagogie enseigne, depuis Socrate, que les aptitudes de l'homme sont innées, mais qu'elles ont besoin d'être éveillées et exercées par des circonstances extérieures. Le rôle de l'enseignement est de créer ces circonstances »* [31].

On sent poindre dans de tels propos l'idée soutenue par les pédagogues imbibés d'un certain rousseauisme que la nature de l'enfant est bonne, qu'il suffit d'éveiller les facultés de l'enfant pour que celles-ci s'épanouissent au mieux, sans qu'il faille faire appel à une autorité contraignante parce que non reconnue par tous comme légitime.

Cinq ans après la fondation de l'École modèle, Aug. Smets, échevin de l'instruction publique de Molenbeek-Saint-Jean, professeur aux écoles normales de Bruxelles, rappelait, dans les termes suivants, les principes qui y orientaient l'enseignement :

> *« Les fondateurs de l'École modèle pensaient que l'école populaire doit avoir pour but, non l'enseignement d'une certaine quantité de notions déterminées, mais le développement harmonique de toutes les facultés. Partant de ce principe, elle imagina un système absolument différent de celui qui est généralement appliqué.*
>
> *L'enfant doit trouver à l'école un milieu attrayant, orné de fleurs, bien meublé, rempli d'objets qui parlent à sa jeune imagination. L'instituteur, au lieu d'être un maître armé d'une autorité arbitraire, devant laquelle tremble tout son petit monde, doit être l'ami de ses élèves, chargé de les diriger dans la bonne voie, de faire naître en eux spontanément des idées justes, de redresser leurs mauvaises habitudes, de corriger leurs défauts par l'application d'une discipline rigoureuse, n'émanant pas de lui, mais d'un règlement que tous, autorités, visiteurs, instituteurs et élèves, doivent connaître, et considérer comme la loi fondamentale de l'école »* [32].

Tempels, pour revenir à lui, se montrait très favorable aux sciences naturelles qui lui paraissaient bien s'adapter aux objectifs de l'instruction primaire. Idéalement les leçons devaient se faire face aux choses elles-mêmes pour que l'élève visualise complètement l'objet auquel ces leçons étaient consacrées. De là, l'importance d'un matériel didactique bien fourni, d'un musée scolaire et d'excursions et de visites en dehors

de l'école. Dessin et géométrie ont ensuite les suffrages du célèbre pédagogue qui ne néglige pas cependant le développement des aptitudes physiques et morales des enfants et adolescents. La gymnastique et les prescriptions de l'hygiène sont donc également à l'honneur à l'école modèle, de même que la discipline en vertu de laquelle le règlement apparaît comme la « loi de l'école ».

Tous ces problèmes éducatifs avaient été formulés dans le « Projet d'organisation de l'enseignement populaire » qui avait déjà été adopté par le Conseil général de la Ligue dans sa séance du 18 juillet 1871, lequel avait pris parti pour un enseignement public « national, général et efficace », épaulé par une loi *ad hoc* [33]. Cet enseignement obligatoire et gratuit devait être valorisé par l'instauration d'un certificat d'instruction primaire. Les auteurs du projet, parmi lesquels il faut citer Ch. Buls à côté de P. Tempels, voulaient que l'instruction forme un travailleur, un homme et un citoyen. En effet, afin que l'enseignement populaire soit véritablement utile à ses élèves, il fallait qu'il eût recours à des programmes et des méthodes rationnels, à une bonne gradation des études, ceci pour qu'« il donne, dans le court espace de temps où l'enfant est soumis à l'obligation scolaire, une instruction assez substantielle pour le mettre à même d'exercer sa profession, de remplir ses devoirs d'homme, et d'user de ses droits de citoyen ; il faut que l'enseignement, en donnant les instruments de la science, ait développé les facultés morales, intellectuelles et les forces physiques de l'enfant » [34].

À son ouverture, l'école modèle se voyait dotée de trois classes de trente trois élèves chacune, puis elle dut rapidement en créer une quatrième. En 1876-1877, le nombre des élèves s'élevait à deux cent vingt-cinq. En 1877-1878, ce nombre passa à trois cent vingt-trois élèves, et à la rentrée de 1878, il s'accrût encore jusqu'à trois cent-septante élèves, le comité ayant dû refuser une centaine de candidats [35].

L'école modèle reçut diverses distinctions à l'occasion d'expositions internationales et des pédagogues étrangers saluaient cette initiative. On la visitait et on applaudissait à son mobilier et à son matériel didactique.

Vilipendé par les catholiques qui le traitaient d'« école sans Dieu », cet établissement se vit également critiqué par plusieurs journaux radicaux qui considéraient qu'il s'agissait d'une école élitaire, destinée aux enfants de la bourgeoisie, alors que l'entreprise avait été réalisée avec les bénéfices du « Denier des écoles », donc aussi avec l'argent des ouvriers. Les responsables de la Ligue de l'Enseignement ne se souciaient pas des critiques venant des catholiques — s'en réjouissaient même plutôt — mais répondaient aux critiques émanant de leur propre bord idéologique qu'ils avaient voulu démontrer la possibilité d'un enseignement totalement basé sur une pédagogie nouvelle et que de ce

fait, son influence pesait sur tout le réseau scolaire. En outre, des bourses et des demi-bourses d'études étaient décernées à des fils d'ouvriers par le « Denier des écoles » [36].

Une autre réserve tenait dans le fait que ce système pédagogique produisait des élèves dont l'esprit se révélait trop critique, ceci d'après les professeurs de l'Athénée de Bruxelles où se rendaient par la suite les élèves de l'école modèle [37].

Une autre objection, enfin, consistait à dire que la pédagogie utilisée nécessitait le recours à des enseignants triés sur le volet et particulièrement doués [38].

Au-delà de ces critiques, il faut souligner, avec J. Lory, l'importance stratégique de cet établissement dans la politique libérale en matière d'enseignement. Méthodes et programmes qui étaient les siens, suivis d'ailleurs aussi dans les autres écoles laïques subsidiées par le « Denier » allaient déborder de ce cadre initial vers l'enseignement communal des grandes villes libérales. Ce fut très perceptible dans le *Règlement des écoles communales,* adopté en 1878 par le Conseil communal de Bruxelles, dont l'article 2 commençait comme suit :

> *« Le but essentiel de l'enseignement primaire est le développement de l'enfant dans l'ensemble de ses facultés. Les matières du programme sont donc enseignées de manière à perfectionner ces facultés et à provoquer sans cesse l'activité et la spontanéité de la pensée. Ces matières ne peuvent être présentées par l'instituteur sous la forme purement expositive ou par de simples lectures. Elles doivent être inculquées par des exercices intuitifs qui maintiendront constamment l'activité de l'enfant »* [39].

Progressivement bon nombre d'instituteurs furent touchés par les principes soutenus par les « nouveaux » pédagogues et cela se traduisit dans des résolutions prises par les Congrès de la Fédération générale des Instituteurs belges : résolution en faveur de l'instruction obligatoire en 1875, reconnaissance de l'intérêt des expositions, des bibliothèques, des musées, des voyages scolaires en 1876, adoption du principe de la gratuité en 1877, adoption d'un nouveau programme d'études primaires supprimant le cours de religion et de morale en 1878.

III. Le premier Congrès International de l'Enseignement en 1880

C'est en présence de P. Van Humbeeck [40], placé depuis peu à la tête d'un nouveau Ministère, celui de l'Instruction publique [41], que se fit l'ouverture de ce premier Congrès, laquelle coïncida avec l'inauguration du Musée pédagogique organisé par les soins du Département de l'Instruction publique. L'idée de créer un tel « musée » remontait à

l'époque où le Gouvernement français avait invité la Belgique à participer à l'Exposition Universelle de Paris de 1878. Pour rencontrer cette idée, l'Administration de l'Instruction publique avait tenté d'élaborer une sorte d'« état des lieux » de l'enseignement officiel qui, sous forme d'un historique et de statistiques, servit de base au musée.

De nombreuses nationalités étaient représentées à ce Congrès dont les travaux portèrent sur tous les niveaux d'enseignement et sur l'hygiène scolaire. En ce qui concerne l'enseignement élémentaire et primaire, la méthode Froebel attira l'attention de la plupart des participants [42]. C'est en s'appuyant sur cette méthode que A. Sluys, directeur de l'école modèle, précisa les principes de l'enseignement intuitif [43]. L'enseignement préconisé par A. Sluys ne se voulait pas utilitaire, au sens où il s'attacherait à ce qui est utile dans les professions ou la vie sociale, mais visait plutôt la culture intégrale des facultés intellectuelles, morales et physiques d'un enfant considéré comme « un être pensant et agissant, doué d'initiative, possédant en germe des facultés actives qui doivent être éveillées, excitées, développées, afin qu'elles arrivent à leur plein épanouissement (...), destiné à devenir un homme libre, maître et responsable de ses actes, capable de se perfectionner par lui-même » [44]. L'enfant doté de ces qualités potentielles ne pouvait les développer que sous l'influence d'un contexte favorable. Si ce contexte ne l'était pas, comme c'était le cas pour l'enfant des couches sociales défavorisées, l'école devait lui fournir les circonstances extérieures palliant les défauts du milieu familial. Avant l'heure, A. Sluys esquissait la problématique du handicap socio-culturel :

> *« L'enfant du pauvre, de l'ouvrier, ou du paysan, vivant dans un monde vide d'idées où rien n'excite sa curiosité, où tout est banal, mesquin, trivial et grossier, est moins développé intellectuellement à douze ans que l'enfant élevé dans une famille aisée, intelligente, où dès le berceau il a trouvé autour de lui à chaque instant des choses qui ont excité son observation et son imagination, des jouets ingénieux, des meubles, des tableaux, des objets de toute nature qui ont frappé ses sens et que ceux qui l'entourent lui ont expliqués »* [45].

C'était donc au jardin d'enfants à fournir aux enfants des familles besogneuses les moyens permettant de développer leur entendement et leur aptitude à comprendre. Et à l'école primaire de prendre le relais. En termes plus contemporains, l'école devait jouer un rôle compensatoire. Il nous semblait important de montrer que, déjà en 1880, certains avaient vu l'effet discriminant de l'héritage culturel qui vient se surimposer aux inégalités à proprement parler économiques.

En ce qui concerne l'enseignement moyen, une des plus grosses questions fut celle de savoir si les programmes de l'enseignement moyen devaient être mis en rapport avec les études supérieures spéciales auxquelles chaque élève se destinait ou s'ils devaient être conçus

en vue d'une culture intégrale, constituant un préliminaire commun à toutes les études spéciales. C'est dire quelle occasion s'offrait ainsi aux partisans des langues modernes de s'affronter à ceux des langues anciennes.

Mais n'oublions pas que cette querelle d'anciens et de modernes concernait une fraction seulement des effectifs scolaires potentiels. En voici pour preuve une déclaration très nette à cet égard :

> *« On pourrait comparer l'édifice social à une immense pyramide : la place abonde à la base et se raréfie à mesure que l'on s'élève vers le sommet. De son côté la nature est excessivement avare dans la répartition de ses dons : le nombre de ses privilégiés est très clairsemé dans la foule. Qu'à ceux-ci soit réservé l'enseignement-type auquel nous devons l'éclosion la plus complète des facultés que nous portons au dedans de nous-mêmes, à l'aide d'un programme parfaitement homogène où, à côté des langues anciennes, figurent une ou deux langues modernes, ainsi que les branches les plus indispensables de l'arbre scientifique. Que pour le développement intellectuel de ceux-là, deux langues modernes fassent l'office du latin et du grec, c'est-à-dire s'appliquent à l'éducation littéraire de l'élève »* [46].

Et une telle déclaration visait expressément l'élite des élèves, ceux qui à tout le moins fréquenteraient l'enseignement moyen et les athénées. Pour ce qui est des écoles spéciales, des écoles industrielles, le ton est vraiment différent et il est clair qu'il s'agit là d'un autre univers. Ces écoles industrielles avaient pour buts explicites de donner à l'ouvrier une instruction scientifique qu'il ne pouvait acquérir dans l'atelier, de lui procurer les moyens d'améliorer sa condition matérielle et de développer son intelligence.

Tel était l'objet explicite, mais il est clair que des finalités si généreuses s'accompagnaient de la tentation d'exercer un contrôle sur la population ouvrière, comme l'attestent les phrases suivantes :

> *« Nous avons eu dans l'arrondissement de Charleroi un exemple frappant de cette vérité (l'instruction écarte les idées malfaisantes de l'esprit de l'ouvrier).*
>
> *Parmi les milliers de travailleurs qui ont fréquenté l'école industrielle de cette ville, il n'en n'est pas un seul qui ait été impliqué dans les scènes de désordre et de violences qui ont eu lieu à l'occasion des grèves des ouvriers mineurs et métallurgistes. C'est là un fait qui mérite d'être noté »* [47].

Rappelons que ces écoles furent initialement le fait d'expériences communales, puis qu'elles nécessitèrent, du fait de leur développement, l'intervention financière de l'État et des provinces. Pour elles aussi existait une controverse à propos de la spécialisation : fallait-il former de véritables ouvriers ayant l'habileté manuelle et le coup d'œil, ou fallait-il inculquer plutôt aux élèves des principes généraux ; fallait-il ou non annexer des ateliers aux écoles industrielles ? Il n'y eut pas là-dessus de réponses définitives, mais plutôt constat de tendances.

Un dernier point enfin à mentionner ici concerne l'enseignement des filles. Au Congrès assistait I. Gatti de Gamond, fondatrice, en octobre 1864, d'une école moyenne pour filles relevant de la Ville de Bruxelles dont le but était de donner une éducation « solide et libérale » [48]. L'ouverture de l'école fut violemment stigmatisée par l'opinion catholique qui lui reprochait surtout de ne pas enseigner la religion. Le succès de l'école fut assuré néanmoins, surtout parce que la bourgeoisie libérale voulait alors assurer à ses filles une instruction laïque. I. Gatti de Gamond put multiplier les expériences pédagogiques destinées aux filles à travers un enseignement qui, partant du jardin d'enfants allait jusqu'à un cours d'Éducation supérieure [49].

Jusqu'en 1880, l'enseignement moyen de l'État pour filles avait été inexistant. Quant à l'enseignement universitaire, il était encore totalement fermé aux femmes. En effet, on considérait alors que la femme célibataire devait trouver ressources et moyens d'existence grâce à l'enseignement professionnel. Néanmoins, l'Université Libre de Bruxelles autorisa trois jeunes filles à s'inscrire en candidature en 1880. Ultérieurement, les lois de 1890-1891 sur l'enseignement supérieur limitèrent l'accès à l'université aux détenteurs d'un diplôme d'humanités, titre que ne délivraient pas les écoles de filles. Dès 1891, I. Gatti de Gamond créait des « Cours universitaires » préparant les jeunes filles à l'examen du Jury central.

Enfin, le colloque international de 1880 peut être considéré comme très important en ce sens que les problèmes fondamentaux qu'il a posés sont restés très longtemps d'actualité. Des questions comme la spécialisation précoce ou non, les vertus comparées des humanités classiques et modernes, des enjeux comme la nécessité d'une recherche pédagogique à caractère scientifique, l'accès à l'enseignement pour le plus grand nombre possible, tout cela sous-tendait le Congrès. Ce qui n'empêchait pas qu'un abîme séparait encore l'enseignement du peuple de celui des classes mieux loties, comme le prouvaient les débats sur l'enseignement professionnel et industriel.

IV. Quelques mesures législatives libérales

Les catholiques étaient revenus au pouvoir en 1870 alors que les libéraux étaient désunis. Après huit années d'opposition, ceux-ci se regroupèrent et se réunirent dans le cabinet constitué par Frère-Orban après les élections du 11 juin 1878 qui avaient vu triompher l'union libérale.

Mais cette union fut précaire et la loi, sanctionnée par le Roi le 1er juillet 1879, concernant l'enseignement primaire, qui supprimait

l'enseignement de la religion dans l'enseignement public et le remplaçait par un cours de morale, fut loin de satisfaire les préoccupations d'instruction populaire des libéraux radicaux. Ces derniers ne voyaient d'ailleurs pas plus réaliser leurs souhaits en matière de réforme électorale.

En réaction à la loi sur l'enseignement primaire, les évêques décidèrent, le 1er septembre 1879, d'exclure des sacrements, parents, instituteurs, inspecteurs et élèves des écoles normales qui s'associaient à l'exécution de la loi et, parallèlement à cette mesure draconienne, ils fondèrent des comités scolaires qui avaient pour mission de créer des écoles primaires confessionnelles dans chaque commune. La chasse à l'élève était ouverte... Et, comme le note A. Simon, elle eut ce résultat d'accroître le nombre d'enfants qui fréquentaient les écoles primaires, ceci d'ailleurs au profit surtout du bord catholique [50].

Pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, on vit promulguer la loi du 15 juin 1881, c'est-à-dire la deuxième loi organique de l'enseignement secondaire qui faisait passer le nombre d'athénées de dix à vingt et qui prévoyait au moins cent écoles moyennes officielles pour garçons, les chiffres de vingt et cent étaient conçus comme des minima. En outre, la même loi créait cinquante écoles moyennes pour filles.

Selon les nouvelles dispositions prévues par la loi du 15 juin 1881, les humanités allaient prendre l'allure d'un cursus de cinq années se surimposant à deux années de formation commune, alignées sur les deux premières années de l'école moyenne (sans latin).

Le ministère libéral avait innové en créant à côté de la section d'humanités traditionnelles (section A ci-dessous), trois autres sections créées alors à titre d'essai qui valorisaient plus que celle-ci les disciplines modernes.

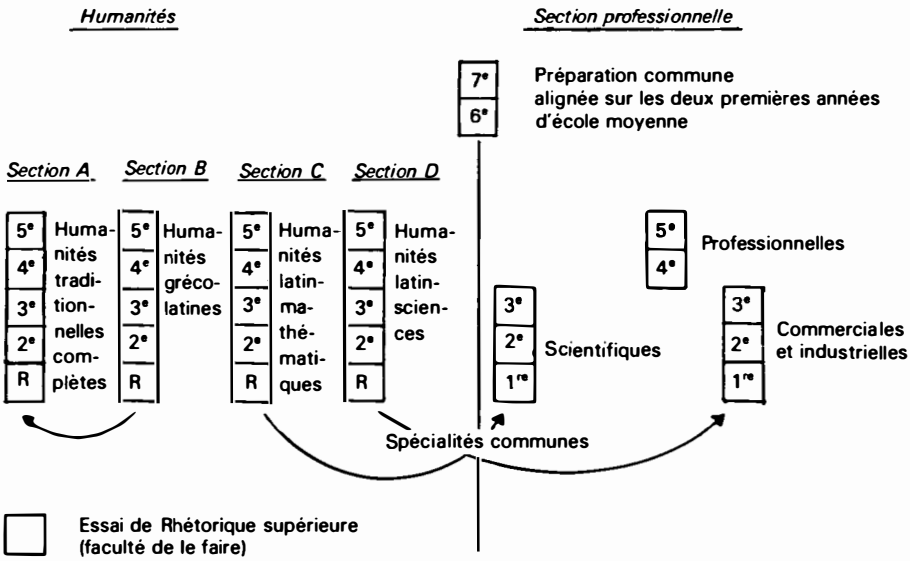
L'enseignement moyen supérieur se présentait dès lors en 1881, toujours selon le dualisme des humanités et de la section professionnelle tel qu'il avait été pensé par la loi du 1er juin 1850, comme l'indique le tableau II.

On constate donc chez les législateurs de 1881 l'intention d'étendre la durée des études communes pour les adolescents en retardant le point de bifurcation des uns et des autres à la 5e année d'enseignement secondaire. C'était là un fait remarquable dans la mesure où la suppression de l'obligation du choix précoce entre les orientations possibles a exigé beaucoup de temps pour se réaliser : en effet, l'équivalence entre les sections inférieures des athénées et les sections correspondantes des écoles moyennes ne fut proclamée qu'en 1924.

Face à des réformes libérales, la réaction catholique ne se fit pas longtemps attendre. Le ministère de l'Instruction Publique fut supprimé et redevint en 1884 une dépendance du ministère de l'Intérieur.

TABLEAU II.

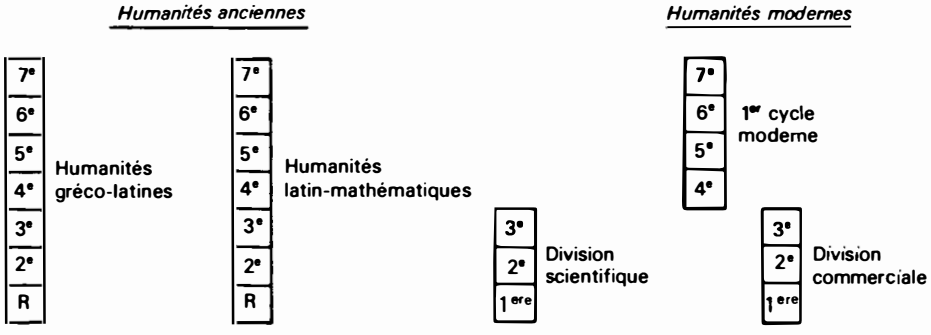
L'enseignement moyen supérieur au 15 juin 1881 [51]



— *Section A* : humanités traditionnelles.
— *Section B* : gréco-latines, préparant aux études littéraires, philosophiques et juridiques, ressemblant fort à A.
— *Section C* : latin-mathématiques, avec autant de mathématiques qu'en section scientifiques.
— *Section D* : latin-sciences, avec autant de sciences qu'en section industrielle et commerciale.

TABLEAU III.

L'enseignement moyen supérieur en 1887 [52]



L'arrêté royal du 31 août 1887 revint à une organisation de l'enseignement moyen supérieur beaucoup plus traditionnelle, comme l'atteste le tableau III.

On remarque donc la disparition de la formation commune au cours des 7e et 6e années entre humanités traditionnelles et humanités modernes, cette appellation s'étant substituée à celle de la section professionnelle et la disparition de la section industrielle allant à l'avenir constituer l'enseignement technique de plein exercice.

Semblables transformations, limitant le nombre de sections offertes dans l'enseignement secondaire supérieur avaient été justifiées en disant que « la trop grande division en sections rompt le faisceau des humanités classiques et méconnaît la portée de l'enseignement moyen en le spécialisant » [53].

De surcroît, le nombre d'athénées fut fixé à vingt et celui des écoles moyennes à cent, ces chiffres étant entendus depuis cette année 1887 comme des maxima.

Pour ce qui est de l'enseignement primaire, les catholiques avaient promulgué dès le 10 septembre 1884, sa troisième loi organique qui laissait libre jeu à l'autonomie communale pour adopter de nombreuses écoles confessionnelles, créées notamment contre la loi de 1879.

Dans une même foulée, on avait assisté à la fermeture de beaucoup d'écoles neutres et à la mise au chômage de nombreux instituteurs.

Mais les catholiques qui reprenaient le pouvoir en 1884 pour le conserver jusqu'en 1914 allaient toutefois être confrontés à l'intervention de plus en plus active sur la scène politique belge d'une nouvelle force, le Parti Ouvrier Belge.

SECTION III

L'action du P.O.B., les dernières résistances avant l'obligation scolaire

I. LES REVENDICATIONS DU P.O.B., SON ACTION EN MATIÈRE D'ÉDUCATION POPULAIRE

Né en avril 1885, après la victoire du parti catholique en 1884, dans une période d'intensification de la crise économique qui sévissait alors, le Parti Ouvrier Belge inscrivit son action dans une perspective de type légal et démocratique [54]. Jusqu'en 1913, sa stratégie alliera la revendication du suffrage universel, l'alliance avec les libéraux progressistes et le refus du recours à une grève générale « extra-légale ». En 1910, le

P.O.B. allait même se prononcer en faveur de la participation socialiste à un gouvernement anti-clérical.

Si, dès sa naissance, l'enjeu principal du P.O.B. était plus que certainement l'obtention du suffrage universel, on trouvait pourtant dans son programme des revendications très claires concernant l'enseignement. Il réclamait la gratuité de l'enseignement primaire organisé par les pouvoirs publics, l'enseignement obligatoire avec comme complément nécessaire la garantie aux élèves de la nourriture et des vêtements, la représentation des instituteurs et des institutrices dans tous les comités où leurs intérêts étaient en jeu ou leur compétence utile, la liberté politique des instituteurs auxquels, en outre, un traitement mensuel serait garanti par l'État ; il réclamait aussi l'organisation de l'enseignement professionnel [55].

Pour mener à bien son action politique, le P.O.B. ne s'appuyait pas seulement sur des coopératives — comme le Vooruit à Gand, la Maison du Peuple à Bruxelles, le Progrès à Charleroi — mais il tentait aussi, via le champ culturel, de renforcer le nombre des institutions dépendantes de lui. On assista à la création d'une presse spécifique et à la mise en œuvre d'une propagande intensive. Des brochures *ad hoc* furent ainsi distribuées aux paysans et aux ouvriers pour leur exposer le programme socialiste, de même que fut diffusé le *Manifeste du Parti Communiste* et les discours de Jaurès. En outre, la plupart des grandes coopératives étaient dotées d'une bibliothèque mise à la disposition de leurs membres.

En matière d'instruction, il faut souligner l'existence d'une Extension Universitaire créée à l'Université Libre de Bruxelles, à la suite d'une initiative socialiste.

En 1891, le Cercle des étudiants et anciens étudiants socialistes avait fondé à la Maison du Peuple de Bruxelles une section d'art et d'enseignement. Les membres du P.O.B. purent désigner eux-mêmes les cours qui leur semblaient les plus utiles : droit civil, économie sociale, mathématiques, histoire de Belgique figurèrent au programme. L'année suivante fut créée l'Extension Universitaire qui vint remplacer ces cours et qui organisa dès sa naissance un ensemble de vingt-cinq cours : « Quatre mille auditeurs environ les suivirent. Parmi ceux-ci, on remarqua des fonctionnaires, des instituteurs, des employés, d'anciens universitaires et un fort contingent d'ouvriers dans les régions industrielles. Les cours les plus demandés se rattachaient à l'histoire et à la sociologie. Le corps professoral était composé exclusivement de professeurs de l'*Université Libre de Bruxelles* » [56].

Ledit corps professoral fut d'ailleurs mêlé en 1894 à la création de l'*Université nouvelle,* école libre d'enseignement supérieur, doublée d'un Institut des Hautes Études, qui avaient été instaurés à la suite du refus du Conseil d'administration de l'U.L.B. de laisser donner un cours par le géographe E. Reclus, un anarchiste notoire.

Si l'on en croit Ed. Picard, les intentions des promoteurs de l'Université Nouvelle étaient de se démarquer des universités bourgeoises :

> *« En présence de l'admirable effervescence de pensées et de sentiments ayant pour aspiration la justice, qui tourmente actuellement les nations européennes 'essentiellement progressives et indéfiniment éducables', les universités bourgeoises, qu'elles soient gouvernementales ou libres, se sont souvent, sans s'en douter elles-mêmes, lentement transformées en organes de résistance contre l'universelle poussée démocratique, et apparaissaient comme de solides citadelles où les vieilles idées ont trouvé un refuge »* [57].

Il est vrai que les extensions universitaires en général — il y en eut une dizaine en Belgique entre 1892 et 1908 — avaient pour but de répandre la science dans les milieux populaires ; les cours étaient assurés par des personnes ayant accompli des études supérieures.

L'idéologie de référence était celle de la transformation lente de la société par intégration des classes inférieures et la pédagogie qui y était pratiquée était toute magistrale. Ces organisations ne touchèrent guère le public qu'elles souhaitaient rencontrer [58].

Le P.O.B. lutta bien sûr en faveur de l'instruction obligatoire. A titre d'illustration de son action en ce sens, souvenons-nous du XXIe Congrès du Parti, en 1906, à l'occasion duquel A. Dewinne [59] avait préparé un rapport sur l'enseignement où il incriminait d'une manière virulente libéraux et catholiques. Aux premiers, il reprochait une collusion avec les industriels, constituant la base de ce parti, qui, avides de profit, préféraient lutter contre la concurrence au moyen de bas salaires, du travail des femmes et des enfants, au lieu de rechercher la prépondérance économique dans le perfectionnement de leur outillage. Aux seconds, il reprochait d'avoir voulu conserver à l'Église un monopole en matière d'enseignement, de crainte qu'à travers une généralisation de l'instruction un esprit de révolte ne s'éveille chez les prolétaires contre les dogmes religieux et les institutions bourgeoises. Il dénonce alors la misère comme cause profonde de mal, une misère avec ses multiples corollaires : le travail de la femme, la dénutrition et la dégénérescence des enfants, le travail des enfants qui, s'il avait commencé à être réglementé en 1889, était cependant encore autorisé dans beaucoup d'industries, l'ignorance et l'indifférence des parents à l'égard de l'instruction de leurs enfants, conséquences de la pauvreté. Pour lui, dès lors, « derrière la question de l'instruction obligatoire, surgit la question sociale toute entière » [60].

L'instruction comme moyen de combattre la misère, donc la criminalité et les conséquences de la promiscuité (inceste, par exemple), rôle volontariste de l'État, telle était globalement la politique scolaire que s'assignaient les socialistes [61].

Cependant, alors même que le P.O.B. luttait pour l'instruction obligatoire, il existait en son sein une tendance à éduquer ses propres mili-

tants à travers une formation spécifiquement socialiste. L. de Brouckère représentait bien cette tendance lorsqu'il disait en 1906 :

> *« Le Parti ouvrier est essentiellement un parti d'enseignement ; nous voulons éveiller la conscience des classes, éduquer l'esprit ouvrier ; instruction au syndicat, aux maisons du peuple, instruction par l'action ouvrière. Nous compromettrions cette instruction-là qui est essentielle, si nous confondons notre action avec celle des partis bourgeois »* [62].

Aussi n'est-il pas étonnant de voir, en 1911, le même L. de Brouckère qui était tout à fait hostile à une participation gouvernementale pour le P.O.B., rédiger avec H. de Man un cahier pour la revue du Parti social-démocrate allemand, *Die Neue Zeit*, réunissant deux études où ils vilipendaient le réformisme du parti et sa faiblesse idéologique [63].

H. de Man, pour sa part, critiquait surtout l'organisation coopérative du P.O.B. : les coopératives, en effet, qui auraient pris en remorque les syndicats et les organisations politiques socialistes, y auraient diffusé des tendances conservatrices petites bourgeoises. Pour améliorer la situation, il préconisait « une organisation politique sérieuse », « un mouvement syndical moderne, c'est-à-dire centralisé », enfin, « une amélioration structurelle » de l'organisation éducative socialiste [64].

Dans la foulée de la parution du *Mouvement ouvrier en Belgique*, H. de Man fut désigné par le P.O.B., comme secrétaire général de la Centrale d'Éducation ouvrière fondée en 1911. C'était pour la formation des militants que la Centrale avait été créée par les trois branches du mouvement socialiste : le Parti ouvrier, la Commission syndicale et l'Office coopératif. Jusqu'alors les œuvres d'éducation socialiste se présentaient de manière assez confuse. Le mode le plus fréquent était le cercle d'études, souvent éphémère, ne disposant que d'un petit nombre d'orateurs locaux et s'activant sans coordination. Par ailleurs, un certain nombre de militants ouvriers allaient chercher de l'instruction dans des œuvres émanant d'intellectuels et reproduisant le modèle des « extensions universitaires », tel qu'il a été présenté plus haut.

La Centrale d'Éducation ouvrière se différenciait par deux points essentiels des œuvres d'éducation populaires issues du mouvement des extensions universitaires : elle était soumise au contrôle direct des organisations et elle visait à équiper les ouvriers en prévision de la lutte collective pour l'émancipation plutôt qu'en prévision de la lutte individuelle pour l'existence [65].

Les fonds dont disposaient les organisations ouvrières n'étaient évidemment pas bien lourds. Cependant la Centrale bénéficia de donations particulières s'élevant au début à un montant de 120.000 francs, dont 100.000 francs avaient été fournis par E. Solvay qui offrit encore, en 1913, un million de francs à répartir en annuités s'étendant sur une durée de trente ans [66]. Ce million était destiné à la création de l'Institut

d'Éducation Ouvrière, à la Maison du Peuple de Bruxelles, pour la fondation de laquelle il avait déjà offert un terrain.

J'en resterai là en ce qui concerne l'action du P.O.B. pour l'éducation populaire avant 1918, qu'il menait en fait sur deux fronts : l'instruction obligatoire pour tous et l'organisation d'une filière d'éducation ouvrière pour ses militants.

II. Les dernières résistances du parti catholique à l'obligation scolaire

Si, d'un point de vue éthique, on insistait du côté libéral sur la liberté pour chacun d'atteindre un statut social supérieur, sur l'instruction comme moyen d'ascension sociale, on s'efforçait plutôt, du côté catholique,de promouvoir le développement et la pratique collective de la morale chrétienne, et d'encourager l'encadrement des masses populaires par des œuvres patronnées [67]. Les catholiques dits « sociaux » menèrent dès lors, à partir de 1850, une action paternaliste qui s'exprima à travers la création de patronages destinés aux jeunes et de sociétés ouvrières destinées aux adultes [68]. Ces organisations s'inscrivaient dans un projet de surveillance et de moralisation religieuse, présenté comme un devoir de charité chrétienne liant les plus riches aux plus pauvres et destiné, notamment, à offrir des loisirs « honnêtes » aux ouvriers.

Exaltation de la charité chrétienne et rejet de l'enseignement obligatoire allèrent de pair dans les discours catholiques conservateurs durant toute la deuxième moitié du XIXe siècle.

On n'hésitait pas — et même fort tard — à associer criminalité et instruction : l'enfant instruit risquait, disait-on, de faire un mauvais usage de ses connaissances, la promiscuité des caractères diversement formés ne faisant pas du milieu scolaire un ferment de moralité [69]. Le sommet de la partialité fut sans doute atteint — au début de ce siècle ! — par un ultra-conservateur qui prétendait que les parents n'avaient pas l'obligation d'instruire leurs enfants mais seulement celle de ne pas leur ôter leur honnêteté naturelle et que, dès lors, la thèse de l'enseignement obligatoire était en contradiction avec la saine notion de la nature et de la fin de l'homme [70].

Mais progressivement les catholiques n'avaient plus formé un groupement uni. Ce phénomène avait été dénoncé par Woeste qui s'en prenait, en 1897, à la démagogie électoraliste de certains politiciens catholiques à la suite du suffrage universel plural [71].

Et pourtant, la thèse d'un nombre croissant de « conservateurs progressistes » catholiques n'était guère audacieuse : en effet, il s'agissait

seulement d'admettre le bien-fondé de lois particulières « pour suppléer aux insuffisances de la liberté humaine », en complément à la charité et à l'endoctrinement religieux [72].

En fait, c'était les tenants de la démocratie chrétienne que redoutait le plus la droite catholique. Ce mouvement était né dans les années 1890, encouragé par l'Encyclique « Rerum Novarum » où le Pape admettait l'existence de syndicats ouvriers [73].

Un des principaux leaders de ce mouvement, l'abbé Pottier proposait en effet une doctrine de justice sociale fondée sur une équitable répartition des richesses, recommandait l'intervention de l'État dans le domaine économique et réclamait, entre autres choses, le suffrage universel et l'instruction obligatoire. Dès 1891, les groupes dispersés des démocrates chrétiens s'étaient réunis en une Ligue démocratique belge.

Dans la foulée de l'idéologie démocrate chrétienne, des cercles d'études sociales avaient été instaurés à des fins d'amélioration de l'action ouvrière : les matières qui y étaient enseignées avaient trait aux sciences politiques et sociales — rôle de l'État dans la législation sociale, organisation politique des démocrates chrétiens, par exemple — et la pédagogie qui y était mise en œuvre valorisait l'éducation mutuelle [74]. Nous voilà loin des patronages des catholiques « sociaux ».

De ce même mouvement démocrate naquirent en 1908 les « Semaines syndicales », sessions de formation pour militants syndicalistes. Si, à la différence des syndicats socialistes, les organisations catholiques rejetaient l'idée de la lutte des classes, elles en étaient cependant venues à la mise en pratique des méthodes syndicales habituelles.

Le mouvement démocrate-chrétien tint un rôle important sur la scène politique belge durant cette période 1890-1914 dans la mesure où il constitua une force sur laquelle les gouvernements catholiques ne pouvaient pas nécessairement compter. Dans certains cas, les démocrates-chrétiens votèrent avec les socialistes et les libéraux progressistes contre les catholiques conservateurs et les libéraux doctrinaires.

III. La loi du 19 mai 1914 instaurant l'obligation scolaire

Malgré la division régnant chez les catholiques et malgré le vote plural de 1893, puis la représentation proportionnelle de 1899, il fallut attendre jusqu'en 1914, après la tentative de grève générale d'avril 1913, pour qu'une loi instaurant l'obligation scolaire et la gratuité de l'enseignement primaire fût votée. Au-delà des discussions suscitées par la « question scolaire » récurrente en Belgique et donc au-

delà de toutes les garanties exigées par les catholiques, j'aimerais souligner l'apparition d'un quatrième degré d'enseignement primaire.

Cette création constituait à l'époque une innovation importante. Son but était non seulement d'être un degré complémentaire préparatoire à la formation technique, mais aussi de constituer un enseignement contribuant à achever la formation générale. Ce quatrième degré qui, ultérieurement, est tombé en désuétude parce qu'il a fini par constituer une impasse, représentait dans sa spécificité une forme d'éducation importante aux yeux des socialistes. Selon eux, cet enseignement devait mettre l'élève des classes populaires en état de choisir sa voie dans la vie, lui inculquer une méthode dans le travail, l'amener à se servir de ses connaissances et également le mettre en contact avec les faits sociaux et juridiques. Mais le quatrième degré n'est qu'un jalon dans le projet socialiste d'enseignement, comme l'indique clairement le sénateur Lekeu :

> *« Ce que nous attendons en somme du quatrième degré, c'est une initiation pratique à la vie professionnelle qui ne soit pas un apprentissage, c'est une adaptation à la vie économique et juridique, à la vie de l'intellectualité, comme à la vie de la sensibilité (...).*
>
> *Qu'adviendra-t-il de l'élève du 4e degré, quand de la sorte, armé pour la vie à quatorze ans, il deviendra apprenti ?*
>
> *Nous disons que l'heure ne sera pas venue de l'abandonner à lui-même. C'est pourquoi nous réclamons dès à présent, pour lui des cours complémentaires, à la faveur du demi-temps, qui deviendront les études moyennes des enfants de la classe ouvrière. Et après ? Après, ce seront les études supérieures, sous l'égide d'écoles professionnelles prolongées et transformées, véritables académies populaires, telles qu'elles sont ébauchées déjà dans certains cours publics, les universités du travail »* [75].

On retrouve dans ces propos l'idée d'une filière ouvrière, chère au P.O.B., à laquelle nous avons déjà eu l'occasion de faire allusion. Une idée dont se détourneront les socialistes par la suite.

Il est clair qu'après le vote de la loi de 1914 l'enseignement primaire avait acquis le statut d'un service public et que la conquête des niveaux secondaire et supérieur d'enseignement était lancée. On en verra la progression dans les pages qui suivent.

Je conclurai donc en insistant sur l'importance, durant la deuxième moitié du XIXe siècle, des prémisses de la pédagogie scientifique. Celle-ci fut au cœur, en effet, du processus d'autonomisation du scolaire par rapport au religieux et fut à l'origine de l'émergence des « critères objectifs » qui se substitueraient aux critères religieux servant à évaluer l'enfance [76]. Voilà qui renvoie principalement à l'action des libéraux progressistes précédemment décrite. Mais il faut encore rappeler que l'adhésion au caractère scientifique de la pédagogie allait rapidement gagner les rangs de certains catholiques qui continueraient, au demeu-

rant, à accorder la même importance à l'éducation religieuse : loin de conduire aux « aberrations du positivisme », l'initiation des mères et instituteurs aux révélations de la science pédagogique permettrait à ceux-ci de « présider en connaissance de cause » au développement normal des facultés physiques, intellectuelles et morales des enfants [77]. Dès le début du XXe siècle, il est manifeste que le discours pédagogique influençait fortement la réflexion des éducateurs, quel que fût leur appartenance idéologique.

NOTES

[1] DUPEUX, G., « La IIIe République, 1871-1914 », in *Histoire de la France*, sous la direction de Duby, G., Larousse, Paris, 1970, 711 pages, pp. 472-488, p. 478.

[2] PIRENNE, H., *Histoire de la Belgique*, « De la Révolution de 1830 à la fin de la première guerre mondiale », La Renaissance du Livre, 478 pages, pp. 63-66.

[3] Sur la fondation de l'Université Libre de Bruxelles, voir : BARTIER, J., *Laïcité et franc-maçonnerie*, « L'université Libre au temps de Verhaegen », Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1981, 377 pages, pp. 13-71.

[4] Voir plus particulièrement : BARTIER, J., *Laïcité et franc-maçonnerie*, « La condamnation de la franc-maçonnerie par les évêques belges en 1837 », *op. cit.*, pp. 225-232.

[5] DEPREZ, G., « La Guerre scolaire et sa pacification », in *Recherches sociologiques*, 1970, n° 2, pp. 170-208 et 1971, n° 1, pp. 67-91, voir 1970, n° 2, vol. 1, p. 185.

[6] PIRENNE, H., *op. cit.*, p. 72. Rappelons qu'en 1842, outre la loi sur l'enseignement primaire, furent votées deux autres lois qualifiées de réactionnaires par la presse libérale : la première autorisait le roi à nommer les bourgmestres en dehors des conseils communaux et la seconde divisait en sections de quartiers le corps électoral des grandes communes.

[7] Pour plus de détails sur l'histoire des enquêtes sociales, voir LECLERC, G., *L'observation de l'homme*, Éd. du Seuil, Coll. « Sociologie », Paris, 1979, 363 pages.

[8] DUCPÉTIAUX, Ed., *De l'état de l'instruction primaire et populaire en Belgique, comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux États-Unis*, Meline, Caus et Compagnie, Bruxelles, 1838, 2 vol., vol. 1, 290 pages, vol. 2, 366 pages.

DUCPÉTIAUX, Ed., (1804-1868) : homme politique, inspecteur général des prisons et établissements de bienfaisance et criminaliste. A la suite de sa thèse sur l'abolition de la peine de mort, il avait été nommé en 1830, inspecteur général des prisons par le Gouvernement provisoire. L'occupation de cette fonction lui permit d'opérer une profonde réforme du système pénitentiaire belge. Organisateur de congrès internationaux de bienfaisance, il publia, dans le cadre de ses activités philanthropiques, bon nombre de travaux sur le relèvement matériel et moral des classes laborieuses. Influencé dans sa jeunesse par le mouvement socialiste utopique, il resta longtemps un libéral unioniste mais finit par se tourner vers le catholicisme. En effet, c'est sous son influence que les catholiques belges se rassemblèrent en un premier congrès international, en janvier 1863. Il devint le premier directeur de la *Revue Générale*, en 1865. Voir : AUBERT, R., « Ducpétiaux (Antoine-Edmond) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des beaux-Arts, Tome XXXII, 1964, col. 154-174.

[9] *Ibid.*, vol. I, pp. 105-106.

[10] *Ibid.*, vol. I, p. 277.

[11] DUCPÉTIAUX, E., *Le paupérisme en Belgique. — Causes et remèdes*, Librairie Polytechnique d'Aug. Decq, Bruxelles, 1844, 86 pages, pp. 18-22.

[12] CHLEPNER, B.-S., *Cent ans d'histoire sociale en Belgique*, Ed. de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 1956.

[13] PIRENNE, H., *op. cit.*, p. 111.

[14] *Pasinomie*, Loi sur l'enseignement moyen, 31, 1er juin 1850, n° 267, pp. 145-153, p. 146.

[15] Chambre des Représentants, session de 1849-1850, « Projet de loi sur l'enseignement moyen donné aux frais de l'État Rapport fait au nom de la Section centrale par A. Dequesne, Annales et Documents parlementaires, 1849-1850, vol. II, pp. 1031-1047.

[16] Voir COULON, M., *Jeunesse à la dérive*, Éd. Silène, Mons, 6 tomes, tome I, *La Genèse du drame*, 1945, 163 pages, tome II, *Le Triomphe de l'incurie*, 1946, 258 pages, tome III, *Pour une nouvelle structure des enseignements inférieurs*, 1946, 271 pages, tome IV, *Pour une nouvelle structure des enseignements supérieurs*, 1947, 260 pages, tome V et tome VI, *Pour un nouveau statut général de l'enseignement et du personnel enseignant*, 1948, 292 pages. Le tableau présenté ici est tiré du tome III, p. 234.

[17] BARTIER, J., *Libéralisme et socialisme au XIXe siècle*, « Le mouvement démocratique de l'Université Libre de Bruxelles au temps de ses fondateurs », Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1981, 522 pages, pp. 25-62.

DE PAEPE, J.-L., *« La Réforme ». Organe de la démocratie libérale*, Centre Interuniversitaire d'Histoire contemporaine, Cahiers, n° 64, Éd. Nauwelaerts, Louvain, 1972, 178 pages.

[18] DESMED, R., « A propos du mémoire de la Loge des Amis Philanthropes sur l'enseignement primaire obligatoire et laïc (1859-1860) », *in Revue belge de philologie et d'histoire*, LIII, 1975, 2, pp. 357-401.

[19] Il faut retenir parmi les plus importantes (citées par DESMED, R., *op. cit.*, pp. 364-366) :

TIBERGHIEN, G., *De l'instruction obligatoire, objections contre l'instruction obligatoire, L'instruction obligatoire est-elle contraire à la mission de l'État ? De l'instruction obligatoire, in Revue trimestrielle*, vol. 22, (avril 1859), pp. 267-304, vol. 23 (juillet 1859), pp. 239-259, vol. 24 (octobre 1859), pp. 304-340, vol. 25 (janvier 1860), pp. 255-272.

ALTMEYER, J., *Quelques mots sur l'instruction primaire obligatoire*, Bruxelles, 1859.

CONSIDÉRANT, N., *De l'instruction gratuite et obligatoire*, Bruxelles, 1858.

G. Tiberghien (1819-1901), était professeur à l'Université Libre de Bruxelles et membre de la Loge des Amis Philanthropes ; il fut un des fondateurs de la Ligue de l'Enseignement (v. infra). J. Altmeyer (1804-1877), était professeur à l'Université Libre de Bruxelles et membre de la Loge des Amis Philanthropes. N. Considérant (1824-1877), était avocat, professeur à l'École Militaire et membre de la Loge des Amis Philanthropes.

[20] DESMED, R., *op. cit.*, p. 375.

[21] *Mémoires des Loges belges sur l'instruction obligatoire et projet de loi, 1860.* Éd. Lacroix et Verbroeckhoven, p. 352. Cité par DESMED, R., *op. cit.*, p. 381.

[22] DESMED, R., *op. cit.*, p. 391.

[23] TARLIER (1825-1870), était professeur à l'Université Libre de Bruxelles. Voir DESMED, R., *op. cit.*, p. 399.

Charles BULS (1837-1914), fut conseiller et bourgmestre de la Ville de Bruxelles, membre de la Chambre des Représentants. Membre depuis 1862 de la Loge des Vrais Amis de l'Union et du Progrès réunis, il fut un des fondateurs de la Ligue de l'Enseignement dont il fut secrétaire de 1864 à 1880 et président de 1880 à 1883 et de 1905 à 1914. Il fut directeur de l'École modèle de 1875 à 1878 qu'il quitta pour se consacrer à ses activités politiques. Libéral progressiste, il s'intéressa à la condition ouvrière : il créa en 1886 une Bourse du Travail et s'attacha aux problèmes du minimum de salaire et des habitations ouvrières.

Voir MARTENS, N., « Buls (Charles, Gommaire, François) », *in Biographie Nationale*, E. Bruylant, Bruxelles, 1959, tome 30, supplément tome 2e, pp. 231-235.

[24] LORY, J., « Les sociétés d'éducation populaire de tendance libérale », *in Revue belge d'histoire contemporaine*, Gand, X, 1979, 1-2, pp. 217-252.

[25] *Ibid.*, p. 226.

[26] *Ibid.*, pp. 240-246.

[27] DE VROEDE, M., « Introduction au colloque sur l'enseignement populaire en Belgique au XIXe siècle », *in Revue belge d'histoire contemporaine*, Gand, X, 1979, 1-2, pp. 5-20.

[28] Pour plus de détails concernant les œuvres scolaires laïques de cette époque, voir l'ouvrage de LORY, J., *Libéralisme et instruction primaire, 1842-1879*, Éd. Nauwelaerts, Louvain, 1979, tome I et tome II, 833 pages, tome I, pp. 325-446.

[29] LORY, J., *op. cit.*, tome II, pp. 547-548.

[30] TEMPELS, P., né en 1825 à Bruxelles et décédé en 1923, fut magistrat civil, puis magistrat militaire et pédagogue. S'il s'intéressa à la pédagogie du droit, le progrès de l'enseignement fut, avec les réformes de la justice militaire, parmi ses soucis majeurs. Il publia en 1864 *L'instruction du peuple* où il dénonça les inégalités face à l'enseignement et plaida pour une alphabétisation de toutes les couches sociales, pour l'instruction primaire obligatoire. Tempels eut une influence très grande sur l'École modèle dont il présida le Conseil d'administration. Il adhéra à la Loge « Les Amis philanthropes », en 1866. Voir DE COSTER, S., GILLISSEN, J., « Tempels (Pierre) », *in Biographie nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, E. Bruylant, 1971-1972, tome 37e, supplément, tome 9e, pp. 748-760.

[31] Ligue de l'Enseignement, *L'École modèle*, Bruxelles, 1880, 260 pages, « Discours de P. Tempels, Président du comité scolaire de l'École », pp. 13-35, p. 21.

[32] Ligue de l'Enseignement, *L'École modèle, op. cit.*, « Introduction, par Aug. Smets », pp. V-XVI, pp. X-XI.

[33] Projet d'Organisation de l'enseignement populaire, Ligue de l'Enseignement, 2e éd., 1876, 143 pages.

[34] *Ibid.*, p. 10.

[35] LORY, J., *op. cit.*, tome II, p. 557.

[36] En 1878-1879, 30 % plus ou moins des élèves étaient boursiers. Mais, d'après J. Lory, rien ne permet d'affirmer s'il s'agissait réellement de fils d'ouvriers ou bien de fils de petits commerçants et d'employés.

[37] LORY, J., *op. cit.*, tome II, p. 561.

[38] P. Tempels n'avait-il pas dit : « La lourde charge qui pèse sur un instituteur de l'École modèle a de quoi effrayer un homme consciencieux. C'est une pédagogie nouvelle qu'il a à créer. Discerner les lois du développement de chaque faculté humaine ; découvrir la gymnastique qui lui convient et déterminer les moyens de la pratiquer : tel sera l'objet de cette science pédagogique, dont les éléments sont dans les livres des philosophes et non dans les écoles normales que nous avons » (Ligue de l'Enseignement, *L'École modèle, op. cit.*, « Instructions générales aux instituteurs — 1er octobre 1877 », pp. 57-93, p. 92).

[39] Cité par LORY, J., *op. cit.*, pp. 574-575.

[40] P. VAN HUMBEECK est né à Bruxelles en 1829 et décédé en 1890. Il fut avocat et homme politique. Membre du groupe libéral avancé sécessionniste, puis après 1857 du groupe dit « rouge » de l'Association libérale, il devint en 1860 président de cette Association et député de Bruxelles. Vice-président de la Chambre de 1869 à 1870, il devint en 1878 ministre de l'Instruction publique, dans le cabinet Frère-Orban. Parmi les libéraux il ne fut pas vraiment un radical ; il voulait être « le plus avancé des modérés et le plus modéré des avancés ». Il fut la cheville ouvrière de la loi du 1er juillet 1879 sur l'école primaire laïque et neutre. Après la reprise de pouvoir par les catholiques, la réorganisation de l'enseignement froebelien et celle de l'enseignement normal primaire furent les

seules œuvres qui survécurent de son ministère. Voir : VAN KALKEN, F., « Van Humbeeck (Pierre-Édouard) », *in Biographie Nationale*, Académie des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Ed. Bruylant, Bruxelles, 1936-1938, tome XXVI, pp. 438-439.

[41] Les objectifs assignés à ce nouveau Ministère, tels qu'ils apparaissent dans le discours prononcé par le Roi, le 12 novembre 1878, à l'ouverture de la session législative 1878-1879, concordent bien avec le volontarisme libéral de l'époque : « La culture intellectuelle d'un peuple est plus que jamais, au temps présent, la source essentielle de sa prospérité. En créant un ministère spécial de l'Instruction publique, mon Gouvernement a suffisamment annoncé la résolution de veiller avec un soin particulier à ce noble et grand intérêt. L'enseignement donné aux frais de l'État doit être placé sous la direction et sous la surveillance de l'autorité civile. Il aura pour mission, à tous les degrés, d'inspirer aux jeunes générations l'amour et le respect des principes sur lesquels reposent nos libres institutions ». *Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1878, Première année, Bruxelles, Éd. Guyot, 1879, p. 224.

[42] FROEBEL, F. (1782-1859) : pédagogue allemand, il a mis au jour les principes d'une pédagogie visant à la réalisation d'un équilibre harmonieux des facultés psychologiques de l'enfant en préservant la spontanéité de celui-ci. Il créa en 1837, à Blankenburg (en Thuringe), un premier « jardin d'enfants ».

[43] SLUYS, A. (1849-1936) : instituteur, pédagogue, il devint directeur de l'École modèle en 1878, directeur de l'École normale de la Ville de Bruxelles (dénommée plus tard Ch. Buls) en 1880. Il entra au Conseil général de la Ligue de l'Enseignement en 1880 ; il en devint président en 1920, puis président d'honneur en 1930. Voir : SLUYS, A., *Mémoires d'un pédagogue*, Éd. de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1939, 202 pages.

Par méthode intuitive-active, A. Sluys entendait ceci : « C'est au cours des exercices d'observation des choses que nous apprenions à nos élèves non seulement à penser, mais aussi les mots et les phrases exprimant les idées acquises. La méthode intuitive-active fut appliquée rigoureusement en tout. Nous puisions les sujets d'exercices intellectuels dans le vaste domaine des réalités, vie scolaire, familiale, sociale, sciences positives, astronomie, mathématiques, physique, chimie, biologie, sociologie (...). Le point de départ était toujours l'intuition sensible : nous montrions aux élèves des objets *in natura* et à leur défaut, des modèles, des estampes ; nous leur faisions observer des phénomènes naturels ou reproduits expérimentalement, non seulement par la vue, mais aussi par l'ouïe, le toucher, bref tous les sens suivant la nature de la réalité ; dans la mesure du possible, nous leur faisions faire des expériences. Ils dessinaient les objets observés et, inscrivaient à côté de leurs croquis les mots et les formules verbales rappelant ce qu'ils représentaient (...). Ainsi nos élèves étaient toujours intellectuellement actifs pendant nos leçons d'intuition. Nous ne leur imposions pas des connaissances verbales ; ils assimilaient directement ce qu'ils avaient observé, expérimenté, découvert. Le savoir purement verbal et livresque était prohibé radicalement » (SLUYS, A., *Mémoires d'un pédagogue*, p. 65). Voir aussi : JONCKEERE, T., VERNIERS, L., « Sluys (Alexis) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, tome XXX, 1959, col. 765-767.

[44] *Congrès International de l'Enseignement*, Ligue de l'Enseignement, Rapports préliminaires, 1880, 1re section, p. 198.

[45] *Congrès International de l'Enseignement*, Ligue de l'Enseignement, Discussions, 1882, Intervention de A. Sluys, p. 92.

[46] *Congrès International de l'Enseignement*, Ligue de l'Enseignement, Discussions, 1882, Intervention de M. Hendrickx, p. 400.

[47] *Congrès International de l'Enseignement, op. cit.*, Rapports préliminaires, Rapport de Ch. Bertrand, p. 40.

[48] Voir BARTIER, J., *Laïcité et franc-maçonnerie*, Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1981, 377 pages, « Un siècle d'enseignement féminin. Le Lycée Royal Gatti de Gamond et sa fondatrice », pp. 161-202.

[49] Innovant en matière de programmes et de méthodes, I. Gatti de Gamond eut l'initiative aussi de créer en 1876 un deuxième cours d'éducation, rue de la Paille, et d'adjoindre en 1879 à la première école, rue du Marais, un jardin d'enfants. Dès 1871, les Cours d'éducation avaient commencé à délivrer des diplômes d'institutrices et, dès 1877, I. Gatti de Gamond avait organisé un cours normal pratique. En 1880, la Ville accordait à l'École Gatti une section de régentes comme l'État l'avait fait en 1879 pour son école normale féminine de Liège. En 1881, comme suite à la législation libérale sur l'enseignement normal et moyen, la Ville de Bruxelles céda à l'État les sections de régentes et d'institutrices ainsi que les cours moyens et féminins qui y correspondaient au Cours d'Éducation de la rue du Marais mais garda entièrement celui de la rue de la Paille.

[50] SIMON, A., « Problèmes et réalisations scolaires en Belgique », *in Structures et régimes de l'enseignement dans divers pays*, Institut Belge de Science Politique, Bruxelles, 1964, pp. 71-169, p. 112.

[51] Ce tableau est tiré de : COULON, M., *Jeunesse à la dérive*, Éd. Silène, Mons, 1946, 6 tomes, tome III, 271 pages, pp. 236-237.

[52] *Ibid.*, p. 238.

[53] *Pasinomie*, Arrêté royal du 31 août 1887 portant sur la « réorganisation du plan d'études des Athénées royaux », 22, 1887, n° 317, p. 421.

[54] Sur le réformisme du P.O.B., voir notamment : LIEBMAN, M., *Les socialistes belges 1885-1914*, Éd. Vie Ouvrière, Bruxelles, 1979, 299 pages.

[55] XIe Congrès annuel du P.O.B., 14-15 avril 1895, compte rendu officiel, p. 58.

[56] DESTRÉE, J., « Préoccupations intellectuelles, esthétiques et morales du parti socialiste belge », *in Revue Socialiste*, 26, 1897, II, pp. 307-315, p. 311.

[57] *Ibid.*, p. 313.

PICARD, Ed. (1836-1924) : juriste, sénateur socialiste provincial du Hainaut (1894-1908). Voir VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge. 1894-1965, op. cit.*, voir aussi BARTIER, J., *Laïcité et franc-maçonnerie*, « L'Union des Anciens Étudiants, 1843-1968 », Éd. de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1981, 377 pages, pp. 251-274.

[58] DE VROEDE, M., « Hogeschooluitbreidingen et volksuniversiteiten », *in Revue Belge d'Histoire contemporaine*, Gand, X, 1979, 1-2, pp. 255-277.

[59] DEWINNE, A. (1861-1935) : journaliste, rédacteur au Peuple en 1891 dont il devint directeur (1919-1920), puis rédacteur en chef (1920-1931). Une notice biographique le concernant doit paraître dans le *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier* actuellement préparé par J. PUISSANT. Cette notice a été ébauchée par J.-J. HEIRWEGH et P. ARON.

[60] XXIe Congrès du P.O.B., 15-16 avril 1906, Compte-rendu des congrès du P.O.B. des années 1904-1905-1906, Bruxelles, 1907, pp. 31-41.

[61] DE LANESSAN, J.-L., « La criminalité et l'instruction », *in L'Avenir social*, 1904, tome 9e, Bruxelles, pp. 335-340.

[62] XXVIe Congrès du P.O.B., 16-17 avril 1906, compte-rendu officiel, p. 37. L. de Brouckère fut un des représentants les plus importants, avec H. de Man, de la fraction marxiste existant au sein du P.O.B. La position adoptée par L. de Brouckère au Congrès de 1906 implique un manque de confiance dans la capacité de l'État à assurer une éducation populaire. Cette méfiance avait été, en son temps, exprimée par Marx dans la *Critique du programme social-démocrate de Gotha* : « Ce qu'il faut absolument condamner, c'est une *éducation populaire par l'État*. Fixer par une loi générale les ressources des écoles primaires, la qualification nécessaire du personnel enseignant, les disciplines enseignées, etc., — comme cela se passe aux États-Unis — faire surveiller par des inspecteurs d'État l'exécution des prescriptions légales, c'est tout à fait autre chose que de faire de l'État l'éducateur du peuple ! Bien au contraire, il faut proscrire de l'école, au même titre, toute influence du gouvernement et de l'Église. Et précisément dans l'Empire prusso-allemand (et qu'on ne parle pas, en recourant à un faux-fuyant illusoire, de l'" État de l'avenir ", car nous avons vu ce qu'il en est), c'est au contraire l'État qui a besoin d'une très rude éducation par le peuple ! ».

MARX, K., ENGELS, F., *in Critique de l'éducation et de l'enseignement*, F. M./Petite Collection Maspéro, Paris, 1976, 285 pages, pp. 87-88.

DE BROUCKÈRE, L. (1870-1952). Leader du P.O.B. Professeur à l'Université Libre de Bruxelles en 1919, il fut conseiller communal à Bruxelles (1896-1904), conseiller provincial du Brabant (1896-1904), sénateur coopté (1925-1933), puis d'État (1945). Voir : VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge. 1894-1969.* Imprimerie Érasme, Ledeberg-Gand, 1969, 421 pages, p. 65.

DE MAN, H. (1885-1953) : homme politique et publiciste socialiste, il fut également professeur de psychologie sociale. Établi en Allemagne, il y devint rédacteur à la *Leipziger Volkszeitung*, journal marxiste radical et fut en 1907 le premier Secrétaire de la Fédération Internationale de la Jeunesse. Il resta marxiste doctrinaire jusqu'en 1914. Sa vision du monde bouleversée par la guerre, il publia en français, en 1927, *Au-delà du marxisme*, où il proposait de dépasser le marxisme en tant qu'explication globale du socialisme. De 1929 à 1933, il enseigna la psychologie sociale à Francfort-sur-le-Main. Au début des années 1930, il avait mis au point pour la Belgique un Plan de Travail conçu pour lutter contre la crise par la création d'un front du travail anticapitaliste, et adopté par le P.O.B. à la Noël 1933. H. de Man devint alors vice-président du P.O.B. Les socialistes participèrent en 1935 au gouvernement d'union nationale dirigé par P. Van Zeeland et le plan ne fut jamais appliqué. H. de Man fut Ministre des Travaux publics et de la Résorption du chômage dans ce premier gouvernement Van Zeeland, puis Ministre des Finances dans un second gouvernement Van Zeeland, issu des élections de mai 1936 qui tomba en octobre 1937. Il fut encore Ministre des Finances dans le gouvernement P.-J. Janson qui suivit, mais démissionna de cette charge en mars 1938. Il en était alors venu à l'idée que le socialisme ne devait pas seulement répudier le principe marxiste de la lutte des classes mais également l'idée bourgeoise et libérale de l'État au bénéfice d'une « démocratie autoritaire ». En 1939, il devint, après la mort de Vandervelde, président d'un P.O.B. parcouru par de graves conflits de tendances. La même année, il entra comme vice-premier ministre dans le gouvernement d'union nationale dirigé par H. Pierlot mais n'y resta que quatre mois, notamment en raison de l'hostilité que suscitaient contre lui ses idées en matière de neutralité de la Belgique. Après la reddition belge, H. de Man écrivit un manifeste où il déclarait le rôle du P.O.B. achevé. Il contribua à la création de l'Union des Travailleurs manuels et intellectuels qui devint un organe de collaboration. Dès 1941, H. de Man s'était isolé en Haute-Savoie et s'exila définitivement en Suisse en 1944. Il fut condamné par contumace à vingt ans de prison par un tribunal militaire belge en 1946. Pour plus de détails, voir : BERLAZ, M., RENS, Y., « MAN (Henri de) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, tome XXXVIII, 1973-1974, cols. 535-552.

[63] DE MAN H., DE BROUCKÈRE, L., *Le mouvement ouvrier en Belgique (1901)*, Éd. de la Fondation J. Jacquemotte, Bruxelles, 1965, 183 pages.

[64] DE MAN, H., « La particularité du mouvement ouvrier en Belgique », *in Le Mouvement Ouvrier en Belgique, op. cit.*, pp. 37-80.

[65] DE MAN, H., « Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique », *in Revue Internationale du Travail*, Genève, 1922, 6, pp. 551-570.

[66] SOLVAY, E. (1838-1922). Inventeur, industriel et philanthrope, E. Solvay fut élu sénateur libéral progressiste en 1893, tâche qu'il fit sienne jusqu'en 1900. Pour plus de détails, voir : D'OR, L., WIRTZ-CORDIER, A.-M., *Ernest Solvay*, Académie Royale de Belgique, Mémoires de la Classe des Sciences, t. XLIV, fascicule 2, 1981, Bruxelles, 98 pages.

WOESTE, Ch., « L'instruction obligatoire », *in Revue Générale*, t. 15, 1872, pp. 125-150, p. 141.

Ch. Woeste est né à Bruxelles en 1837 et décédé en 1922. Il fut homme politique, avocat et publiciste. Il fut rapporteur de la section d'enseignement au premier Congrès catholique de Malines en 1863 et ne cessa pas dans toute sa vie politique de s'intéresser à

la défense de l'enseignement confessionnel. Directeur en 1868 de la *Revue Générale* qui avait été fondée en 1865 par E. Ducpétiaux, il devint député en 1874. Durant le ministère libéral de 1878 à 1884, il en combattit la politique scolaire et entreprit, après la chute de celui-ci, une politique si revancharde qu'il fut éconduit du gouvernement. Leader de la droite parlementaire, président de la Fédération des Cercles catholiques, il se révéla hostile à l'intervention de l'État face à la détresse ouvrière, ainsi qu'à l'extension du droit de suffrage, et il fut un rude adversaire pour la démocratie chrétienne. Sa prépondérance dans la vie politique toucha à sa fin avant la guerre 1914-1918 après laquelle il put voir compromise l'unité de son parti. Voir : DEMOULIN, R., « WOESTE (Charles) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, 1938, tome XXVII, pp. 382-391.

[67] PUISSANT, J., « Le bon ouvrier. Mythe ou réalité du XIXe siècle. De l'utilité d'une biographie : J.-F. DAUBY (1824-1899) », *in Revue belge de Philologie et d'Histoire*, Bruxelles, LVI, 1978, pp. 878-929.

[68] GERIN, P., « Aspects éducatifs de l'action des sociétés ouvrières catholiques », *in Revue d'Histoire contemporaine*, Gand, X, 1979, 1-2, pp. 189-215.

[69] GUELTON, G., « Un mot sur l'instruction obligatoire », *in Revue Sociale Catholique*, Louvain, 1901-1902, n°6, pp. 65-72.

[70] DAMOISEAUX, M., « L'instruction obligatoire », *in Revue Sociale Catholique*, Louvain, 1905-1906, n°11, pp. 264-279.

[71] WOESTE, Ch., « Les catholiques belges et les intérêts ouvriers », *in Revue Générale*, t. 65. 1897, pp. 481-501.

[72] CASTELEIN, A., « Les dernières déclarations de Rome sur la question sociale », *in Revue Générale*, t. 68, 1898, pp. 740-760.

[73] CHLEPNER, B.-S., *Cent ans d'histoire sociale en Belgique*, *op. cit.*, pp. 168-173. Pour ce qui concerne l'émergence de la démocratie chrétienne, voir REZSOHAZY, R., *Origine et formation du catholicisme social en Belgique*, Publications Universitaires de Louvain, Louvain, 1958, 432 pages.

[74] GERIN, P., « Aspects éducatifs de l'action des sociétés ouvrières catholiques », *op. cit.*

[75] *Pasinomie*, 5e série, 5, 1914, loi du 19 mai 1914, n° 179, Discussion au Sénat, pp. 151-255.

[76] REMY, J., VOYE, L., SERVAIS, E., *Produire ou reproduire*, Éd. Vie Ouvrière, Bruxelles, 1980, tome 2, 347 pages, p. 196.

[77] PROOST, A., « Les congés d'éducation et la protection de l'enfance », *in Revue Générale*, t. 85, 1906, pp. 679-687.

CHAPITRE II

Essor pédagogique et premières réformes

Introduction

Ce deuxième chapitre de l'historique que je souhaite réaliser porte sur une période qui vit l'efflorescence des théories défendues par les libéraux d'une part, et la mise en place des premières tentatives officielles de démocratisation de l'enseignement et de la culture d'autre part.

Le décor qu'offrait la Belgique après la guerre 1914-1918 était celui d'un pays dont l'outillage industriel avait subi de gros dommages, dont l'appareil administratif avait été désorganisé, et qui se trouvait donc face à une immense tâche de reconstruction [1].

La participation à un gouvernement d'« union sacrée » durant la guerre, la nécessité d'un relèvement national solidaire favorisèrent l'entrée des socialistes dans trois tripartites successives — de novembre 1918 à novembre 1921 —. Dès ce moment, ceux-ci estimèrent légitime leur participation au pouvoir et à la gestion des affaires publiques, et confirmèrent leur politique de réformisme social.

Dans la foulée du thème « à sacrifices égaux, droits politiques égaux », l'idée de la collaboration entre les classes et les partis trouva un terrain fertile où naquirent des mesures favorables aux exigences du parti ouvrier.

On assista ainsi, dès le 16 novembre 1919, aux premières élections au suffrage universel, à 21 ans, avant même que la Constitution soit revisée en ce sens. Une telle démocratisation du suffrage électoral conduisit gouvernements et Parlement à se soucier plus attentivement des besoins et des revendications des classes populaires : cette évolution des préoccupations sociales des responsables politiques se concrétisa dans la mise au point d'une législation ouvrière, l'élaboration d'un système de secours face au chômage et l'introduction d'un impôt sur le revenu.

Les mesures sociales de l'entre deux guerres furent prises essentiellement en deux grosses vagues : la première fut celle de l'après guerre où fut votée notamment la loi du 14 juin 1921 instituant la journée de travail de huit heures et la semaine de quarante-huit heures ; la

seconde fut celle de 1936, qui résulta d'une grande agitation ouvrière et dans la foulée de laquelle furent acquises notamment : une réadaptation des salaires, la loi du 8 juillet 1936 introduisant les vacances annuelles payées, et la loi du 9 juillet 1936 introduisant la semaine des quarante heures dans certaines entreprises.

Avant d'en venir aux mesures qui ont été prises dans les champs culturel et scolaire, signalons brièvement les traits saillants de l'évolution des trois grands partis de 1918 à 1940.

En ce qui concerne le parti libéral tout d'abord, il avait adopté lors de son congrès d'octobre 1920 un programme mettant l'accent sur l'utilité d'un cadre juridique et législatif pour faciliter conciliation et arbitrage tant dans la perspective de l'établissement des conventions collectives que dans la résolution des conflits de travail, et réclamant une politique menant à l'équilibre budgétaire grâce à des impôts suffisants et aisés à lever. Dans l'euphorie de l'union nationale et de la reprise économique de 1935, le parti libéral adopta à la fin de cette année un nouveau programme, influencé par des tendances « sociales », qui demandait de limiter l'activité des banques, trusts et monopoles, de poursuivre une politique « d'argent à bon marché », d'adapter l'économie au volume de travail disponible (en réduisant la durée hebdomadaire du travail selon les opportunités de chaque industrie, en abaissant partout l'âge de la retraite tout en majorant la pension légale et en octroyant un congé annuel payé aux ouvriers et employés), et enfin de mener une politique de hauts salaires. Si, aux yeux de Chlepner, la majorité des vœux et suggestions des libéraux étaient rédigés de manière très générale et manquaient par trop de précision, l'esprit qui les animait s'écartait pourtant du fameux « laissez-faire ».

Le parti catholique, ensuite, était resté le parti dont le recrutement se faisait de la façon la plus hétérogène à travers les diverses strates de la population. Par conséquent, s'il était uni sur le plan confessionnel, il n'en allait pas de même sur les plans économique et social. Les effets du mouvement démocrate-chrétien se firent sentir entre autres dans la constitution du syndicalisme chrétien.

Aussi durant l'entre deux guerres, le parti catholique a été secoué par des mouvements idéologiques difficiles à concilier : aux démocrates chrétiens tentés par l'« interventionnisme » s'opposait un courant conservateur, proche des libéraux doctrinaires ; le mouvement syndicaliste se « radicalisait » tandis que divers mouvements de jeunesse manifestaient plus qu'un certain malaise. On vit ainsi naître en 1919 le groupe de jeunes intellectuels « Jeunesse nouvelle » qui fit paraître dès 1924 un périodique intitulé *L'Autorité*, et qui fut à l'origine en 1926 d'une « Ligue pour la restauration de l'Ordre et de l'Autorité de l'État », laquelle réclamait entre autres choses un renforcement du pouvoir exécutif. Au début des années 1930, alors que se disloquait ce groupe,

on assista à la naissance d'autres associations, notamment à celle des « Équipes universitaires », constituées en 1931, à l'intérieur de la Centrale politique de la Jeunesse catholique. Ces équipes demandaient l'avènement d'un État organique à base corporative, plus de justice, de sécurité et de stabilité. Et il ne faudrait pas oublier l'enthousiasme suscité par le mouvement rexiste qui trouva un terrain privilégié dans les milieux catholiques.

Il faut bien reconnaître que durant toute cette période le Parti Ouvrier a vécu, lui aussi, des divisions entre les divers groupes qui le composaient.

Dans l'immédiat après guerre, l'attitude de participation ministérielle du parti s'accompagna, nous l'avons vu, de conquêtes sociales non négligeables. Ayant quitté le gouvernement en 1921, les socialistes y revinrent en 1925 pour une coalition avec les démocrates chrétiens et participèrent en 1926 au ministère d'union nationale présidé par le catholique conservateur H. Jaspar. Cette collaboration cessa une fois la stabilisation monétaire acquise et l'économie remise sur de bons rails.

Au début des années 1930, l'aile gauche du parti, représentée par les jeunes leaders socialistes, se mit à attaquer avec virulence le réformisme de ses responsables politiques et syndicaux, ce qui la conduisit à envisager non seulement la possibilité du recours à la grève générale mais aussi celle de la prise de pouvoir insurrectionnelle. Mais bientôt l'influence de H. de Man allait se faire sentir et cette influence fut consacrée par l'adoption du fameux Plan du Travail par le Congrès socialiste de Noël 1933.

L'engouement suscité par le Plan chez beaucoup de socialistes — pas chez tous car certains responsables plus âgés, de Brouckère et Vandervelde notamment, s'en méfiaient en raison du renforcement de l'exécutif qu'il préconisait — s'expliquait surtout par le fait qu'il apparaissait comme un programme électoral possible à un moment où le parti était désorienté par la crise. Lors de la constitution du Ministère d'union nationale de Van Zeeland en 1935, l'aile gauche du parti, représentée par P.-H. Spaak, se rallia à l'idée de la participation socialiste au gouvernement. Cette participation dura jusqu'à la deuxième guerre et ne s'interrompit fugitivement que d'avril à septembre 1939 lors du deuxième cabinet Pierlot, catholique-libéral.

Concentrons-nous sur le thème de la démocratisation culturelle. En ce qui concerne le Parti ouvrier d'abord [2], ses militants et ses théoriciens du début du siècle, s'ils avaient prôné et obtenu l'instruction primaire obligatoire, ne pensaient pas encore en termes de « démocratisation des études », formule qui ne prit en fin de compte tout son sens qu'après 1945. Se ralliant à l'attitude méritocratique en matière d'ouverture de l'école aux défavorisés, ils se contentèrent assez longtemps de la politique des prêts d'études en nombre restreint. Ce n'est

que progressivement et sous l'influence du développement de l'enseignement technique que l'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes devint un enjeu valorisé. Pour beaucoup de militants ouvriers, l'Université fut assimilée durablement à l'« école de la trahison du prolétariat » [3]. On se faisait donc une haute idée du côté socialiste de la richesse potentielle de la classe ouvrière qui allait élaborer, croyait-on, sa propre culture prolétarienne, différente de la culture bourgeoise [4].

La situation du mouvement d'éducation ouvrière s'était améliorée avec l'entrée des socialistes au gouvernement après 1918 et avec l'accroissement de leur influence dans les administrations provinciales et communales, deux facteurs qui leur permirent de pouvoir compter quelque peu sur l'aide des pouvoirs publics.

Voyons comment se développa la Centrale d'Éducation Ouvrière. Après 1918, un processus de formation de comités locaux et régionaux se fit jour : on recensait, en 1921, cent soixante et un comités locaux fonctionnant régulièrement et quatorze comités régionaux, ces derniers servant d'organes de liaison entre la Centrale et les comités locaux.

Les nouveaux statuts du Parti ouvrier, adoptés en 1920, avaient d'ailleurs exigé que les organisations d'arrondissement veillent à créer dans toutes les localités importantes de leur ressort des comités locaux d'éducation ouvrière, comprenant des délégués des organisations politiques, syndicales et coopératives de la localité ainsi que des représentants de l'organisation de la jeunesse. Le type le plus représentatif parmi les comités locaux était celui qui regroupait trois activités : cours, conférences et bibliothèque. Mais on pouvait y rencontrer d'autres œuvres encore : salles de lecture, écoles spéciales pour conseillers communaux, pour comptables de coopératives, pour propagandistes électoraux, sections d'arts et de concerts, sections de voyages et d'excursions, occupations temporaires pour chômeurs ou grévistes, etc.

Généralement la responsabilité de l'activité du comité local incombait à un jeune militant qui avait déjà lui-même été formé par les initiatives de la Centrale ouvrière et qui s'était spécialisé dans l'action éducative, comme d'autres l'étaient dans l'action politique, syndicale ou coopérative.

Mais le véritable cheval de bataille de la Centrale était l'organisation d'écoles socialistes.

Ce fut l'intitulé que l'on donna à des cours réguliers qui devaient remplacer les anciens cercles d'études, et qui étaient destinés à un petit nombre de militants — trente environ — afin qu'ils étudient un sujet de sciences sociales à raison de deux heures hebdomadaires durant six ou sept semaines. Les enseignants étaient sélectionnés et payés par la Centrale nationale.

Outre les écoles socialistes dont l'objectif essentiel était la formation de militants ouvriers, la Centrale nationale organisait des enseigne-

ments poursuivant d'autres finalités spécifiques : à côté de cours spéciaux comme ceux destinés aux conseillers communaux et aux propagandistes que nous avons déjà mentionnés, elle avait créé des cours spéciaux pour sectionnaires et délégués. Sous l'impulsion du Ministère de l'Industrie et du Travail en 1920-1921, le système de représentation directe des ouvriers syndiqués dans les conseils d'entreprise, comités locaux et régionaux de conciliation et fixation des conditions de travail, avait pris une importance croissante : les « sectionnaires » chargés par le syndicat de la défense des intérêts de leurs compagnons d'ateliers s'étaient mutés en « délégués » reconnus par les patrons et les organisations patronales comme des négociateurs permanents. Les métallurgistes furent les premiers à tenter de répondre à ce besoin en mettant au point un réseau d'écoles pour sectionnaires et délégués et en réalisant un manuel *ad hoc*. Ils furent suivis par la Centrale nationale des mineurs, puis progressivement par les unions syndicales d'autres industries.

A la différence de cet enseignement spécial qui s'adressait à une « élite ouvrière », l'Extension socialiste constituait un service spécial de conférences éducatives portant sur des sujets divers, qui s'adressait au public en général et qui était organisé dans toute la Belgique. L'Extension s'interdisait les conférences de propagande et abordait des thèmes de culture générale, d'hygiène, d'éducation, de vulgarisation technique, etc.

Au demeurant, la formation pour militants d'élite bénéficiait encore des Semaines syndicales et de l'enseignement dispensé par l'École ouvrière supérieure de Bruxelles, ouverte en 1921 pour couronner l'ensemble des écoles socialistes locales et spéciales.

Que se produisait-il du côté catholique [5] ? Dès 1891, la Ligue démocratique coordonnait les efforts pour fonder des œuvres d'éducation et, dès 1905, le Secrétaire général des Unions professionnelles commençait à s'occuper de la formation des chefs syndicaux : un service de documentation fut instauré et des Semaines sociales furent organisées à Fayt et Louvain. Peu de temps après, on vit se créer le Secrétariat général des Œuvres féminines visant notamment l'éducation des ouvrières.

En 1921, une École sociale catholique ouvrit ses portes à Bruxelles et en 1922 l'École Centrale supérieure pour Ouvriers chrétiens fut fondée à Louvain afin d'accueillir les jeunes gens et les jeunes filles souhaitant se préparer à diriger des œuvres et des organisations ouvrières chrétiennes. Un Service central d'Éducation ouvrière fut ensuite créé par la Ligue nationale des Travailleurs chrétiens pour coordonner et épauler les initiatives émanant des organisations ouvrières chrétiennes.

Si les chrétiens ne semblaient donc pas devoir envier les socialistes en matière d'encadrement éducatif, il n'empêche que l'esprit qui présidait à l'un et l'autre mouvements devait sensiblement différer. En effet,

les efforts du côté catholique paraissent avoir plus porté sur la diffusion de la morale chrétienne, la promotion d'un esprit apostolique que sur l'émancipation intellectuelle et politique.

Dans cet esprit, d'autres organisations que les organisations ouvrières devaient concourir à l'éducation de la classe ouvrière. La famille avait, aux yeux des catholiques, un rôle prédominant à jouer, que l'État devait encourager en laissant toute liberté aux parents dans le choix des maîtres de leurs enfants. L'Église avait également une mission importante à exercer, de même que les chefs d'entreprise et patrons.

La valorisation de l'intervention de ces autres agents que les syndicats connotait évidemment l'orientation de l'action éducative chrétienne.

Enfin, examinons rapidement quelles ont été les principales décisions prises au cours de l'entre deux guerres en faveur de la démocratisation de la culture.

Il faut d'abord retenir l'arrêté royal du 5 septembre 1921 concernant l'octroi des subsides aux œuvres d'éducation populaire, qui fut suivi par la loi du 17 octobre 1921 relative aux bibliothèques publiques.

Dès 1922, une proposition de loi avait été faite pour instituer l'Œuvre nationale des Loisirs du Travailleur : la nécessité d'une telle création était justifiée par l'accroissement des loisirs des travailleurs en raison de la loi dite des huit heures [6].

Pourtant, il fallut attendre la loi du 3 avril 1929 pour assister à la création d'un Conseil supérieur de l'Éducation populaire, dont l'objectif était de promouvoir toute organisation ayant pour objet de donner aux travailleurs le moyen de faire un emploi utile et moral de leurs loisirs, et qui était institué auprès du Ministère des Sciences et des Arts. Plus tard, un Office national des Loisirs du Travailleur fut institué par l'arrêté royal du 27 juillet 1936 à la demande du Conseil supérieur de l'éducation populaire.

Mais l'Office national des Loisirs du Travailleur fut supprimé par l'arrêté royal du 28 décembre 1939. Après la guerre, en 1946, le service d'Éducation populaire se vit rattaché à la « Direction générale de l'Enseignement primaire, de l'Enseignement normal et de l'Éducation populaire ».

Quelques décisions plus ponctuelles furent prises encore durant les années 1930 : parmi celles-ci, l'arrêté royal du 1er juin 1937 institua au Musée scolaire national un centre de cinéma éducatif et scolaire, chargé d'en faciliter et d'en développer l'emploi.

Voilà très brièvement esquissées les décisions de l'entre deux guerres destinées à favoriser la démocratisation culturelle, sur lesquelles je ne reviendrai plus.

En effet, la première section qui suit sera consacrée au processus d'institutionnalisation de la pédagogie en tant que discipline scientifique.

La deuxième section s'intéressera chronologiquement à la création des Fonds des Mieux doués, à la mise en application de la loi de 1914 sur l'obligation scolaire (problématique du 4e degré), à la réforme des programmes de l'enseignement secondaire du degré inférieur en 1924, aux premières décisions en faveur de l'enseignement technique (Office de l'Enseignement technique, prolongation de l'obligation scolaire) et au nouveau plan d'études primaires de 1936. Elle s'achèvera sur une controverse particulièrement vive de l'entre deux guerres, celle de l'école unique.

SECTION I

Le mouvement pédagogique

I. LES DIVERSES FACETTES DE LA PÉDAGOGIE

Si le sens commun conduirait plutôt à définir cette discipline sur le mode de l'évidence étymologique, il n'est guère possible de s'en contenter. En grec en effet, le mot pédagogie désignait la fonction de l'esclave chargé de « conduire » les enfants, et dans un sens figuré l'éducation morale.

Le dictionnaire philosophique nous apprend que H. Marion a critiqué la définition fournie par le Littré, lequel, s'en tenant à l'étymologie, proposait la formule « éducation morale des enfants », et faisait remarquer, dans le *Dictionnaire pédagogique* de Buisson publié dans les années 1880, que la pédagogie est quelque chose d'autre que l'éducation et que l'art empirique et spontané d'un bon éducateur. Dans la mesure où elle vise le corps et l'intelligence autant que la moralité, elle serait la « science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale », qui devrait prendre pour base l'ensemble des données positives de la physiologie, de la psychologie et de l'histoire concernant la nature des enfants » [7].

A l'occasion de sa contribution à la seconde édition de cet ouvrage (*Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911), Durkheim, qui avait reconnu que la pédagogie ne se ramenait pas à l'art des éducateurs, la définissait comme « une théorie pratique » dont l'objet est de « réfléchir sur le système et les procédés d'éducation en vue d'en apprécier la valeur et par là d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs » [8].

C'est dans cet esprit que Lalande définit la pédagogie comme la science normative de l'éducation, en entendant par sciences normatives

« celles dont l'objet est constitué par des jugements de valeur, en tant que tels, c'est-à-dire en tant que la critique de cette valeur est le but de la science ainsi dénommée » [9].

Je me rallie pour ma part à la conception selon laquelle la pédagogie au sens large est une réflexion sur l'idéal et les moyens de le réaliser : l'optimalisation des facultés innées de l'enfant ne se passe pas d'une philosophie de l'éducation. C'est évidemment contre cet écueil peu compatible avec les vues positivistes qu'est né le courant pédologique. L'introducteur de ce courant de pensée en France, E. Blum, en justifie l'intitulé par une prise de distance aussi bien à l'égard de la psychologie de l'enfant qu'à l'égard de la pédagogie :

> *« (...) le terme de psychologie de l'enfant est équivoque et dangereux, d'abord en ce qu'il est lié à la pédagogie traditionnelle, et que cette alliance d'une science en voie de constitution, mais positive, avec un art imprécis, est mauvaise. De plus et surtout, l'emploi de ce terme confirme cette idée trop répandue que la psychologie de l'enfant est un chapitre de la psychologie de l'adulte. On commet ainsi une erreur : l'enfant est un être* sui generis *au point de vue physiologique et psychologique, et non un homme en raccourci. Enfin, le mot pédagogie implique un art, des préoccupations finalistes et normatives qui n'ont rien à voir avec la recherche et l'institution de lois scientifiques »* [10].

E. Claparède, quant à lui, explique que le mot pédotechnie a été préféré à celui de pédagogie par la Société belge de Pédotechnie dans la mesure où l'usage du terme pédagogie aurait été restreint à la technique purement scolaire et à l'éducation des enfants, et il suggère de diviser la science de l'enfant en pédologie et pédotechnie — la deuxième comprenant la pédiatrie et la pédagogie expérimentale [11].

Si divers spécialistes de l'enfance ont tenté depuis la fin du siècle dernier d'élaborer une discipline spécifiquement pédagogique afin de donner à cette matière un statut scientifique, ils ont été obligés, pour ce faire, de se fonder sur les acquis des sciences existantes et ont été amenés, par conséquent, à mettre sur pied une discipline bâtarde. Et, en outre, ils ont dû faire face à la critique selon laquelle celle-ci n'était que *tekhné*.

Sur l'ensemble des auteurs dont j'ai parcouru divers écrits rédigés durant la première moitié de ce siècle, il me semble que c'est R. Buyse qui a le mieux perçu et en tout cas le mieux décrit les multiples facettes de la réflexion pédagogique [12]. Considérant que la pédagogie est toujours subordonnée à une métaphysique et n'est dotée que d'une autonomie relative dans la mesure où elle emprunte des données propres à des sciences connexes, il distinguait trois aspects principaux de cette discipline : une philosophie de l'éducation, un art et une base scientifique.

Sous l'angle philosophique d'abord, toute pratique éducative répond à la vision du monde de celui qui la met en œuvre. Et il en va de

même pour toute affirmation normative sur l'intégration de l'enfant ou sur son épanouissement.

En ce qui concerne l'art éducatif, il tient dans la connaissance pratique et l'emploi judicieux des règles pédagogiques. R. Buysse y voyait une didactique — technique de l'enseignement, formation de l'intelligence —, et une hodogétique — pratique du gouvernement des enfants, formation du caractère —. En tant que produit de l'expérience des praticiens, cet art éducatif aurait précédé la science pédagogique.

Mais s'y limiter reviendrait à rechercher uniquement un moyen d'atteindre les fins assignées à l'éducation : dans ce cas, science de l'éducation et connaissance des règles pédagogiques se résumeraient en une seule matière. Analogiquement, cela consisterait, par exemple, à définir la médecine comme la science de la guérison des maladies en négligeant complètement l'étude des maladies et de leurs causes.

Enfin, le troisième aspect de la pédagogie, celui de la science pédagogique, aurait pour objet l'étude objective de certains termes du problème pédagogique : l'élève, le maître, le programme, le milieu. Elle servirait, dans cette acception, à découvrir les moyens pratiques qui devraient conduire avec un minimum d'effort et un maximum d'effet à la réalisation des objectifs poursuivis par l'école. Dans la mesure où il s'agissait de perfectionner la connaissance du sujet à former, cette discipline s'appuyerait nécessairement sur la science des opérations de l'esprit et des conditions de la croissance physique. Le recours à l'expérimentation pédagogique ferait passer un art empirique au rang d'une technique, d'un art éclairé par la science.

La science pédagogique, comme science appliquée, recourt donc à une méthode expérimentale et ses objectifs sont d'ordre pratique.

Une autre distinction introduite par R. Buyse est également fort intéressante. En effet, il subdivisait les grands courants de la méthodologie pédagogique en trois types principaux de pratiques : la pédagogie empirique, la pédagogie « nouvelle » et la pédagogie expérimentale.

La pédagogie empirique renvoie tout simplement à l'art éducatif précédemment évoqué.

Quant à la pédagogie « nouvelle », dite aussi « moderniste » ou encore « rénovée », R. Buyse préfère lui donner l'épithète d'« expériencée », renvoyant, selon lui, à la fois au sens bergsonien du mot ainsi qu'à l'acception que lui donne James. D'après lui, si ce mouvement se prétend scientifique, cela signifie simplement que ses promoteurs s'inspirent de conclusions et d'hypothèses hasardeuses des sciences connexes comme la biologie (loi de la récapitulation abrégée), la psychologie infantile (lois de l'intérêt) et la sociologie (interprétation de l'âme enfantine en comparaison de la mentalité primitive). Ce qui signifie que le procédé utilisé, quoique se disant scientifique, repose beaucoup plus sur de vagues analogies que sur une réelle science expérimentale,

dont on fait l'économie au profit d'une prétendue philosophie scientifique :

> *« A bien voir les choses, c'est une pédagogie d'artistes, s'élaborant sous le signe d'un impressionnisme exacerbé et qui postule le 'don exquis' du maître chez ceux qui veulent y réussir »* [13].

Comme le rappelle Buyse, Simon constatait, dans son ouvrage la *Pédagogie expérimentale*, que parallèlement à une pédagogie expérimentale dont Binet aurait été l'initiateur, il existait un mouvement d'inspiration différente dont Dewey aux États-Unis et Decroly dans les pays de langue française auraient été les vrais fondateurs :

> *« Ce mouvement dérive de Rousseau, et l'Institut que dirigent à Genève MM. Clarapède et Bovet a fait beaucoup pour nous le faire connaître. Il consiste en essais pour rompre les habitudes de la pédagogie, et notamment pour substituer au verbalisme de notre enseignement une participation active de l'enfant et des procédés d'auto-éducation et ceci est bien aussi, en un sens, de la pédagogie expérimentale »* [14].

Or, pour Buyse, cette dernière proposition est sujette à caution :

> *« On sent aisément l'équivoque introduite par l'insidieuse incidente 'en un sens'. Sans ambages, disons que nous ne pouvons l'admettre car, sans conteste, dans la majorité des cas, c'est bien de la pédagogie expériencée qu'il s'agit, et fort loin de la pédagogie expérimentale. Ce qui, du reste, ne veut pas dire que l'une des tendances exclut l'autre et qu'il est impossible d'étudier avec la rigueur expérimentale une initiative pédagogique suggérée par une intuition... mais, jusqu'ici, il faut avoir le courage de le dire, cela a été trop rarement le cas »* [15].

Je reviendrai dans une rubrique ultérieure sur ce qui est désigné comme la pédagogie expériencée dans la mesure où je crois que cette partie de la pédagogie est celle qui a le plus contribué à la production d'une rhétorique pédagogique dont on trouve encore actuellement bien des témoignages dans les projets de réformes scolaires.

Pour ce qui est de la pédagogie expérimentale, il s'agit de celle qui se consacre à la problématique éducative sous l'angle de la recherche scientifique. Elle est basée sur l'observation et l'expérience et doit viser à mesurer les faits pédagogiques, à en analyser les conditions et à en dire les lois. Pour ce faire, elle doit se fonder sur une connaissance positive de l'être en croissance et plus spécifiquement de l'écolier. Cette discipline doit démontrer son autonomie par rapport aux sciences connexes et cela en affirmant la spécificité de son objet, les faits pédagogiques, c'est-à-dire essentiellement les méthodes et l'action du maître ainsi que les réactions de l'enfant à l'enseignement qui lui est donné. Pour mériter l'épithète « expérimentale », la méthodologie pédagogique doit renvoyer l'étude des fins supérieures à la philosophie de

l'éducation ; servant la partie normative de l'éducation, elle doit se donner pour objet la connaissance scientifique de l'écolier ; enfin, elle doit résoudre les problèmes scolaires grâce à l'observation des faits pédagogiques et l'analyse des activités didactiques.

Parallèlement au développement de la pédagogie dite plus haut expériencée, on dénombre donc durant la première moitié de ce siècle une multiplicité d'efforts en vue d'instaurer une science pédagogique pratique qui serait positive et inductive et qui, dans la mesure où elle doit présenter ses données en termes quantitatifs, nécessiterait la mise au point d'une statistique spécialisée. Cette didactique expérimentale présente évidemment des ambitions bien plus méthodologiques qu'épistémologiques et revêt une finalité éminemment technique.

II. Les origines de la pédagogie « nouvelle »

Ce courant, qualifié souvent de moderniste, plonge ses racines assez haut dans le temps : ses prémisses avaient déjà été largement ébauchées avant qu'une synthèse systématique en soit faite par E. Claparède, sous l'intitulé de l'*Éducation fonctionnelle* [16]. Quelles sont donc les origines de cette conception de l'enfant et de l'éducation ? Claparède les présente sous forme de trois rameaux distincts : la doctrine évolutionniste, l'école pragmatique et le courant néo-pédagogique.

En ce qui concerne le premier de ces rameaux, il est indispensable de se référer à Spencer qui illustre le positivisme évolutionniste. La théorie de l'évolution sociale interprétait les institutions humaines d'après les mécanismes de la survie biologique : se focalisant sur l'utilité biologique, elle concevait les caractères spécifiquement humains (motivations, codes moraux, croyances religieuses, activités de l'intelligence, etc.) comme les moyens d'une adaptation efficace, ayant assuré à l'espèce humaine sa suprématie dans la biosphère [17]. Spencer considérait la société humaine comme la prolongation de l'évolution cosmique : il y aurait une analogie entre les caractères structurels et fonctionnels d'une société et les qualités respectives des êtres vivants.

Transposant à la vie morale la loi biologique de la survie des mieux adaptés, il estimait que le bien est lié à la nature et qu'il serait vain de vouloir produire des principes ou des idéaux qui ne seraient pas conformes aux lois naturelles.

Ceci nous amène à sa théorie de l'éducation qui donne la science comme le savoir le plus utile, tant pour la conservation personnelle — l'entretien de la vie et de la santé — au sens strict que pour ce qui a trait indirectement à celle-ci comme la manière de gagner sa vie.

En ce qui concerne l'éducation intellectuelle, Spencer indique deux principes généraux qu'il croit être à la fois les plus importants et les plus négligés : le premier dit que, depuis le berceau jusqu'à l'âge mûr, le procédé d'instruction devra être spontané ; le deuxième, corollaire du premier, dit que l'activité mentale ainsi produite doit toujours s'accompagner de plaisir. Le premier principe renvoie aux généralisations principales de la science de l'éducation ; le second aux règles de l'art de l'éducation.

Plaidant pour une progression du simple au composé, de l'indéfini au défini, de l'abstrait au concret, il estime que la spontanéité et le plaisir à l'étude constituent la preuve que cette loi psychologique a été respectée. Il faut suivre les différentes phases de l'éducation intellectuelle, n'exiger que l'exercice normal des facultés. En faisant de l'éducation un moyen de faciliter l'évolution naturelle de l'esprit, on se donne un objectif d'efficacité : l'apprentissage est d'autant meilleur que la connaissance a été acquise par l'élève lui-même, car cette connaissance nouvelle devient alors une faculté et contribue à la fonction générale de la pensée.

Dans la perspective évolutionniste qui est la sienne, Spencer considère que, pour ce qui est de la moralité, il ne faut pas s'attendre à de grandes prouesses de la part des enfants :

> *« Pendant ses premières années, tout homme traverse les phases de caractère qu'a traversées la race barbare dont il est descendu. De même que les traits d'un enfant, — le nez plat, les narines relevées, les lèvres grosses, les yeux écartés, l'absence de sinus frontal, etc. — sont, pendant un temps, ceux du sauvage, de même, ses instincts sont ceux du sauvage aussi »* [18].

De même que les facultés intellectuelles supérieures, les facultés morales supérieures sont complexes et assez tardives dans leur évolution. Dès lors, les parents doivent se satisfaire de mesures et de résultats modérés et veiller surtout à ce que leurs enfants subissent toujours les conséquences naturelles de leurs actions et aient donc à connaître la discipline de l'expérience. De là le conseil que leur donne Spencer :

> *« Souvenez-vous que le but de l'éducation que vous faites, est de former un être apte à se* gouverner lui-même, *non un être apte à être* gouverné par les autres *(...). Que l'histoire de votre législation domestique soit, en petit, l'histoire de notre législation politique : au début, le contrôle autocratique, quand le contrôle est réellement nécessaire ; bientôt après un constitutionnalisme naissant, dans lequel la liberté de sujet est, sur quelques points, reconnues ; ensuite, des extensions successives de la liberté du sujet, pour finir, par l'abdication royale »* [19].

On trouve donc en germe dans l'œuvre de Spencer l'idée de l'acquisition de l'autonomie comme objectif éducatif majeur, mais il faut bien reconnaître que l'autonomie n'y est pas valorisée en tant que telle mais

comme qualité appropriée à l'état social que connaissait l'Angleterre à cette époque car « si votre enfant était destiné à vivre esclave, vous ne pourriez trop l'habituer à l'esclavage dans son enfance ».

Voilà pour l'évolutionnisme spencérien sous l'influence duquel se développèrent des réflexions et recherches sur l'histoire des mœurs, conduites dans le sens des interprétations biologistes, ainsi que des essais élaborant des analogies diverses entre vie sociale et comportement organique.

Si, dans cette théorie, l'essentiel était d'indiquer que l'évolution de l'esprit est le reflet d'un progrès constant dans l'adaptation de l'être au milieu dans lequel il est destiné à vivre, Clarapède y trouve toutefois déjà en germe ce qu'il désigne comme le principe fonctionnel, lorsque Spencer note que quand un esprit en voie de développement éprouve de la curiosité pour un objet, c'est que cet objet est devenu nécessaire à son progrès [20]. Or un tel principe semble avoir exercé une forte influence sur l'Américain W. James ; ce qui nous amène au deuxième rameau précédemment cité, celui du pragmatisme [21].

Prenons d'abord un peu de recul pour examiner de façon générale cette école pragmatique qui relève, elle aussi du courant positiviste, avant d'en examiner les préceptes pédagogiques. W. James fut une des figures dominantes de ce mouvement qui procédait d'un esprit d'efficacité et d'utilitarisme. Pour James, nos théories se ramènent à des instruments de réaction adéquate à l'égard du monde, des modes d'emploi pratique des choses ou encore des moyens de manipulation. La signification d'un jugement se détermine à partir des conséquences pratiques auxquelles on aboutit en l'élaborant : le sens s'identifie donc avec les conséquences pratiques de l'énoncé d'une affirmation sous forme de proposition. La véracité tient dans l'utilité de l'affirmation de cette proposition pour notre action. Selon Kolakowski, la connaissance équivaudrait, dans l'esprit de James, à l'évaluation du monde, envisagée comme une partie de la technique de la réussite dans la vie. Un tel fait expliquerait la popularité des idées de James aux États-Unis, résultant de l'harmonie entre la conception pragmatique (philosophie de la réussite individuelle) et les valeurs généralement admises dans cette société.

Comme James, J. Dewey estimait que la possibilité d'application pratique fournit le critère de l'évaluation et de la détermination de la vérité [22].

Mais à la différence de James, Dewey s'attachait moins aux conditions de la réussite individuelle qu'à la réforme des rapports sociaux dans le sens d'une démocratie politique. Par conséquent, il admettait l'existence de valeurs supérieures, indépendantes du succès individuel, qui ont un caractère d'obligation pour tous les hommes dans la même mesure. L'action sociale trouve donc son critère dans l'utilité collective ; dès lors, la philosophie prend part aux conflits sociaux et ne peut esquiver la conscience d'une telle participation.

Dewey acceptait l'existence de critères pour fonder la connaissance, valables durablement et légitimes du point de vue intersubjectif, et il croyait en un capital intellectuel universel indépendant des besoins et des désirs individuels. Dans cette optique, pour acquérir son statut, une valeur doit entraîner des effets publiquement contrôlables et reconnus comme profitables pour la vie collective.

Voyons de plus près quelles étaient les conceptions psychologiques de ces deux pragmatistes.

W. James, quant à lui, a formulé les premiers rudiments d'une psychologie fonctionnelle, en voyant dans l'enfant un organisme agissant dont l'action vise à l'adaptation et la conscience sert à préparer le comportement. Cependant, d'après Clarapède, il fallut attendre Dewey pour comprendre la multiplicité des applications pratiques que la psychologie de James laissait seulement entrevoir. Pour Dewey, la pensée est destinée à ajuster l'action : les théories morales et logiques constituent des instruments qui éclairent les hommes sur la meilleure forme de conduite. En 1896, il indique que :

> *« (...) ce qui constitue, dans la conduite de l'être, l'unité primordiale, ce n'est ni la sensation, ni la réaction, mais la 'fonction', c'est-à-dire la synthèse des deux, c'est-à-dire l'acte adapté. La vie psychologique elle-même constitue une unité, une coordination antérieure à toute séparation d'éléments ; et c'est lorsque cette unité est brisée que la sensation, le sentiment, l'effort deviennent objets de conscience et restent tels jusqu'à ce que l'unité primitive soit rétablie »* [23].

Ceci signifie donc que l'être a tendance à se préserver intact, qu'il vise à l'homéostasie, et que si son équilibre est compromis, il essaie de le rétablir.

Une telle conception amène l'éducateur, comme le montre Clarapède, à considérer que la vie psychologique de l'enfant a sa valeur propre :

> *« (...) pour interpréter cette vie de l'enfant, pour en saisir la signification, il ne faut pas en juger les manifestations* in abstracto *; il faut au contraire les replacer dans leur contexte vital, dans leur milieu naturel, exactement comme pour interpréter la mentalité du sauvage, il ne faut pas en juger les fonctions isolées, et cataloguer tout ce qui y manque par rapport à la nôtre ; mais il importe au contraire de partir de cette idée que cette mentalité forme un tout harmonieux, et que c'est l'étude des circonstances de vie, du milieu des besoins dominants qui en livrera la formule »* [24].

Voilà pour le caractère fonctionnel de la psychologie de Dewey, que Clarapède qualifie encore de génétique et sociale. Génétique, elle l'est en ce sens que le rôle de l'éducateur est d'ordonner les matières afin qu'elles s'enclenchent sans heurt avec les besoins, les désirs et les intérêts de l'enfant. Sociale, elle l'est en ce sens que, l'enfant faisant partie de la société, il faut le préparer à être une « fonction » utile de cet

organisme dont il est membre, et que la meilleure préparation consiste à le placer dans des conditions de vie sociale, dans un milieu social que l'école doit parvenir à réaliser. Et on sent poindre le sociologisme dans la conception de Dewey lorsqu'il affirme que l'école doit d'autant plus répondre à cette attente que l'enfant se trouve de plus en plus privé d'occupations familiales comprenant des responsabilités, et que, dans le régime industriel, la vie familiale se restreint car les parents sont obligés d'occuper une tâche au dehors et n'ont plus l'opportunité de développer chez leurs enfants le sens du travail. Mais tout cela entraînera Dewey à tenir un discours éminemment plus moralisateur que scientifique.

Enfin, le troisième rameau à compter dans les origines de la nouvelle conception de l'enfant se trouverait dans le courant né de la pratique des éducateurs. Ceux-ci, en effet, dont certains sont informés du mouvement biologique et psychologique mais qui sont tous des praticiens, ont tenté de pallier l'inefficacité des méthodes scolaires traditionnelles qui reposent sur la contrainte et privilégient, d'après eux, la mémorisation précaire au détriment du vrai développement intellectuel et moral. De manière intuitive, ils ont essayé de mettre au point de nouvelles méthodes faisant intervenir en premier lieu l'activité de l'enfant lui-même et s'adressant dès lors à ses mobiles intérieurs. Parmi les divers noms cités par Clarapède pour illustrer ce courant (Lacombe, Le Bon, Laisant, de Fleury, Wagner, Dugard, Brunot, Quénioux pour la France, Montessori et Francia pour l'Italie, Kerschensteiner, Otto pour l'Allemagne), on ne voit pas apparaître celui de Decroly. Il est vrai que ce pédagogue était un médecin de formation, dont l'ambition scientifique expérimentale allait au-delà de la simple pratique éducative. Il n'empêche que la création de deux écoles dont il s'occupait personnellement devrait permettre un rapprochement entre Decroly et les personnages cités précédemment.

III. Le paradigme de la pédagogie « nouvelle »

On tentera, sous cette rubrique, de reprendre le processus de formation de la pédagogie « nouvelle » en tant que discipline autonome afin d'en définir le paradigme. Par existence d'un paradigme, il faut entendre le fait qu'un groupe de chercheurs, qui ont puisé les fondements de leurs connaissances dans les mêmes modèles concrets, ont en commun les mêmes règles et les mêmes normes concernant leur pratique scientifique [25]. Un paradigme, c'est un modèle ou un schéma général qui donne du sens aux axiomes de base de la discipline.

Pour ce qui est de la pédagogie « moderniste », ou « nouvelle », ou encore « fonctionnelle », son paradigme se trouvait déjà largement ébauché par Jean-Jacques Rousseau, si l'on croit certains pédagogues scientifiques postérieurs, parmi lesquels Clarapède. Il n'en demeure pas moins que, si ce dernier a pu voir dans l'*Émile* s'esquisser sur le mode philosophico-littéraire les principes de la conception fonctionnelle de l'enfance, il faudra attendre les premiers essais de recherche positive en pédagogie pour qu'une systématisation en soit faite dans une perspective scientifique.

Pour ce qui est du contexte sociologique et philosophique dans lequel vont éclore les prémisses de la nouvelle éducation, Guy Vincent nous indique fort bien, dans sa très belle histoire de l'école primaire en France, l'importance des idées charriées par la révolution de 1789 : l'affirmation d'une règle et d'un principe de conduite intérieur à l'homme, la résolution d'être autonome, de ne plus obéir à une loi étrangère qui figurent dans l'héritage laissé par les hommes des Lumières [26].

Néanmoins, ce qu'on a nommé la révolution pédagogique de 1880 en France constitue-t-elle vraiment une échappée vers les Lumières ou bien plutôt une nouvelle modalité d'assujettissement ? A suivre G. Vincent, l'école nouvelle qui va réclamer des enfants une adhésion et non plus une soumission, la compréhension de sa nécessité et non plus l'obéissance aveugle à la discipline, a dû apparaître à une partie de la bourgeoisie, dès le début du XIXe siècle, comme un moyen de détourner et d'utiliser des forces collectives qui, s'étant révélées puissamment quelques lustres auparavant, auraient pu se révéler dangereuses si elles n'avaient pas été canalisées.

Dans la mesure où elle prétend s'adresser à celui-ci dans son intériorité, cette nouvelle pédagogie suppose une connaissance suffisante de l'enfant : avant que ne se précise une psychologie génétique de l'enfant, on s'était déjà mis à enseigner aux futurs instituteurs, une science psychologique dont l'adage était : « s'appliquer avant toute chose à bien étudier les enfants, soit dans leurs traits communs, soit dans leurs caractères particuliers » [27].

L'enfant qui se dégage de ce nouveau projet éducatif apparaît certes comme un être à part entière, mais il incombe toutefois au maître-éducateur d'aider son développement, de l'entraîner à coopérer, en s'appuyant sur ses virtualités propres et en ne recourant pas à des méthodes coercitives, bref en faisant appel à une force intérieure :

> *« A l'enfant inattentif de l'éducation intellectuelle correspond, pour l'éducation morale, l'enfant 'dissipé', qui manque d'" application ' (...). La dissipation, équivalent enfantin du dérèglement adulte, est l'absence de maîtrise de soi ; la qualité qu'il s'agit de faire acquérir à l'enfant est la modération. Ici apparaît le lien, dans la pédagogie, entre le politique et ce qu'on appelle parfois la question*

du désir : au milieu de l'inégalité des rangs et des conditions que les progrès de la civilisation ont introduite dans la société humaine, c'est la modification des désirs qui préserve la paix publique » [28].

L'objectif de l'école française des années 1880 est donc bien d'obtenir une disposition interne et permanente, une adhésion volontaire [29]. Et, pour ce faire, on découvre que la liberté concédée aux écoliers est un bon moyen d'obtenir leur soumission : la discipline s'assouplit en conséquence et les méthodes qui visent la coopération de l'enfant sont encouragées.

Même si l'histoire de l'école française et celle de l'école belge divergent sur bon nombre d'aspects, on peut considérer que le mouvement des libéraux radicaux qui est à l'origine de l'École modèle (cf. supra), participe du même courant réformiste laïque et progressiste que celui des républicains français. Certes, on ne vit jamais chez nous s'exaspérer comme en France l'idéal républicain, patriotique et revanchard (« faire des soldats pour la France »), mais on retrouve dans les conceptions pédagogiques des éducateurs libéraux radicaux les mêmes idées que celles attribuées plus haut aux pédagogues républicains. Tempels ne considérait-il pas en effet que la mission véritable de l'école primaire est de « faire naître l'envie du savoir en disposant l'entendement à comprendre ? ».

Mais j'ai déjà eu l'occasion de souligner précédemment l'ambiguïté de ces conceptions en matière d'éducation de la classe ouvrière : ne disait-on pas au Congrès de l'Enseignement de 1880, tenu à Bruxelles, que l'instruction chassait les idées malfaisantes de l'esprit de l'ouvrier — malfaisantes, c'est-à-dire dangereuses pour l'ordre établi — ?

Cependant, il serait hasardeux de ne voir dans les nouveaux principes éducatifs rien d'autre qu'un moyen d'exploitation du prolétariat au profit de la bourgeoisie. Ces nouveaux principes ont d'abord été réellement appliqués, en Belgique tout au moins, dans des établissements qui n'étaient guère fréquenté par le peuple (l'École Modèle, par exemple), et si leur diffusion s'est faite progressivement au plan des idées défendues par les responsables politiques, leur mise en œuvre concrète n'en était pas pour autant assurée dans les écoles.

Le discours pédagogique moderniste est resté longtemps un ensemble de propositions théoriques, nées des travaux effectués par certains expérimentateurs privilégiés, avant de conduire à de véritables instructions données aux enseignants par la hiérarchie scolaire. Et pour dépasser le stade de la simple forme d'indications pratiques inspirées par l'observation et le bon sens, il a fallu que la pédagogie se légitime en tant que discipline scientifique à travers la constitution d'un paradigme.

Examinons donc maintenant comment s'est élaboré le paradigme de la pédagogie fonctionnelle. Ce paradigme s'inscrit dans la perspective

positiviste (ses promoteurs ont subi l'influence de l'évolutionnisme spencérien et du pragmatisme américain), et il place en son centre le concept de « besoin ».

Je crois pour ma part que la théorie sous-jacente à ce paradigme se fonde sur deux axiomes essentiels et procède par analogie.

Le premier axiome est lié à une certaine définition de la vie qui en fait le perpétuel rajustement d'un équilibre, ayant pour fonction le maintien de l'intégrité d'un organisme. Semblable définition exige un présupposé qui est ce premier axiome : « La vie vaut mieux que la mort ». En tant qu'axiome, c'est-à-dire proposition considérée comme évidente et reçue pour vraie sans démonstration, ou encore non déduite d'une autre proposition, cette formule a valeur de postulat de départ implicite de toute théorie organiciste.

Ce premier axiome a un corollaire qui s'énoncerait comme suit : « Il existe des exigences qui doivent être satisfaites pour le maintien de la vie ».

En ce qui concerne l'espèce humaine, l'observation empirique indique cinq exigences au moins qui doivent être satisfaites, sans quoi l'espèce disparaîtrait : respirer, boire, manger, évacuer et se reproduire.

La même expérience empirique montre que l'individu vit en collectivité. De façon analogique, le groupe peut être à son tour envisagé comme un organisme vivant, ce qui suppose que ses parties concourent au maintien de l'ensemble. De là le deuxième axiome de la pédagogie fonctionnelle : « Le groupe a la précellence sur l'individu ». Et ce deuxième axiome est également accompagné d'un corollaire que je formulerais ainsi : « il existe des exigences qui doivent être satisfaites pour le maintien de la vie sociale ».

Le recours à l'analogie est ici d'ordre méthodologique et participe au transfert des métaphores organicistes de la biologie aux sciences humaines, qui s'est produit au XIXe siècle. Une telle démarche est sous-tendue par la volonté d'éclairer la réalité sociale sous un jour particulier, grâce au rapprochement opéré entre les organismes vivants et les sociétés. Les analogies méthodologiques tiendraient souvent dans des isomorphismes, c'est-à-dire se ramèneraient à l'utilisation commune par plusieurs disciplines de paradigmes identiques ; mais ces isomorphes vont largement au-delà du simple emprunt de vocabulaire : on y découvre en effet un jeu de rencontres interdisciplinaires doublé d'un souci de garantie scientifique [30].

L'analogie méthodologique que révèle le corollaire du deuxième axiome aide bien la psychologie fonctionnelle à se parer des acquis de la biologie, mais le transfert ne se fait pas sans lourdes conséquences théoriques, parmi lesquelles la naturalisation des exigences sociales n'est pas la moindre.

Pour ce dernier point, rappelons que l'observation empirique montre que l'intégration d'un groupe suppose l'existence d'un ordre social de

référence, un ensemble de normes faisant l'objet d'un consensus minimal. Si cet ordre social est mis en péril, la pérennité du groupe en tant que tel est compromise.

Dès lors, le maintien de l'ordre social exige la mise en place d'un système de légitimation et d'un système de contrôle, simplement commandés par l'homéostasie de l'organisme social. Le système de légitimation définit par des voies diverses (religieuses, politiques, par exemple) la nature et l'intensité des exigences sociales, et le système de contrôle en assure le respect.

Si tout d'abord les exigences de la vie sociale sont rendues analogues aux besoins vitaux de l'organisme vivant, on assiste ensuite à la transposition de ces exigences sociales, au plan subjectif individuel, dans des besoins dits sociaux (besoin spirituel, besoin culturel, par exemple). Et l'on donne donc autant de force à ces besoins sociaux qu'aux besoins vitaux.

La conséquence du transfert de la théorie physiologique des besoins à l'étude de la vie sociale est évidemment d'orienter ceux qui s'y livrent vers une perspective fonctionnaliste, qui risque de privilégier singulièrement le point de vue de l'ordre établi et mieux encore de légitimer par naturalisation les exigences liées au maintien de ce dernier. L'homologie entre besoin vital et besoin social renvoie donc à deux axiomes originaires, dont la discussion ne saurait être que d'ordre philosophique ou éthique. Ceci explique pourquoi la pédagogie moderniste à prétention scientifique, mais reposant sur la psychologie fonctionnelle systématisée par Claparède, n'a pas seulement des prémisses éthiques mais a également une finalité éthique, en ce sens que chacun de ses promoteurs définit les besoins sociaux et en précise les moyens de satisfaction à partir de sa propre conception de l'intégration sociale, donc à partir de sa propre philosophie de la vie. Toute œuvre relevant de la pédagogie nouvelle est donc pour, une bonne part, œuvre philosophique.

Pour en revenir à mon idée initiale, considérons comme essentiel le fait que la pédagogie reposant sur la psychologie fonctionnelle met le concept de « besoin » au centre de son paradigme. D'autres concepts comme « intérêt », « activité » ou « milieu » lui sont en fin de compte subordonnés.

Examinons les conséquences pédagogiques d'abord, sociologiques ensuite d'une semblable focalisation.

Les lois essentielles de la psychologie fonctionnelle ont été énoncées par Claparède. La première loi s'intitule précisément la loi « du besoin » :

> *« Tout besoin tend à provoquer les réactions propres à le satisfaire. Son corollaire est : l'activité est toujours suscitée par un besoin »* [31].

Il n'est pas nécessaire d'envisager ici l'ensemble de ces lois et j'en viendrai immédiatement à la cinquième loi, celle de l'intérêt, autre

concept fameux de la pédagogie nouvelle. L'intérêt est défini par ce qui compte pour l'acteur à un moment donné, qui acquiert valeur d'action par la réponse procurée à un besoin :

> *« Toute conduite est dictée par un un intérêt. C'est-à-dire :* toute action consiste à atteindre la fin qui nous importe à un moment considéré. *(...)*
> *Le mot 'intérêt' exprime bien, d'après son étymologie, (*inter-esse, *être au milieu de) le rôle d'intermédiaire qu'il joue entre l'organisme et son milieu. L'intérêt est le facteur qui ajuste, qui accorde celui-ci aux nécessités de celui-là »* [32].

La dixième loi enfin nous intéresse encore ; il s'agit de la loi de l'autonomie fonctionnelle :

> *« A chaque moment de son développement, un être animal constitue une unité fonctionnelle, c'est-à-dire que ses capacités de réaction sont ajustées à ses besoins »* [33].

Par conséquent, l'enfant n'apparaît plus comme un être incomplet par rapport à l'adulte mais comme un individu qui dispose de sa propre autonomie. De même que le têtard n'est pas une grenouille incomplète mais un être qui se suffit à lui-même...

Les modalités scolaires qui découlent d'un tel point de vue deviennent aisément compréhensibles : une école « active », une pédagogie de l'intérêt, une différenciation et une individualisation des programmes.

Comme pour connaître les besoins de l'enfant, il faut l'observer, et comme il s'agit de mettre en relief ses besoins naturels, on s'intéressera à son activité spontanée. L'école active encouragera donc plus particulièrement les travaux des élèves traduisant la libre réalisation d'un projet commun, dans le domaine pratique, social, esthétique, ou caritatif [34].

L'éducation scolaire doit être une réponse aux problèmes rencontrés par l'enfant lui-même : il lui revient donc — et non aux maîtres — de poser les questions : son activité doit jaillir des besoins profonds de sa nature et doit exprimer « avec une sorte de nécessité qui vient du dedans, les aspirations de son être le plus intime en quête des moyens de son propre dépassement » [35]. Dans l'optique d'une pédagogie de l'intérêt, il ne suffit pas que l'élève fasse des expériences pratiques dans la classe elle-même ou s'exprime oralement, il faut surtout qu'il participe à la réalisation de la tâche scolaire. Pour l'essentiel, on peut quand même synthétiser la doctrine pédagogique de l'intérêt comme « celle qui prend pour règle de n'enseigner les choses que dans la mesure où l'enfant désire spontanément les apprendre » [36].

Dans leur campagne contre l'école traditionnelle, les partisans de l'éducation nouvelle insistèrent sur la spontanéité des intérêts comme

expression des besoins profonds. Dewey opposait vivement pédagogie de l'effort et pédagogie de l'intérêt ; à la contrainte de la première, la seconde substituerait le principe suivant :

> *« Un intérêt est primitivement une forme de l'activité du moi, ou, de son évolution, qui met en œuvre des tendances latentes »* [37].

On perçoit donc clairement les conséquences pédagogiques d'un tel postulat et on devine les pratiques qui en dérivent. Néanmoins, la reconnaissance de la spontanéité des besoins et intérêts n'est pas censée aller de pair nécessairement avec un laisser-faire de la part du maître. Ce dernier doit prendre en compte les intérêts transitoires et instables des enfants comme des points de départ de son enseignement, mais doit aussi savoir les interpréter : il y verra « des fonctions qui renferment des possibilités et qui mènent à un but idéal » [38].

On constate ici combien la pédagogie nouvelle reste proche de l'art éducatif. Au plan sociologique, il est évident qu'une théorie psychopédagogique centrée sur le concept du « besoin », reposant sur un modèle organiciste, présente bien des ambiguïtés, liées au glissement qui se produit d'une définition biologique de ce concept à une définition sociale [39].

Dans une acception psychophysiologique, l'état de besoin s'identifie à un état de manque, perçu par l'individualité biologique et accompagné de la tendance à le combler par des moyens capables de l'éteindre. Le besoin est coextensif à la vie et son existence prouve que l'individu n'est pas complètement autonome par rapport à son milieu. Mais le besoin ne naît pas toujours d'une pression biologique interne ; il peut surgir aussi de la perception d'un objet extérieur à l'individu, ou encore d'une représentation née de l'abstraction ou de l'imagination. Dès lors, si le caractère impérieux des besoins vitaux est incontestable, il ne faut pas oublier qu'au fur et à mesure du développement d'une société des besoins secondaires par rapport à la simple survie exigent une satisfaction avec autant d'intensité que les premiers. Puis vient le tour de besoins tertiaires. Toute la question du désir, qui donne leur sens aux valorisations guidant l'activité humaine, n'est pas indépendante du contexte culturel que caractérise toujours une certaine socialisation des besoins.

A l'intérieur d'un système social, traversé par une certaine hiérarchisation des besoins en fonction de la morale, du droit, de la religion, du régime politique en vigueur dans cette collectivité, la satisfaction des manques ressentis individuellement est solidaire de la totalité des représentations collectives du groupe de référence. Aussi, constate-t-on dans toute collectivité qu'un caractère de légitimité minimale s'imprime à la hiérarchisation des besoins : l'instance assurant le compromis entre besoins et aspirations divergents est la politique [40].

Or, pour en revenir à la pédagogie nouvelle, nous avons vu qu'elle glisse de l'analyse de la vie biologique — du besoin physiologique — à celle de la vie mentale et sociale — du besoin subjectif et du besoin culturel —. Prétendant adapter ses préceptes à la réalité « scientifique » de ces divers besoins, elle ne peut manquer de formuler implicitement une philosophie de l'éducation, répondant à un certain projet de société. En cela, elle représente un instrument de légitimation. Et, plus précisément, comme ses origines pragmatistes en témoignent, elle renvoie à une conception du monde dominée par le thème de la réussite individuelle dans une société en développement, valorisant le mérite. Les énoncés que la pédagogie nouvelle fonctionnelle formule à propos de la meilleure adaptation de l'enfant à son environnement, trouvent en fin de compte leur légitimité dans deux postulats idéologiques : le premier fonde la réussite personnelle dans l'expression de tendances profondes, biologiques et mentales ; le second assujettit la réussite personnelle à l'insertion harmonieuse de l'individu dans un milieu social.

L'hypothèse que j'aimerais suggérer est que, de tout le discours charrié par la pédagogie nouvelle, ce sont ces deux postulats qui ont obtenu la plus grande diffusion auprès des différentes autorités et compétences responsables en matière d'enseignement. Un tel phénomène s'expliquerait par le fait que ces énoncés auraient constitué une source particulièrement fertile pour la production d'une rhétorique pédagogique, par définition creuse en signification concrète. Il faut comprendre le terme rhétorique dans une acception métaphorique, au sens d'un discours répétant les mêmes figures, c'est-à-dire ici les mêmes concepts, tout en faisant l'économie de la définition du sens précis des mots utilisés, de même qu'en jouant sur leur polysémie.

Progressivement la paradigme scientiste de la pédagogie nouvelle fondé sur la notion de « besoin » et composé de thèmes connexes comme l'« intérêt », l'« aspiration », l'« épanouissement », l'« adaptation au milieu » est donc apparu dans le discours officiel tenu sur l'école sur le mode d'une rhétorique présidant aux bonnes intentions politiques et justifiant la pertinence de diverses réformes. Mais ce passage d'un discours à prétention scientifique à un discours légitimateur s'est fait souvent sans que les concepts-clés soient passés au crible de la critique sociologique : ces concepts devaient bien rester des formes vides et, ceci, au nom d'une certaine évidence postulée une fois pour toute. L'utilité d'un tel glissement est de démontrer à peu de frais le souci du vrai bien de l'écolier, qui anime les responsables de la politique éducative : il suffit de dire qu'une méthode ancienne, présente, ou nouvelle, répond aux besoins de l'enfant, vise à l'épanouissement de ses aptitudes, pour garantir les vertus de ladite méthode.

Naturaliser les besoins sociaux dispense d'une lecture du projet pédagogique à travers une grille d'analyse qui ferait intervenir les

rapports de force existant dans la société globale, ainsi que le rôle joué par l'institution scolaire dans la reproduction de ces rapports de force.

Le procédé ne joue pas seulement sur l'occultation mais également sur la polysémie car, il faut insister sur ce point, les concepts utilisés par la rhétorique pédagogique sont flexibles et il est possible de leur donner tous les contenus imaginables. En d'autres termes, si l'on ne passe pas par des définitions précises du besoin, de l'aspiration, de l'intérêt ou de l'aptitude, le consensus sur leur simple énoncé n'est guère difficile à obtenir puisque chacun y trouve ce qu'il veut bien y mettre. Loin de moi l'idée de croire que les pédagogues qui ont espéré faire œuvre scientifique avec la pédagogie fonctionnelle puissent être soupçonnés d'avoir été des agents de l'ordre établi. Mais leur philosophie de l'éducation, qui est indéniablement d'esprit fonctionnaliste, privilégie l'intégration plutôt que le conflit. Dès lors, il n'est pas étonnant que les réformes éducatives qu'ils suggèrent participent essentiellement d'une critique méthodologique du système d'enseignement existant et ne remettent pas en cause la fonction idéologique remplie par l'école.

Pour voir s'allier dans un même projet de réforme scolaire critique méthodologique et critique idéologique, il faudra attendre l'après-guerre 1940-1945.

IV. L'implantation du mouvement pédagogique en Belgique

La Ville de Bruxelles se révéla au début de ce siècle un foyer important de réflexion pédagogique. L'École modèle, créée en 1875, devenue par la suite l'Ecole normale Charles Buls, fut un pôle important de création en ce domaine.

Suivant le chemin tracé par I. Gatti de Gamond, ses collaboratrices H. Dachsbeck [41] et L.-E. Carter [42], eurent également un certain rayonnement pédagogique ; la seconde fut nommée en 1907 directrice d'un nouveau cours d'éducation, le cours d'éducation de l'École moyenne que la Ville de Bruxelles créa dans un quartier qu'elle urbanisait à cette époque au nord-est de son territoire. Une fois instruite des travaux de Decroly, L. E. Carter n'hésita pas à introduire les principes et la méthode pédagogiques dans l'école primaire annexée à son établissement. Dès 1915, elle fit appel à A. Hamaide pour l'aider à les appliquer, alors que le public ne semblait pas encore disposé à les admettre. Invitée en 1919 au Congrès du *Child Welfare* de Washington, elle en revint avec un projet de création de cinq bibliothèques pour enfants dans plûsieurs quartiers de la ville. Baptisées « Heures

Joyeuses », ces bibliothèques avaient pour finalité de recevoir les enfants à tous leurs moments libres dans une atmosphère familiale. Socialiste, L. E. Carter avait créé, durant la guerre 1914-1918, dans un quartier populaire de la ville un cercle destiné à accueillir les jeunes ouvrières dépourvues d'instruction.

Mais venons-en au plus important.

L'Université Libre de Bruxelles joua un rôle de premier plan dans la mise au point de la propagation des nouvelles idées pédagogiques, grâce à des chercheurs comme J. Joteyko, J. De Moor, O. Decroly et A. Ley pour ne citer qu'eux [43]. Très tôt en Belgique, on assista à la diffusion des idées du mouvement pédologique. Et c'est ce mouvement qu'il faut préciser quelque peu.

C'est en 1896 que fut publiée à Iéna la dissertation doctorale défendue par un Américain, O. Chrisman, devant la Faculté de Philosophie de l'Université de cette ville. Elle portait l'intitulé suivant : « Pédologie : Esquisse d'une science de l'enfant ». L'idée de cet auteur en proposant une discipline nouvelle était de constituer une science de l'enfant qui réunirait des chapitres de la biologie, de la physiologie, de la psychologie, de l'ethnographie, de l'histoire, etc., traitant de l'enfant.

La discipline en question rencontra un succès important en Belgique [44] puisqu'on vit fonctionner à Anvers, dès janvier 1899, un service de pédologie annexé aux écoles communales. La ville d'Anvers créa en 1890 un laboratoire de pédologie qui se mit à publier annuellement un *Paedologisch Jaarboek*. En outre, l'*Algemeen Paedologisch Gezelfschap* fut constituée dans la même ville en 1902.

Dès 1903, des cours de pédologie furent dispensés à l'Université nouvelle de Bruxelles. En 1905, la Ville de Bruxelles inscrivit la pédologie, comme cours obligatoire, au programme de son école normale d'instituteurs. Un laboratoire de pédologie fut en même temps annexé à cet établissement. C'est l'Administration communale de la Ville de Bruxelles qui fut la première en Europe à inscrire ce cours au programme de l'enseignement normal. Dès l'ouverture en octobre 1906 des deux Écoles normales provinciales du Hainaut — à Charleroi et à Mons —, le cours de psychologie expérimentale fut confié à J. Joteyko qui dirigeait le laboratoire de pédagogie de ces établissements. Josefa Joteyko, médecin, psychologue et pédagogue d'origine polonaise avait travaillé dès 1898 dans un laboratoire de psycho-physiologie rattaché à l'U.L.B. Elle fut secrétaire du 1er Congrès international de pédologie tenu à Bruxelles en 1911 et, l'année suivante, elle créa à l'Institut de Physiologie, une Faculté internationale de pédologie qui devait délivrer une licence en pédologie. Après la guerre 1914-1918, cette discipline prendrait le nom de pédagogie expérimentale.

Mais revenons quelque peu en arrière pour évoquer la fondation en 1906 de la Société belge de pédotechnie à Bruxelles, et la fondation en

1909 de l'Institut National belge de pédotechnie dans la même ville. La Société belge de pédotechnie publia durant bon nombre d'années des *Documents pédotechniques.*

Jean Demoor, médecin et pédagogue, encouragea les recherches de J. Joteyko et mena lui-même, à côté de ses travaux de physiologiste, une activité pédagogique intense. Il donna, en 1895 et 1896, trois cours pour l'Extension de l'U.L.B. qui obtinrent une grande audience, où l'on décrivait le fondement de la pédagogie scientifique en Belgique. On pouvait lire dans le syllabus du cours donné en 1895 (« Les bases scientifiques de l'éducation ») :

> *« La pédagogie est la science qui étudie l'évolution de l'organisme vivant, depuis sa naissance jusqu'à sa complète et parfaite maturité. Elle envisage l'enfant au point de vue physique, intellectuel et moral, recherche les lois de son développement, l'importance et la valeur de tous ses actes, indique la conduite à tenir vis-à-vis de lui en toute circonstance »* [45].

C'est dès lors une démarche d'allure positiviste, reposant sur une méthode fondée sur des observations sérieuses que J. Demoor proposait. Sans pour autant tomber dans l'anecdote, il est souhaitable de rappeler quelques initiatives auxquelles il participa. Nommé médecin principal de l'inspection médicale scolaire de la Ville de Bruxelles en 1897, il s'illustra dans le traitement des enfants anormaux pour lesquels il favorisa la création de classes et d'écoles spéciales. Il mit en outre sur pied, dès 1900, un système de classes parallèles qui fut largement imité à l'étranger : ce système consistait à répartir en classes fortes, faibles, retardées, etc., les élèves venus à l'école primaire à des âges différents, étant donné l'inexistence de l'obligation scolaire à l'époque.

Comptant au nombre des promoteurs de la Société protectrice de l'enfance fondée à Bruxelles en 1901, il contribua en son sein à l'étude et au diagnostic des déficiences dont souffraient les enfants : il voulut améliorer le contrôle médical scolaire en réalisant des fiches modèles pour les médecins et détermina le profil de la taille et du poids aux différents âges pour en mesurer les écarts et les progrès.

Prenant parti pour l'enseignement obligatoire, il entendait se référer à une science positive plutôt qu'à l'éthique, mais n'était-ce pas la conviction morale qui dominait dans semblable propos :

> *« L'enfant a le droit de vivre et de se parfaire. Si, très souvent, sa faiblesse l'empêche de revendiquer ses droits, il ne les possède pas moins. Les parents et l'État, qui ont la charge des faibles et des mineurs, doivent les faire valoir. Ils ont donc l'obligation de veiller à ce que sur sa route, le jeune être trouve, à chaque étape, ce qui est indispensable à sa marche en avant. Or un organisme ne se forme et ne se constitue que sous l'influence de l'exercice et de la nutrition qui en découle. Il reste rudimentaire, s'atrophie et dégénère quand les excitations fonctionnelles ne surgissent pas normalement. L'instruction et l'éducation doivent donc intervenir obligatoirement (...). Aucun argument ne peut être*

opposé à cette conclusion dont la physiologie prend l'entière responsabilité. La casuistique, seule, peut essayer de la combattre, et, celle-là, nous ne pouvons pas la connaître » [46].

On trouve dans ce discours les principes d'une vision fonctionnaliste, organiciste de la pédagogie, qui a été décrite plus haut.

J. Demoor eut aussi une influence indirecte sur le développement du mouvement pédagogique en ce sens qu'il engagea O. Decroly dans l'inspection médicale scolaire de la Ville de Bruxelles et qu'il fit désigner celui-ci comme son successeur à l'École normale Charles Buls pour y enseigner l'hygiène et divers aspects de la problématique scolaire.

Figure peut-être la plus marquante du mouvement pédagogique belge, Ovide Decroly, médecin et pédagogue, s'intéressa d'abord aux malades mentaux, puis, sous l'influence de J. Demoor, il fut amené à s'occuper d'enfants anormaux, qu'il désignait plus volontiers comme irréguliers [47]. Afin de pouvoir observer ces enfants dans un milieu qu'il jugeait leur convenir et non dans les milieux scolaires traditionnels, il créa ses propres écoles. La première ouvrit ses portes à Uccle en 1901 : il s'agissait de l'Institut d'Enseignement spécial pour Enfants irréguliers. C'est là qu'il forgea les outils de sa méthode éducative pour enfants déficients, qui fut transposée par la suite à l'éducation scolaire des enfants normaux.

Sa recherche majeure fut celle concernant l'importance de la fonction de globalisation dans les perceptions du milieu externe, déjà mise à jour par le Belge Tobie Jonckheere et le Suisse Édouard Claparède. Il généralisa la notion et élabora un « système » éducatif axé sur les « centres d'intérêt », la méthode globale de lecture, ainsi que l'association de l'observation, de l'activité et de l'expression. Ce système est exposé dans un « Programme d'idées associées et méthode des centres d'intérêt » où il préconise : d'appliquer un programme d'idées associées (étude de l'enfant et de son milieu), d'employer la méthode des centres d'intérêt, de diviser les branches d'enseignement en raison des grandes fonctions psychologiques (observation, association et expression), d'accorder la préférence aux méthodes intuitives, actives et constructives, et enfin de favoriser l'activité personnelle par la pratique d'occupations manuelles et de jeux éducatifs [48].

Decroly souhaitait que l'école prépare l'enfant à la vie sociale et, pour ce faire divisait le programme en deux grands domaines :

1° la connaissance par l'enfant de sa propre personnalité (prise de conscience de son moi, de ses besoins et de ses aspirations) ;
2° la connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il se développe et agit pour lui-même, sans porter préjudice aux autres individus.

Pour Decroly, les besoins de l'enfant se ramènent à quatre besoins primordiaux : se nourrir, lutter contre les intempéries, se défendre contre les dangers et les ennemis divers, et enfin agir, travailler, se recréer, s'élever solidairement. Comme on peut le constater, les deux premiers besoins concernent l'individu envisagé comme organisme vivant et les deux derniers concernent l'individu envisagé comme être social.

Pour ce qui est de l'enfant et son milieu, on l'examine dans ses relations avec la famille, l'école, la société, les animaux, les plantes, la terre, ainsi que le soleil, la lune et les étoiles.

Quant aux exercices proposés ils sont de trois types — observation, association et expression — et visent à ce que le travail des sens, stimulé par l'intérêt, conduise à la maîtrise du raisonnement inductif et du raisonnement déductif, puis au contrôle et à la traduction de ceux-ci dans des expressions concrètes et abstraites.

Si Decroly se fondait manifestement sur une psychologie fonctionnelle au cœur de laquelle figurait le concept de besoin, il faut souligner le fait qu'il valorisait la transposition de ce concept en celui d'intérêt. Ce fut là d'ailleurs la spécificité de la pédagogie belge qui consacra l'importance d'une méthodologie axée sur l'idée de « centres d'intérêt ».

Convaincus par la méthode, un groupe de parents d'enfants normaux demanda à O. Decroly de fonder un établissement où cette pédagogie puisse être proposée à leurs enfants. C'est ainsi que s'ouvrit en 1907 l'École Decroly qui accueillit les enfants de trois à douze ans, puis les adolescents de douze à dix-huit ans.

Du vivant de Decroly des tentatives furent effectuées en vue d'introduire les principes de sa méthode éducative dans l'enseignement des classes populaires. Ces tentatives consistaient à mettre en œuvre le programme des centres d'intérêt qu'il avait conçu pour les deux premières années de ses écoles, ainsi que sa méthode globale d'apprentissage de la lecture : elles eurent lieu surtout après la guerre 1914-1918 et touchèrent des écoles primaires où la direction était favorable au message decroylyen ; néanmoins ces expériences ne survécurent pas plus d'un certain nombre d'années et l'échec relatif fut justifié par le manque de préparation du personnel enseignant — un argument bien connu et, comme on le voit, déjà ancien ! —.

Mais on retrouverait l'influence des idées decrolyennes dans le plan d'études primaires réalisé par le Ministère de l'Instruction publique en 1936.

Si O. Decroly s'est illustré par la mise au point d'une méthode pédagogique originale, il mérite également d'être connu comme un des promoteurs de la psychologie scolaire. Sa méthode pédagogique ne pouvant être appliquée que dans les établissements qu'il avait créés ou dans certaines écoles particulièrement modernistes, O. Decroly ne pou-

vait pas du jour au lendemain transformer l'ensemble du système d'enseignement. Aussi est-ce peut-être avec l'espoir de participer malgré tout à une immédiate modification des données scolaires qu'il accorda autant d'attention à la réalisation de techniques de sélection et d'orientation.

Il fit partie de ceux qui tentèrent de valider l'échelle d'intelligence proposée par Binet et Simon, reposant sur une série de tests gradués. L'application qu'il en fit montra le niveau différent atteint par les enfants des régions rurales et ceux des régions urbaines, et dans les villes par les enfants de familles pauvres et ceux de familles aisées [49].

La loi sur l'obligation scolaire ayant rendu plus aigu le problème de l'orientation professionnelle, il s'intéressa à l'Office intercommunal d'orientation professionnelle et participa à la mise au point de fiches d'aptitudes intellectuelles et gestuelles donnant lieu aux conseils d'orientation. L'Institut des Hautes Études de Belgique avait créé en 1923 une École d'Ergologie où on appela O. Decroly pour former les conseillers d'orientation professionnelle et les conseillers de sélection professionnelle, ces derniers étant destinés à travailler dans le cadre d'entreprises [50].

C'est en compagnie de R. Buyse que Decroly eut l'occasion d'accomplir un voyage d'étude aux États-Unis dont il revint persuadé de la valeur des applications américaines de la psychologie à l'orientation du travail et à l'éducation. Toujours avec R. Buyse qui devint par la suite professeur à l'Université Catholique de Louvain, O. Decroly réalisa une introduction à la pédagogie quantitative qui en fit un des précurseurs de la pédagogie expérimentale [51]. Cet ouvrage visait à appliquer la méthode des tests à l'évaluation objective des connaissances, à comparer scientifiquement la valeur des méthodes d'enseignement et à comparer l'efficacité des professeurs.

Il faut noter à l'occasion d'une collaboration ponctuelle l'affinité de pensée théorique existant entre Decroly et Waxweiler, alors directeur de l'Institut de Sociologie Solvay, qui donnait à cette institution une impulsion fonctionnaliste, nettement inspirée des théories organicistes [51]. Profondément impressionné par les progrès des sciences biologiques, Waxweiler n'avait-il pas été amené à donner la définition suivante à la sociologie :

> *« La sociologie apparaît ainsi, par la force même des faits, comme étant la science, on pourrait presque dire la physiologie des phénomènes réactionnels dus aux excitations mutuelles des individus de même espèce sans distinction de sexe »* [52].

Dans la mesure où elle constituerait un aspect particulier de l'éthologie, c'est-à-dire de l'étude de l'être dans ses rapports avec son milieu, la sociologie devrait se donner pour règle de « se cramponner à l'individu

agissant dans son milieu » — le milieu « étant cette partie de l'ambiance générale avec laquelle — l'individu est immédiatement en contact » [53].

Entre une pédagogie braquée sur l'expression des besoins et la prise en compte des intérêts de l'enfant, envisagé comme un être vivant agissant en réaction à son environnement, et cette conception de la sociologie, il y avait indéniablement une forte parenté théorique.

Cependant, on ne peut pas dire qu'on trouvait chez O. Decroly, pas plus que chez les autres pédagogues cités jusqu'à présent, l'intention d'entreprendre réellement une systématisation théorique dans la voie sociologique.

Un tel projet était cependant déjà en germe chez un auteur relativement méconnu, Georges Rouma. Ainsi, dans un ouvrage publié en 1914, il tentait de formuler les grandes lignes d'une discipline qu'il nommait « pédagogie sociologique » [54].

G. Rouma considérait qu'il était impérieux d'étudier scientifiquement comment un milieu agit sur l'intelligence, sur le caractère, sur la moralité, voire même sur la forme du crâne d'un individu. Et comme il croyait que l'enfant présente des aptitudes sociales qui ne demandent qu'un milieu favorable pour éclore et suivre une évolution naturelle, il espérait pouvoir mettre à jour tant les caractères d'un tel milieu que les éléments psychologiques qui favorisent la culture des aptitudes sociales. Mais sa conception fait un peu penser à l'art moral rationnel ou la technique morale de Levy-Bruhl, sévèrement condamné par G. Gurvitch, où l'on voit apparaître l'idée qu'une physique des mœurs devrait permettre l'élaboration de réformes sociales. Ici, la connaissance de l'influence des milieux physique et social et des étapes du développement de l'enfant, devrait mener à la détermination de bonnes et de mauvaises aptitudes sociales, à encourager ou à supprimer par la voie de réformes dites pratiques.

Au demeurant, Rouma était convaincu que la misère morale, intellectuelle et physique des enfants constituait une conséquence de la misère et des influences du milieu physique dans lequel ils étaient appelés à vivre. Pour lui, le total de l'influence des facteurs du milieu l'emportait sur le total de l'influence des facteurs héréditaires.

Par conséquent, étant donné l'importance du problème éducatif, G. Rouma plaidait pour la fondation de laboratoires ou d'instituts de pédagogie scientique, ou mieux d'instituts de sociologie appliquée à l'éducation de l'enfant. A condition de débarrasser le travail de G. Rouma de ses *a priori* moraux (cf. la valorisation des aptitudes sociales) on peut y trouver l'ébauche de ce qui deviendra plus tard une véritable sociologie de l'éducation. Il faudra cependant attendre l'après-guerre 1940-1945 pour voir se développer scientifiquement cette discipline, à une époque de redéploiement économique et d'accroissement des effectifs scolarisés.

Il n'empêche que l'espoir de G. Rouma de voir se créer des laboratoires de pédagogie scientifique m'amène à l'évocation du processus d'institutionnalisation de cette discipline, dont je rappellerai les principaux jalons, pour la Belgique essentiellement sans pour autant négliger complètement l'effort international en ce domaine.

C'est en 1878 que le premier laboratoire de psychologie expérimentale fut créé à Leipzig par Wündt. En 1881, le physiologiste allemand, Preyer publia un ouvrage intitulé *Die Seele des Kindes* dans lequel il étudiait, jour après jour, les manifestations de la vie de son enfant. G. Rouma y voyait le vrai point de départ du mouvement en faveur de l'étude systématique de l'enfant [55].

En 1887, le séminaire pédagogique universitaire d'Iéna organisa la publication de ses travaux concernant la pédagogie scientifique. En 1893, Stanley Hall entreprit des conférences sur l'étude de l'enfant à l'Université de Clark dans le Massachussett et fonda la *National Association for the Study of Children.* En 1896, Binet qui était alors directeur du Laboratoire de Psychologie de la Sorbonne créa l'*Année Psychologique* où il publierait les résultats de ses recherches ayant trait aux caractères anthropométriques des anormaux, à la mesure de l'acuité des sens, à la mesure de l'intelligence, etc. [56]. La même année, la *Standford University* de Californie publia une première série de *Studies in Education.* En 1899, J. Buisson créa la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant à Paris [57]. Cette même année, C. Schuyten créa à Anvers un Laboratoire pédagogique communal [58]. En 1901, Flournoy et Claparède fondèrent à Genève les *Archives de Psychologie* dans lesquelles la pédagogie expérimentale et la psychologie infantile occuperaient une place importante. La *British Child Study* fut créée à Londres en 1904. Durant la première décennie du siècle, de nombreux congrès consacrés à l'étude de l'enfant furent organisés ; des centres spécialisés s'ouvrirent dans de nombreux pays ; le mouvement pédologique précédemment décrit prit de l'essor en Belgique. Claparède fonda, à Genève, un séminaire universitaire de psychologie pédagogique en 1907, et fut à l'origine d'une École des Sciences de l'Éducation, portant le nom d'Institut J.-J. Rousseau, qui s'ouvrit en 1912. L'Institut Buls-Tempels (École supérieure de pédagogie) fut fondé en 1914, à Bruxelles, en hommage à Ch. Buls qui avait été, en 1864, un des principaux artisans de la Ligue de l'Enseignement, ainsi qu'à P. Tempels qui avait présidé le comité de l'École modèle fondée en 1875. Les cours, répartis sur deux années, se prolongeaient dans une troisième année servant à l'élaboration d'une thèse à présenter devant un jury. L'École était accessible à tous ceux qui avaient occupé durant deux ans au moins les emplois d'instituteur, d'institutrice ou de professeur [59].

En 1919, on assista à la naissance du premier enseignement supérieur de pédagogie à l'Université Libre de Bruxelles, la Section de

pédagogie à laquelle les autorités académiques avaient voulu ménager une certaine autonomie vis-à-vis des Facultés, en la plaçant « au sein de l'Université, à courte distance des groupes scientifiques, sans l'inféoder à aucun d'entre eux » [60].

En octobre 1926, la section se transforma en une École de pédagogie. L'exemple donné par l'Université Libre de Bruxelles avait été suivi par l'Université de Louvain en 1923, et le serait par les Universités d'État de Gand et de Liège en 1927.

Avec la reconnaissance progressive de la pédagogie comme matière universitaire, le Ministère des Sciences et des Arts — placé à l'époque sous la responsabilité de C. Huysmans — prit une première initiative en créant une bourse annuelle de voyage, à décerner à l'auteur du meilleur ouvrage ou mémoire qui traitait scientifiquement d'une question pédagogique [61].

En octobre 1930, l'Université Libre de Bruxelles instaura un doctorat en sciences pédagogiques : l'École comprenait dès lors une candidature d'une durée de deux ans, une licence d'un an, suivie du doctorat auquel une quatrième année était consacrée.

En 1936, la durée des études en sciences pédagogiques fut portée, à l'Université Libre de Bruxelles, à cinq ans (deux années de candidatures, deux années de licence, une année de doctorat), tandis que le programme de candidature était renforcé et les exigences en matière de connaissance des langues étrangères étaient accrues.

Si les revues pédagogiques en langue française avaient pris une place moins importante que celles publiées aux États-Unis, on vit cependant, dès 1934, paraître en Belgique la *Revue des Sciences pédagogiques* qui bénéficiait de l'aide de la Fondation universitaire.

Peu à peu la pédagogie s'était constituée en tant que discipline plus ou moins autonome et s'était efforcée de gagner sa légitimité scientifique en se transformant en matière universitaire. Reste toutefois qu'il n'est guère possible, même encore actuellement, de nier son polymorphisme qui est à la source des controverses autour de la question de son réel statut en tant que science.

Le lecteur devrait être maintenant convaincu de l'utilité qu'il y a à préciser le mot pédagogie chaque fois qu'on l'utilise. En fait, du mouvement pédologique, conçu dans un esprit scientifique à la charnière du XIXe et du XXe siècles, émergeraient trois grandes orientations de recherche : la pédagogie expérimentale, la psychologie de l'enfant et la pédagogie expériencée.

La pédagogie expérimentale, en tant que discipline à vocation technique, allait se développer dans les laboratoires universitaires : elle s'attacherait à optimaliser le rendement des techniques éducatives. La psychologie de l'enfant allait se révéler un terrain de recherches particulièrement fertile : les travaux de Wallon et Piaget, pour ne citer que

ces deux auteurs, confèreraient un bel élan à une recherche que l'on peut dire cette fois à vocation théorique. Enfin, la pédagogie expériencée, telle que la définissait Buyse, était destinée à survivre à la fois comme reflet de la pratique des éducateurs et comme écho de leur philosophie éducative : discours qui conserverait ses accents modernistes, le propos de la psychopédagogie fonctionnelle allait jouer un rôle important dans la légitimation des réformes scolaires en Europe occidentale.

L'orientation scolaire, qui fera l'objet de la rubrique suivante, constituerait, quant à elle, une discipline profondément utilitariste que ses enjeux situeraient au confluent de la pédagogie expérimentale et de la psychotechnique.

V. L'Orientation professionnelle et scolaire

1. Les sources de l'orientation professionnelle et scolaire

C'est dès avant la guerre 1914-1918 que la question de l'orientation professionnelle fut l'objet de préoccupations spécifiques dans notre pays. En 1912, la Société belge de Pédotechnie fondait le premier Office d'Orientation professionnelle qui regroupait un service de renseignements techniques, un service d'exploration scientifique et un dispensaire pour apprentis.

A en croire Claparède, différents facteurs permettent de comprendre l'émergence de cette activité nouvelle au début du XXe siècle [62]. On aurait commencé à cette époque à s'interroger sur l'origine de certains accidents du travail ou de certaines « carrières manquées », ainsi que sur la cause de l'insuffisance du rendement (cf. Taylor), en mettant en relation ces différents faits avec les aptitudes professionnelles et les qualifications des travailleurs.

Les maîtres eux-mêmes se seraient mis à se poser des questions en matière d'orientation professionnelle et à demander qu'on les aide à résoudre le problème des aptitudes et de l'« école sur mesure ».

L'état de guerre a profité au développement de la psychologie expérimentale des aptitudes. On a vu s'installer parmi les services de l'armée des Centres d'orientation professionnelle. Aux États-Unis, la sélection professionnelle appliquée au recrutement de tous les soldats prit une grande extension dans la mesure où il s'agissait de constituer toute une armée dans un pays qui n'en possédait pas.

L'efficacité de l'opération fut si grande qu'on en étendit le principe à un grand nombre d'industries.

O. Decroly et R. Buyse ont parlé de ces applications américaines de la psychotechnique à l'organisation humaine et à l'éducation dans un sens très laudatif [63]. Ils s'efforcèrent d'ailleurs de contribuer à la diffusion d'une telle entreprise, après un voyage d'étude aux États-Unis qu'ils avaient accompli sous l'égide de la *Commission of Relief for Belgium.*

Ces deux Belges ont vu dans l'adaptation des *Army Tests* aux besoins scolaires la genèse de la pédagogie quantitative, et se sont efforcés de dresser l'inventaire des multiples tests possibles.

Les conceptions d'O. Decroly dominaient certainement dans l'interprétation que donnaient ces deux auteurs des conséquences pratiques d'une pédagogie quantitative. Par exemple, pour ce qui est de l'organisation scolaire, ils valorisaient la possibilité d'amélioration de la répartition de la population des écoles d'après la valeur mentale du contingent (classes fortes/faibles, classes mobiles), ainsi que la création de classes de récupération pour retardés transitoires, de classes spéciales pour arriérés mais aussi pour mieux doués.

De même pour la didactique, ils mettaient l'accent sur la possibilité d'obtenir une individualisation plus parfaite du traitement pédagogique par l'analyse psycho-pédagogique des productions scolaires et croyaient qu'une « pédagogie du rendement » permettrait d'améliorer la technique de l'enseignement. Il n'est donc pas surprenant de les voir conclure leur rapport de mission de la sorte :

> *« La véritable conception d'une pédagogie bio-psycho-sociale implique deux buts : 1° l'éducation fondamentale basée sur les centres d'intérêt des enfants alimentés par l'action d'un milieu approprié ; 2° intensification (taylorisation) des branches techniques en vue d'un rendement suffisant. En un mot, la pédagogie nouvelle accepte l'héritage de la pédagogie classique mais sous bénéfice d'inventaire. Elle veut gagner du temps par l'étude précise des conditions du travail scolaire d'instruction pure, grâce à une méthode sérieuse d'examen et de contrôle. Le temps gagné sera consacré à la 'vitalisation' de l'école, à l'éducation véritable par l'emploi de méthodes actives (enseignement expérimental et expression libre de la pensée personnelle des élèves) »* [64].

« Tayloriser l'instruction pour valoriser l'éducation », voilà quelle était l'intention des premiers initiateurs de la pédagogie quantitative.

D'un point de vue plus utilitaire, l'objectif qui est de permettre à chacun de choisir la profession lui convenant le mieux, c'est-à-dire celle exercée avec le plus d'aisance, le moins de fatigue et le plus de résultat, vise à obtenir de chaque unité sociale un rendement maximal. Rapidement, on vit les promoteurs de l'orientation professionnelle s'intéresser à l'orientation scolaire [65]. Leur action s'accompagnait de la volonté d'obtenir des enseignants la reconnaissance d'une compétence spécifique, distincte de celle du maître d'école, en même temps que s'accélérait la mise au point d'un dispositif de « testage » de plus en plus

étendu. Voilà qui contenait en germe les ferments de diverses querelles catégorielles dans la mesure où un groupe prétendait au monopole des compétences en cette matière.

A ses premiers balbutiements, l'orientation professionnelle ne bénéficiait pas d'une organisation systématique ; elle était plutôt le fruit d'expériences atomisées dues à l'appartenance des promoteurs à une tradition de recherche pédagogique ou à la coloration du pouvoir local.

J'en prendrai pour preuve un article, écrit en 1923, par le préfet de l'Athénée provincial du Centre, qui éclairait l'origine du Bureau de Recherches pédologiques de Morlanwelz, installé au Lycée Warocqué le 22 novembre 1922. Ce Bureau était destiné à combattre le « désordre du labeur scolaire », le « gaspillage criminel des forces mentales de la jeunesse », le « vide des discussions pédagogiques traditionnelles », à éclairer un tant soit peu les comités de sélection des mieux doués et à donner de la cohérence aux modalités d'orientation :

> *« Il ne faut pas avoir pratiqué longtemps les écoles secondaires pour arriver à la certitude que leurs classes sont fort mal composées, si l'on croit plus féconde une certaine homogénéité qu'une disparate boîteuse des valeurs intellectuelles, et que le « choix » des « sections » amorce décisive du choix des facultés universitaires et des écoles de hautes études, est confié à la vanité des familles ou à des influences accidentelles, nullement à l'examen et à la réflexion des compétences pédagogiques et sociales. Supposé que ces compétences fussent à même de prononcer des jugements valables »* [66].

Dans la création de ce Bureau de Recherches pédologiques de Morlanwelz, on peut évidemment voir la marque du dynamisme de l'enseignement provincial du Hainaut.

Parallèlement aux initiatives locales, des monographies professionnelles étaient réalisées, ceci notamment pour aider les instituteurs à mieux pouvoir renseigner les élèves sur leurs possibilités d'avenir. Car si un conflit de compétences entre enseignants et agents de l'orientation était latent, il ne faut pas oublier que les instituteurs devaient souvent donner des avis d'orientation professionnelle en raison du très petit nombre de conseillers spécialisés et que, en outre, le recrutement de ces conseillers se faisait souvent dans les rangs des instituteurs. Il n'est donc pas surprenant de découvrir l'un ou l'autre éloge à propos de la contribution que peuvent apporter les instituteurs à la mission d'orientation, à une époque où celle-ci n'était pas encore entièrement professionnalisée :

> *« Qui donc, en dehors des spécialistes, est mieux placé que l'instituteur pour apprécier et jauger objectivement un enfant ? Le milieu scolaire met les instincts et les tendances de l'enfant complètement à nu, en classe, à la récréation, en excursion, dans les rangs. Le maître possède, sur tout enfant qu'on lui a confié quelque temps, un véritable trésor d'observations entre toutes précises. L'orientation professionnelle doit en profiter »* [67].

Une consécration officielle fut conférée à l'orientation professionnelle par l'Arrêté royal du 20 février 1936, revisant l'Arrêté organique du 30 octobre 1930 du Musée scolaire national et créant au sein de ce dernier un centre d'orientation professionnelle.

En ce qui concerne la formation des agents, l'Arrêté royal du 22 octobre 1936 institua un certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller d'orientation professionnelle.

Pour ce qui est de la multiplication des centres, grâce à l'Arrêté royal du 21 août 1937, des offices d'orientation professionnelle de la jeunesse ont pu être institués et administrés par l'État, les Provinces, les Communes et les particuliers. Cet Arrêté avait prévu de surcroît que les Communes pouvaient adopter un office établi sur leur territoire.

Il n'empêche que les Centres créés durant l'entre deux guerres ne dépassèrent pas la quinzaine et qu'ils se préoccupèrent surtout d'orientation professionnelle plutôt que scolaire. Pour voir se développer vraiment la psychologie scolaire, il fallut attendre l'après-guerre 1940-1945 et plus précisément 1956, année de la création des Centres psycho-médico-sociaux. Mais il n'en demeure pas moins vrai que les problèmes de l'orientation scolaire avaient déjà été largement formulés comme on l'a vu plus haut, et que l'affinement de la mesure des aptitudes avait déjà pris toute l'allure d'un enjeu pour la recherche pédagogique.

SECTION II

Discours officiels et mesures importantes dans le champ scolaire

I. DE 1919 À LA FIN DES ANNÉES 1920

1. Les Fonds des mieux doués

L'immédiat après guerre constituait une période où l'idée de la solidarité et de la réconciliation entre les classes souriait à un grand nombre et où l'idée de la nécessité du relèvement national était valorisée. Cette deuxième idée figurait au premier plan dans l'introduction de la proposition de loi relative aux « Fonds des mieux doués » :

> *« La défense de la Patrie a requis la mobilisation des soldats ; sa restauration exige la mobilisation des esprits. Pour obtenir le meilleur rendement des forces intellectuelles et morales de la Nation, il faut que l'enseignement supérieur, quel qu'il soit, soit rendu accessible à tous les enfants que leurs dons naturels destinent aux hautes études »* [68].

Pour les enfants de condition modeste, les frais d'études ne se limitent pas à l'enseignement et aux fournitures scolaires mais comprennent également le manque à gagner pour la famille que représente le non-travail de l'élève ou de l'étudiant. Dès lors, les pouvoirs publics ont le devoir d'intervenir pour découvrir et former « l'élite de la jeunesse », mais on rappelle bien vite qu'il ne s'agit pas d'un devoir parfaitement désintéressé :

> *« Au surplus favoriser la destinée de ces citoyens pour le bien commun, n'est-ce pas faire œuvre de sage prévoyance et de préservation sociale ? Elle conservera à la société des soutiens de valeur, des éléments d'ordre, qui sinon peuvent devenir des éléments influents de trouble et de désorganisation civile »* [69].

Concrètement, la proposition de loi visait à la création de « Fonds des Mieux Doués », par les soins des communes et à la subsidiation de ces Fonds par l'État une fois qu'il en aurait agréé l'organisation. La loi qui fut votée le 15 octobre 1921 (*Moniteur* du 11 novembre) disait que

> *« devraient être considérés comme de mérite exceptionnel les enfants qui, non seulement en raison des résultats scolaires qu'ils auront obtenus mais également en raison de leur esprit d'observation et d'initiative, de leurs facultés d'intervention et d'imagination, de leur caractère et de leur volonté, et de leur conduite enfin, auraient été déclarés tels suivant la procédure* ad hoc *(art. 5) ».*

La proposition de loi était étayée d'un rapport qui éclairait bien les vues des promoteurs de la réforme en décrivant l'œuvre des mieux doués de la Commune de Saint-Gilles, une des premières expériences du genre.

Cette expérience remontait au mois de juillet 1918, moment où l'Échevin de l'Instruction Publique, Louis Morichar, proposa au Conseil communal un premier crédit de cinq mille francs destiné à aider et indemniser les familles pauvres dont un enfant manifesterait des aptitudes exceptionnelles pour les études [70]. Une fois ce crédit voté, on eut recours pour déterminer les mérites exceptionnels et compléter ou rectifier les indications fournies par les épreuves scolaires à une « science nouvelle », la pédotechnie qui recevait ainsi ses lettres de noblesse.

Les épreuves pédotechniques bénéficièrent en cette occasion du même crédit que les épreuves scolaires pour « éviter tout ce qui pourrait provoquer le surmenage dans les écoles, le gavage plutôt que la culture des facultés » [71].

Il est important de retenir l'insistance mise dans le plaidoyer en faveur des Fonds sur le concept d'*aptitudes* qui prend le pas sur celui de *connaissances* dans la mise en évidence du don, ce qui traduit une contamination du discours « politique » tenu sur l'école par la pédagogie « moderne ». De même, la place que se taille la pédotechnie dans ce rapport publié dans les Documents parlementaires indique qu'il s'agissait là d'une pratique en bonne voie de légitimation.

On se souciait aussi du désarroi éventuel de ces jeunes gens pauvres mais doués, une fois leurs études terminées. La réponse apportée à ce problème potentiel était exemplaire :

> *« On s'est préoccupé de la question à Saint-Gilles. Ces jeunes gens seront pourvus d'une protection, d'un initiateur, ou mieux d'un « patron » au sens latin du mot. Il sera fait choix pour chacun d'eux, parmi les philanthropes, d'un industriel, d'un ingénieur, d'un médecin, d'un avocat, d'un artiste ou d'un homme d'affaire, d'un homme d'une grande expérience enfin et de cœur, qui s'intéressera à eux, qui les invitera de temps à autre, qui leur donnera des conseils pratiques, et, plus tard les aidera à se caser, à se faire des relations, à se guider dans le monde »* [72].

Au-delà d'un paternalisme de bon aloi, sans doute faut-il voir dans une telle disposition courir en filigrane l'idée d'une nécessaire cooptation du surdoué par la bourgeoisie. Ne s'agit-il pas, en effet, à travers l'élaboration d'un réseau de relations digne de sa nouvelle condition, d'assimiler l'émergent à la seule classe sociale qui soit à la hauteur de ses mérites, quitte à le couper de ses racines, de son milieu d'origine ? Un peu comme pour le Gaspard de la Comtesse de Ségur [73], ce modèle peut-être déjà désuet du Second Empire, se faire adopter par les possédants constituait une manière heureuse de compléter des titres durement conquis, servant à tout le moins l'imagerie idéologique d'une osmose possible entre les classes.

Plusieurs circulaires publiées dans les années 1930 insistèrent vivement sur la trop grande méconnaissance des conditions requises pour obtenir l'aide du Fonds des Mieux Doués. Elles rappelèrent que ce Fonds n'avait pas pour mission de répartir des allocations d'après la situation financière des postulants, mais bien plutôt de rechercher les meilleurs éléments de la population scolaire pour les orienter vers les études que leurs aptitudes paraissent indiquer [74].

En 1936, on y mettait l'accent sur le rôle d'orientation des comités de sélection qui devaient tenir compte de l'encombrement de certaines carrières et des possibilités de placement dans certains domaines, en même temps que les jurys devaient examiner si la voie choisie — qui aurait pu l'être éventuellement sans discernement — correspondait bien aux aptitudes des intéressés. Où l'on voit que la pédotechnie a donc d'emblée porté au premier plan les fonctions d'orientation et de guidance.

Le but poursuivi par les Fonds tenait donc dans la préparation d'une élite par l'enseignement secondaire, et l'on considérait que les subsides n'avaient pas à être octroyés en vue de la préparation à un métier quelconque. Dans les faits donc, des études comme celles de couture et de mode, de lingerie, de dactylographie, de comptabilité, et en général, d'ailleurs, des études techniques ne pouvaient guère être prises

en considération pour une subvention éventuelle. L'orientation était nettement vers les Facultés de l'Université.

En conclusion, il faut retenir de la loi de 1921 — et de sa mise en œuvre durant l'entre deux guerres — qu'elle participait certes d'une tentative d'ouverture de l'enseignement secondaire aux couches modestes de la population, née dans un climat de conciliation entre partis politiques mais fort limitée quant à ses effets réels par la rigueur de ses exigences. Et il ne faut pas oublier non plus qu'elle s'inscrivait dans une perspective fort moralisatrice conduisant les comités de sélection à soupeser des qualités morales autant que des qualités intellectuelles chez les récipiendaires des Fonds, et les engageant à veiller que ceux-ci ne « déméritent » pas. Le type de mobilité sociale ainsi encouragé risquait peu de mettre l'ordre social existant en péril dans la mesure où il s'agissait de faire entrer ces diplômés méritants dans la circulation (au sens parétien) des élites.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, la Fondation Universitaire avait pour mission d'octroyer des bourses ou des prêts d'études aux diplômés de l'enseignement secondaire issus de milieux pauvres. C'était un organisme privé dont les fonds avaient été tirés des reliquats de la *Commission for Relief in Belgium*, et qui avait été créé par la loi du 6 juillet 1920. Destinée à relever le niveau scientifique du pays, la Fondation s'était vue assigner les missions d'aide aux étudiants universitaires peu fortunés grâce à l'octroi de prêts d'études remboursables dix ans après l'achèvement des études, et de développement de la recherche scientifique.

La Fondation organisait elle-même les concours permettant de juger des aptitudes intellectuelles et morales des candidats. Essentiellement, la Fondation allait trouver ses ressources dans des dons et le remboursement des prêts.

2. L'application de la loi de 1914 sur l'obligation scolaire : le quatrième degré

Quelles ont été les modalités d'application de la fameuse loi de 1914 sur l'instruction obligatoire ? Ce ne fut évidemment qu'après la guerre que les pouvoirs publics avaient pu se préoccuper de sa mise en vigueur effective et de l'instauration du quatrième degré qu'elle prévoyait.

Dans ce domaine particulier, comme dans celui des Fonds des mieux doués, la Commune de Saint-Gilles s'était révélée novatrice puisqu'elle avait créé dès 1902 un quatrième degré à tendance technique dans certaines de ses écoles et qu'elle avait inauguré dès 1907

une école primaire supérieure destinée à donner aux futurs ouvriers une éducation manuelle « intégrale » [75]. Ces innovations, inspirées par l'échevin de l'Instruction publique Louis Morichar, un libéral radical, en précédèrent d'autres, qui allaient dans le même sens, réalisées par les villes de Bruxelles, Liège et Louvain, et la Commune d'Ixelles.

Œuvrant au sein d'un cartel libéral-radical et socialiste, L. Morichar inscrivait l'école du peuple dans un projet de coopération sociale :

> *« (...) quand le jeune ouvrier entrera dans les ateliers avec une notion plus exacte du grand problème du travail, quand il saura les droits et connaîtra les devoirs qui incombent à tous les soldats de l'industrie, depuis le patron responsable jusqu'au manœuvre qui donne son aide, il verra qu'à tous les degrés de la hiérarchie industrielle, l'on peut parler de dévouement, de l'intelligence, de la bonté et des sentiments fraternels ; que chacun, dans la mesure de ses capacités, doit concourir à un but unique et que l'on se grandit soi-même en développant l'œuvre commune »* [76].

On retrouvait dans de tels propos une thématique chère à la pensée libérale. Mais passons à l'organisation générale du quatrième degré. L'initiative se présentait pour les garçons sous trois figures différentes : le type industriel technique, le type commercial et le type rural ou agricole. Le type industriel visait à former le futur ouvrier manuel tandis que le type commercial visait à former ceux qui étaient destinés aux petits emplois de l'administration, du commerce et de l'industrie. Le succès de l'innovation allait dépendre, aux yeux de ses promoteurs, de son adéquation aux nécessités locales.

Pour ce qui était des filles, on leur destinait une formation axée sur ce que l'on nommait communément les « travaux de la femme ».

Alors même que certains prônaient une spécialisation professionnelle liée au contexte industriel régional, des avis autorisés plaidaient avec de plus en plus de force pour une valorisation de la formation générale, un souci qui était partagé par un nombre croissant de praticiens de l'enseignement, de pédagogues et d'hommes politiques progressistes.

Ces spécialistes tenaient à ce que l'on maintienne à ces études « leur caractère éducatif général » pour qu'elles préparent à « l'infinie variété et multiplicité des professions », et s'opposaient à ce que l'on laisse en suspens l'éducation intellectuelle de l'enfant dès l'âge de douze ans, d'autant que « pour sa défense sociale, la classe ouvrière a besoin d'ouvriers qui pourront demain administrer ses syndicats, ses mutualités, ses coopératives, (...) devenir ses négociateurs — ses plénipotentiaires —, au cours des conflits entre le travail et le capital » [77].

A cette préoccupation de voir développer les « forces morales » de la classe ouvrière s'ajoutait l'argument plus économique de la permanente réadaptation des travailleurs aux transformations industrielles, que favorisait bien plus une culture manuelle générale qu'une culture

manuelle spécialisée [78]. Au demeurant, on peut se demander si l'idée de cette réadaptation permanente voulue par le progrès technique et le développement industriel n'a pas pu constituer un thème de fierté et de combat de l'aristocratie ouvrière, présentant d'elle-même une image forte.

Dès 1923, un premier bilan concernant l'enseignement primaire et les finalités du quatrième degré fit l'objet d'un rapport déposé à la Chambre des Représentants par Th. Gollier, député catholique [79]. Le rapporteur déplorait la faiblesse de la fréquentation du quatrième degré et l'imputait à des causes comme l'insouciance et la négligence de bon nombre de parents, l'absence d'organisation par les pouvoirs publics d'un vrai quatrième degré où l'enfant ne subirait pas la répétition des matières déjà vues dans le troisième degré primaire, et encore le manque de crédits accordés aux écoles.

Un tel examen s'expliquait par le fait qu'une Commission mixte comprenant des membres du Conseil Supérieur de l'Instruction publique et des Conseils de Perfectionnement avait été constituée, quelque temps auparavant, pour analyser la liaison entre l'enseignement primaire et l'enseignement moyen. Les travaux de cette Commission s'étaient révélés difficiles dans la mesure où deux conceptions antagonistes s'y affrontaient.

Les partisans de la première conception, plus précisément celle des membres du Conseil Supérieur de l'Instruction publique, proposaient notamment que les quatre degrés de l'enseignement primaire représentent le point de départ commun de l'enseignement moyen et de l'enseignement technique et donc que le programme des sections préparatoires de l'enseignement moyen soit identique à celui des troisième et quatrième degrés primaires.

La deuxième conception était celle des Conseils de perfectionnement primaire, normal et moyen dont les membres considéraient que les élèves devraient passer à l'athénée ou au collège à la fin du troisième degré primaire et non au sortir du quatrième degré. Cette controverse constituait une remarquable synthèse des termes dans lesquels se posaient alors le débat sur la démocratisation des études et un témoignage sûr d'une contamination du discours officiel par les apports de la pédagogie « moderne ».

Voyons d'abord dans quel sens s'exprimait le Conseil supérieur de l'instruction publique :

> *« Tous les enfants sont soumis à l'obligation scolaire de 6 à 14 ans ; ils ont droit au même enseignement. Les uns après le quatrième degré passeraient à l'école technique, rendue à bref délai obligatoire. Les autres, les mieux doués, obliqueraient vers l'enseignement moyen. L'égalité du point de départ se réaliserait ainsi. L'accès aux écoles moyennes serait assuré pour beaucoup d'enfants qui, dans le régime actuel, sont privés, assure-t-on, de cette facilité (...). Mainte-*

nir le régime actuel, c'est mettre, en outre, l'enfant et ses parents dans la nécessité de résoudre prématurément un problème d'une importance capitale, le choix définitif d'une carrière »[80].

Semblable discours s'appuyait nettement sur une certaine idée de l'école unique, comme l'attestaient les lignes suivantes :

« Pour former un esprit au début, il n'y a qu'un programme. De même qu'il n'y a qu'une seule gymnastique pour la formation du corps, il n'y en a qu'une pour celle de l'esprit (...). Sous peine d'aboutir au privilège, parfois à l'injustice et souvent à l'incohérence, l'enseignement moyen et l'enseignement technique doivent être édifiés sur l'école primaire nouvelle avec ses quatre degrés »[81].

Si Th. Gollier n'admettait pas que le quatrième degré pût préparer valablement à l'enseignement moyen, il admettait le fait pour l'enseignement technique. En effet, pour lui, il fallait rejeter l'idée qu'un même enseignement pût servir de point de départ à deux enseignements de nature essentiellement différente. Cela ne pourrait conduire qu'à une déformation des intentions des promoteurs du quatrième degré et à une perte de temps pour les élèves qui continueraient des études ultérieurement : la formule des « connaissances utiles » utilisées par J. Destrée dans la circulaire du 10 septembre 1920 qui visait la nature des connaissances dispensées dans le quatrième degré signifiait que celles-ci étaient rudimentaires, sans grande rigueur scientifique et essentiellement concrètes, et qu'il n'y avait pas lieu de les enseigner à des enfants qui auraient l'occasion de les étudier plus tard au cours de leurs études secondaires.

De surcroît, J. Destrée lui-même avait souligné dans la même circulaire la différence entre l'enseignement moyen et le quatrième degré :

« Tandis, écrit-il, que le but de l'enseignement moyen est spécialement la préparation aux carrières administratives et libérales, celui du quatrième degré est essentiellement le développement des aptitudes à mettre en action dans les professions industrielles, professionnelles, ménagères ou commerciales »[82].

Articuler ces deux enseignements — ici c'est le rapporteur Gollier qui parle — reviendrait à réaliser un emboîtement contre nature et à faire baisser dangereusement le niveau des humanités gréco-latines.

Outre le fait que les Conseils de perfectionnement intéressés refusaient cet emboîtement, l'extension prise alors par l'enseignement moyen semblait montrer que les parents condamneraient, eux aussi, cette mesure. Des chiffres sont cités à l'appui de cette affirmation : les écoles moyennes de garçons ne comptaient que 10.262 élèves en 1914 alors qu'elles en comptaient 26.472 en 1922 ; les écoles moyennes de filles comptaient 4.817 élèves en 1914 alors qu'elles en comptaient 11.137 en 1922. Ce qui venait à l'appui de l'hypothèse selon laquelle les parents qui désiraient que leurs enfants continuent des études les reti-

raient de l'école primaire après le troisième degré, et les envoyaient au collège ou à l'école moyenne.

Pour réfuter la pertinence d'une école primaire unique jusqu'à quatorze ans, l'expérience de la Commune d'Ixelles où coexistaient deux quatrièmes degrés — un fort, un faible —, dès avant la loi de 1914, servait bien l'argumentation de Gollier en montrant « où se trouvait le seul vrai point de soudure entre l'école moyenne et l'école primaire » :

> *« Assurer l'égalité du point de départ, nul ne le souhaite plus que nous ; mais à une égalité de droit souhaitable, les partisans de la réforme dont il s'agit substituent une égalité de fait, une égalité qui, suivant l'expression d'un éminent pédagogue suisse, M. Ferrière, aux opinions cependant très avancées, consisterait à traiter tous les enfants selon la même norme, pour leur faire traverser le même programme, chassés à coups de pied par les mêmes méthodes. C'est oublier que les enfants ne sont pas faits pour l'école, mais l'école pour les enfants. C'est perdre de vue que l'élite n'est pas unique, mais multiple, qu'elle se recrute dans tous les milieux sociaux, les prolétaires autant que les paysans et les bourgeois, et que divers, par conséquent, doit être son mode de formation »* [83].

La Commission spéciale se prononçait donc en faveur de deux « quatrième degré », l'un permettant le passage à l'école moyenne, l'autre à orientation technique. Les élèves se dirigeraient vers l'une ou l'autre voie à douze ans, un examen ayant déterminé leurs capacités, mais l'idée de la possibilité d'une réorientation, d'un système de passerelle, était déjà remarquablement exposée :

> *« Enfin, pour les enfants qui, leur quatrième degré primaire terminé, se sentiraient à la fois du goût et des aptitudes pour les études supérieures, nous réitérons notre proposition de l'an dernier de créer des classes de secours, avec un programme spécial dans lesquelles on donnerait un enseignement complémentaire du quatrième degré primaire. Ils entreraient 'de plano' dans la quatrième des humanités anciennes, à charge pour eux de suivre certains cours spéciaux (...). Essentiellement démocratique serait la réforme. Point de nivellement, mais rehaussement général et possibilité pour toutes les élites de s'affirmer et de donner leur plein rendement »* [84].

Le débat sur le quatrième degré ne s'est évidemment pas arrêté en 1923. Ainsi il trouvait encore de larges échos dans le rapport présenté par H. Heyman, au nom de la commission chargée d'examiner le budget du ministère des Arts et des Sciences pour l'exercice 1926. Sous l'intitulé « La question des traînards à l'école primaire — Situation », H. Heyman mettait l'accent sur le faible nombre d'écoliers, d'après lui, qui terminaient le quatrième degré à l'âge normal (45,7 % sur l'ensemble des effectifs concernés en 1924) et tenait, ce faisant, un discours prédictif en matière de politique scolaire :

> *« Partant de ce principe (l'école existe pour l'enfant et non l'inverse), nous pouvons dire que tout enfant devrait pouvoir atteindre, au moyen de l'enseigne-*

ment primaire, le plus haut degré de développement possible en conformité avec son individualité propre. Par ce développement, nous entendons en ordre principal la « formation » bien plus que l'acquisition de connaissances scientifiques, quoique nous ne sous-évaluions point l'influence de l'enseignement sur la formation » [85].

Dès lors, tout enfant normal, « même s'il est quelque peu réfractaire à l'enseignement » devrait pouvoir parfaire les huit années d'études pendant le terme de l'obligation scolaire. En conséquence, il faudrait pour le passage des élèves « plutôt tenir compte de leur âge et de leurs qualités morales que de leur savoir scolaire » [86].

Dès 1925-1926, la conception selon laquelle la formation doit être réalisée en conformité avec l'individualité propre était largement formalisée. Deux corollaires de cette conception l'étaient également : le premier consiste à prendre en compte les qualités morales de l'enfant pour juger de sa formation, en disqualifiant quelque peu l'importance du savoir scolaire ; le second consiste à préférer l'orientation sélective au redoublement, c'est-à-dire ici à créer des « classes faibles » et des « classes fortes ».

Est-il hasardeux de se demander s'il n'y aurait pas adéquation entre une formation en conformité avec l'individualité propre et le maintien du bon ordre social par le développement de qualités morales et sociales — lesquelles se voient tout à coup vivement valorisées — dans la mesure où elles iraient dans le sens de l'acceptation d'une position sociale inférieure ? En d'autres termes et quelle que soit la sincérité potentielle du rapporteur, doit-on voir dans les quelques lignes citées ici la trace de l'efficace du discours pédagogique ou la récupération de celui-ci à des fins extra-pédagogiques ? Et même ne peut-on supposer qu'une réponse n'exclut pas nécessairement l'autre ?

Passons enfin à une question moins pédagogique qui mettait en émoi les responsables des écoles professionnelles et industrielles : le quatrième degré primaire pouvait-il s'accomplir dans ces écoles-là plutôt que dans une école primaire ? Une Dépêche ministérielle du 10 septembre 1921, signée par J. Destrée, ne laissait subsister aucun doute. Dans la mesure où le quatrième degré devait essentiellement compléter l'éducation générale et scientifique des élèves, il ne pouvait absolument pas prendre le caractère d'une école industrielle et professionnelle, et l'enseignement pratique ne pouvait être spécialisé en vue d'une profession déterminée, mais :

« Cependant, si une école professionnelle ou industrielle comprend des classes de transition, assimilables aux classes du quatrième degré, ou, à côté de l'enseignement général, ayant l'importance voulue, existe un enseignement manuel plus développé, rien n'empêche que les parents y fassent admettre leurs enfants » [87].

En reprenant le problème dans cette optique, le Ministre des Sciences et des Arts avait d'ores et déjà en 1925-1926, admis de considérer comme régulière la fréquentation des classes préparatoires à une école professionnelle par des enfants en âge d'obligation scolaire, si ces classes se soumettaient aux exigences de la loi organique de l'enseignement primaire et à l'inspection des Sciences et des Arts.

A ce stade de l'analyse, j'aimerais faire l'hypothèse qu'une telle interprétation de la loi tendait à prouver que celle-ci possédait en elle-même le ferment de sa propre déperdition. En effet, pour ce qui était de la fraction minime des « mieux doués » issus de la classe ouvrière, il est clair qu'ils seraient dirigés préférentiellement vers l'école moyenne — les propos du rapporteur Gollier l'ayant attesté à suffisance. Et, pour ce qui était de la majorité des enfants du peuple, leur destin était de devenir des travailleurs manuels ou des employés subalternes. Dès lors, les écoles techniques qui avaient, comme tout autre établissement, le souci du recrutement, auraient la possibilité de faire miroiter un label de qualité, une légitimité plus grande que celle du quatrième degré en matière de formation industrielle et professionnelle. De surcroît, on ne pourrait oublier la demande grandissante pour une meilleure qualification de la main-d'œuvre belge, qui n'allait pas manquer de s'appuyer sur le développement de l'enseignement technique.

Certes l'évolution fut lente puisque le quatrième degré ne vit sa fin qu'après la deuxième guerre mondiale, mais historiquement il était condamné à disparaître. En effet, il se videra progressivement des élèves valables soit par l'« aspiration » du moyen, soit par celle du professionnel et du technique. Finalement, on n'y découvrira plus que les moins bons éléments.

3. La réforme du programme des études dans l'enseignement secondaire du degré inférieur en 1924

La réforme en question fut le fait du ministre Nolf qui signa deux circulaires, le 20 septembre 1924, consacrant l'équivalence entre les études des écoles moyennes et le premier cycle d'humanités [88]. Les mobiles qui avaient mené à la réalisation d'un tel projet étaient clairement énoncées dans l'introduction des circulaires.

L'idée de départ était que le défaut le plus accusé de l'organisation de l'instruction moyenne tenait, à l'époque, dans le manque de coordination entre l'école primaire et l'école moyenne d'une part, et entre l'école moyenne et l'athénée d'autre part. Aussi, le nouveau plan d'études tentait-il de pallier ce défaut en établissant des points de contact entre ces divers degrés d'enseignement.

Il prévoyait en effet que l'enseignement secondaire ferait suite dorénavant au troisième degré du niveau primaire. Les classes préparatoires annexées aux établissements d'enseignement moyen adopteraient le programme des classes primaires correspondantes afin que, une fois achevées ces dernières, l'élève puisse prolonger régulièrement ses études à l'école moyenne ou à l'athénée.

En vue de répondre plus strictement aux prescriptions de la loi du 10 avril 1890-3 juillet 1891 (art. 5), la durée des études d'humanités était ramenée dans les athénées à six années au lieu de sept [89].

Les classes d'instruction générale des écoles moyennes et les trois classes inférieures des Humanités modernes auraient à l'avenir les mêmes programmes et l'élève pourrait être admis dans la troisième des athénées dès sa sortie de l'école moyenne.

Des cours de langues anciennes pourraient, en outre, être dispensés dans les écoles moyennes situées dans des localités éloignées de tout établissement officiel d'instruction moyenne du degré supérieur. Ceci pour permettre l'assimilation complète entre l'école moyenne et les trois classes inférieures tant des Humanités anciennes que des Humanités modernes. Une telle innovation se justifiait, aux yeux de ses promoteurs, par d'indéniables avantages sur le plan social. En effet, conséquemment à la réforme, les parents qui désiraient offrir à leurs enfants une formation d'humanités complètes, ne se voyaient plus astreints que durant les trois dernières années de l'enseignement secondaire à des frais de pension ou de déplacements, s'ils habitaient trop loin d'un établissement d'enseignement moyen du degré supérieur pour y envoyer quotidiennement leur enfant. De surcroît, on espérait que les cours de langues anciennes tenteraient les élèves les plus doués fréquentant l'école moyenne, pour que leur soit ouverte la voie des carrières libérales. Sans oublier que l'on se mettait, dès cette époque, à vouloir postposer les choix précoces :

> *« L'expérience a prouvé que la spécialisation des études était trop hâtive à l'école moyenne. A l'avenir, les élèves feront deux ou trois années d'études générales avant d'aborder les études spéciales (commerciales, agricoles, industrielles, coloniales, etc.) ; les sections spéciales recevront également les élèves à la sortie du quatrième degré primaire »* [90].

Le plan d'études ne faisait pas seul l'objet de transformations ; les programmes eux aussi se voulaient modernisés et, sur certains points, élagués. Les réformateurs souhaitaient, en outre, par l'admission des jeunes filles dans les établissements d'instruction moyenne pour garçons, remédier partiellement au manque d'institutions similaires pour filles, ceci ne valant évidemment que pour les localités éloignées d'une école officielle d'enseignement moyen destinée à celles-ci.

En fait, un référendum relatif aux matières enseignées au niveau moyen avait déjà été réalisé en 1922 auprès des professeurs de

l'enseignement secondaire par A. Gravis, ancien recteur de l'Université de Liège [91]. Les résultats de ce référendum qui avait obtenu les réponses de 628 enseignants du réseau officiel allaient dans le sens d'un projet visant à rendre communes à tous les élèves les premières années des humanités, sans latin ni grec. Partie prenante de la réforme de 1924, A. Gravis se prononçait alors pour un allègement général des programmes et des horaires et pour l'extension de l'enseignement du français [92].

Sans entrer dans les détails des débats suscités ultérieurement par le programme des humanités, je me contenterai de mentionner à ce propos l'initiative du ministre Duesberg qui allait tenter de réduire le volume de l'horaire et retarder le moment où l'élève devait choisir entre la section gréco-latine et latine-mathématiques : les circulaires des 12 et 15 juillet, et du 7 septembre 1939 allaient reporter l'étude du grec en quatrième [93].

S'il est inutile de s'attarder plus longtemps sur la réforme de 1924 qui avait reçu l'appui du Conseil de Perfectionnement de l'instruction moyenne, il est bon pourtant de souligner son importance. Cela dans la mesure où elle s'inscrit parfaitement bien dans la nouvelle politique progressiste d'éducation qui allait s'efforcer de permettre au plus grand nombre possible d'enfants et d'adolescents de se retrouver dans les filières qui leur assureraient « le moyen de s'élever aux plus hautes situations dans la société » [94].

C'est dans ce même esprit que l'on verra plus tard réclamer l'équivalence entre l'enseignement professionnel et l'enseignement moyen, ou encore la possibilité pour les mieux doués de l'enseignement professionnel d'accéder aux études d'ingénieur technicien.

II. Les années 1930

1. Quelles voies s'ouvraient aux jeunes à la fin du primaire en 1930 ?

Le tableau suivant précise quelles étaient les possibilités offertes aux enfants ayant achevé le troisième degré primaire, sous la réserve du principe qu'aucun enfant ne peut quitter l'école primaire avant quatorze ans révolus, à moins qu'il ne souhaite fréquenter soit une école secondaire, soit une école professionnelle donnant le minimum de cours généraux prévus par la loi. Ce tableau est extrait d'un travail publié par un spécialiste de l'époque en orientation professionnelle [95].

TABLEAU IV.

Filières post-primaires en 1930

4e degré local	Écoles professionnelles École des Arts et Métiers	Écoles moyennes	Athénées et lycées	Grande industrie	Artisanat
				Entrée directe à l'usine en qualité de petit manœuvre dans les verreries, les faïenceries, etc.	Entrée directe en apprentissage chez un patron
ers l'artisanat, petit commerce et l'agriculture	Vers les professions manuelles aprés apprentissage dont la durée oscille généralement entre 2 et 4 ans	Vers les professions dites « moyennes » : Fonctionnariat Commerce Banque Écoles techniques diverses	Vers les professions dites libérales par les études universitaires ou techniques du degré supérieur Vers le fonctionnariat		

Qautre voies donc étaient ouvertes aux jeunes âgés de 12 ans et ayant accompli les trois premiers degrés de l'enseignement primaire. Les deux dernières voies — grande industrie et artisanat — n'étaient accessibles qu'aux jeunes âgés de quatorze ans, conformément à la loi sur l'obligation scolaire.

Voyons comment se présentait le cursus suivi par les enfants optant pour l'école moyenne ou l'athénée (voir tabl. V) [96].

On constate donc que les études d'humanités étaient bien ramenées à six ans comme l'exigeait le nouveau programme d'études de 1924 analysé plus haut. Rappelons aussi que certaines écoles moyennes enseignaient le grec et le latin, afin de permettre le raccord avec les sections gréco-latines des athénées. Des sections gréco-latines étaient créées là où il n'existait pas d'athénée. Quant aux jeunes gens qui se destinaient aux professions manuelles, ils avaient la possibilité de se former d'abord dans les écoles professionnelles de jour, puis après deux ou quatre ans d'entrer à l'usine. Une fois au travail, ils avaient l'opportunité de chercher un perfectionnement dans les écoles industrielles supérieures ou moyennes (cours du soir).

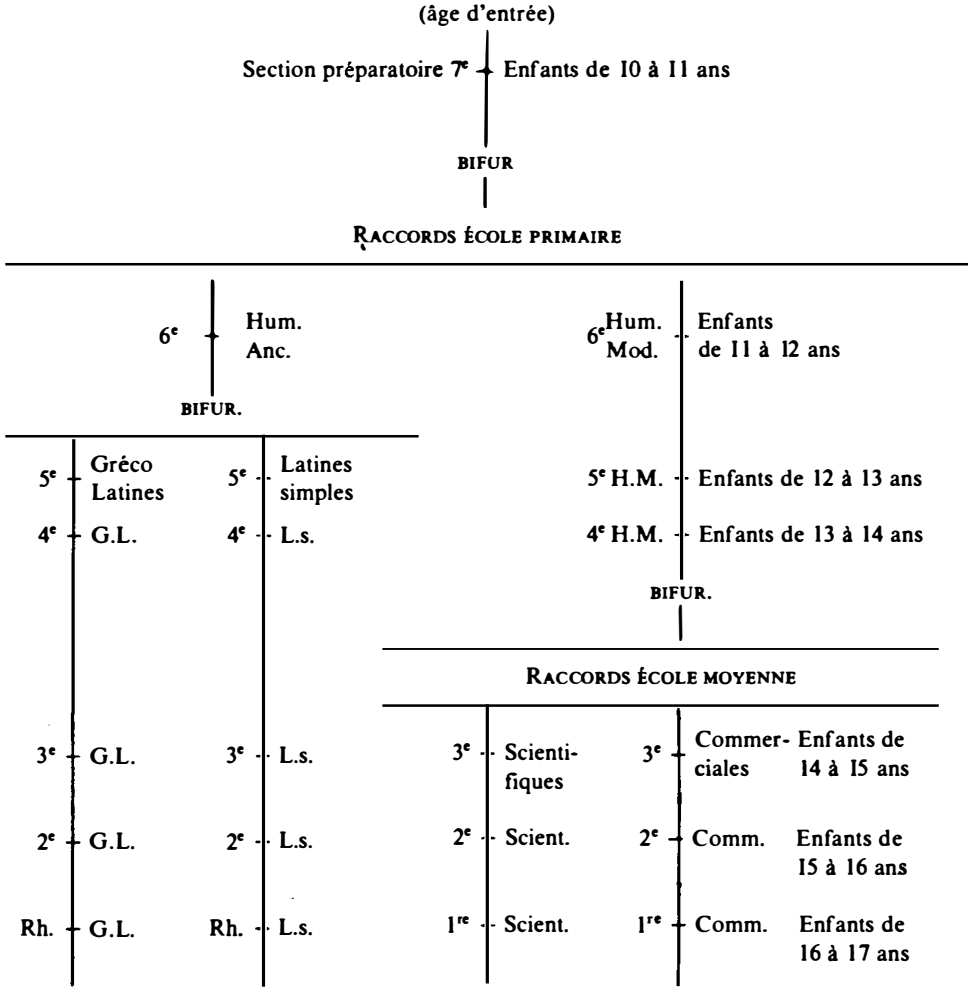
Voir clair dans l'ensemble des solutions offertes par l'enseignement technique était, déjà à cette époque, peu aisé. En effet, les écoles techniques avaient été, pour une majorité d'entre elles, instaurées par les

administrations communales et provinciales, et par les particuliers. Elles visaient des buts très divers et leur dénomination était très variable.

R. Grandmaître proposait, en 1930, de distinguer à côté des Facultés techniques qui étaient au nombre de cinq (Gand, Liège, Louvain, Bruxelles et Mons), deux groupes d'institutions : les écoles techniques de plein exercice et les écoles techniques du soir [97].

TABLEAU V

Distribution des cours dans un athénée pour garçons



Le premier groupe englobait les écoles professionnelles et les écoles spéciales d'ingénieur-technicien. Les élèves les plus doués des écoles professionnelles alimentaient, avec les élèves issus de l'enseignement général, les écoles spéciales d'ingénieurs techniciens. Une section préparatoire était souvent organisée entre l'école professionnelle et l'école spéciale d'ingénieurs techniciens.

Le deuxième groupe d'institutions comprenait, à côté de cours professionnels divers, un enseignement industriel doté de trois degrés (primaire, moyen et supérieur).

Il faut savoir que le programme de l'école professionnelle comprenait, en plus d'un enseignement théorique, un enseignement à l'atelier ; que le programme de l'école industrielle ne comprenait pas, à côté de l'enseignement théorique dispensé, un enseignement à l'atelier ; et que par « école technique », il fallait entendre la désignation générale d'une institution d'enseignement technique.

R. Grandmaître déplorait le manque d'unité dans les programmes et les horaires tant dans l'enseignement de plein exercice que dans l'enseignement du soir, et il prônait l'unification des cours généraux et scientifiques, à défaut de pouvoir penser à unifier les spécialités. Son plaidoyer, rejoignant en cela celui de J. Hiernaux [98], allait dans deux directions majeures : la première était celle de l'organisation de l'enseignement technique alors morcelé, la seconde était celle de la démocratisation de l'enseignement technique.

Ce deuxième domaine, celui de la démocratisation, revêtait un sens spécifique :

> *« Il convient d'étudier la possibilité d'assurer la continuité des études professionnelles et techniques jusqu'à, et y compris, les facultés techniques de façon à permettre aux plus aptes, quelle que soit leur origine, d'accéder au plus haut savoir. Ce, pour leur plus grand bonheur individuel et le plus haut rendement social »* [99].

Or, aux yeux des défenseurs de l'enseignement technique, une telle continuité s'avèrera d'autant mieux assurée que s'intensifiera la culture générale dans les écoles techniques. C'est dans cet esprit que R. Grandmaître avait persuadé le Congrès International de l'Enseignement technique, tenu en 1925 à Charleroi, de voter une motion exprimant trois vœux [100].

a) que les pouvoirs publics envisagent la possibilité de renforcer immédiatement la culture générale dans l'enseignement professionnel et technique afin de rendre cette formation comparable à celle dispensée dans les études d'humanités ;
b) que les pouvoirs publics tentent de jeter un pont entre les Écoles de techniciens et les Facultés techniques afin d'autoriser les individus d'élite d'atteindre le grade d'ingénieur universitaire ;

c) que les pouvoirs publics s'efforcent de réaliser, dans ce même sens, un enseignement complet du soir permettant l'accession aux plus hauts grades.

Les trois propositions furent reprises en 1929 par le Conseil Supérieur de l'Enseignement technique belge. Elles attestent la volonté de permettre aux enfants issus de tous les milieux de gagner les plus hauts titres, au sommet desquels le diplôme d'enseignement supérieur avait désormais valeur d'enjeu.

Un texte particulièrement est très éclairant à cet égard. Ce texte de R. Grandmaître compare le sort de trois enfants : le premier, après avoir quitté l'école primaire, fréquente les cours d'une école professionnelle, aiguillonné par des parents pauvres mais désireux de lui donner les armes d'un métier, et puis, travaillant à l'usine une fois reçu apprenti qualifié, il va suivre le soir les cours de l'école industrielle moyenne ou supérieure ; le second, plus privilégié, a fréquenté les cours d'une école professionnelle de jour et de destine à une école spéciale d'enseignement technique ; le troisième enfin fréquente l'école moyenne après l'école primaire, termine l'école moyenne, entre en section préparatoire à une école technique spéciale dont il suit les cours avec fruit. Mais il leur manquera à tous trois, quelles que soient au demeurant leurs qualités intellectuelles et leur ardeur au travail, la sanction d'un titre universitaire, le « Sésame ouvre toi » d'un grand nombre de carrières :

> *« Je sais bien qu'on énonce à tout propos l'aphorisme 'A chacun selon ses peines. Les situations les meilleures vont aux plus aptes' (...). Il n'en reste pas moins que voilà des hommes et des meilleurs qui porteront toujours le faix de ce 'défaut' de jeunesse : 'naître de parents pauvres'. Les Facultés techniques exigent en effet à l'admission la connaissance des matières d'humanités modernes. Et il est évident qu'un jeune homme issu de parents peu aisés, à l'âge où il quitte l'école primaire, ne peut consentir sept années aux humanités pour ensuite en sacrifier cinq aux études universitaires. Il prendra donc une autre voie : l'enseignement professionnel souvent. Et si même par la suite ses parents acquièrent l'aisance, il lui sera impossible, à moins de sacrifices exceptionnellement pénibles, de reprendre le chemin de l'enseignement général. Est-ce là un mal nécessaire ? N'y a-t-il pas moyen de laisser une possibilité de rachat » ?* [101].

L'objectif qui transparaissait dans un tel discours était de bâtir un système qui donne la possibilité à chacun d'accéder aux plus hauts grades, tout en permettant également à qui le souhaitait d'interrompre ses études à des paliers intermédiaires. L'idée majeure était qu'il fallait donner la possibilité aux enfants ayant accompli des études professionnelles de rejoindre un jour dans le même cursus les enfants ayant fréquenté l'école moyenne. Comme on le verra par la suite, un tel vœu ne

s'était pas encore réalisé à la fin des années 1930, puisque le plaidoyer en ce sens était repris à ce moment par d'autres auteurs. Mais avant toute chose ne fallait-il pas organiser un tant soit peu l'enseignement technique ?

2. Mesures concernant l'enseignement technique

a) *La création de l'Office de l'Enseignement technique*

L'arrêté royal du 20 décembre 1932 institua au Ministère de l'Instruction publique un Office de l'enseignement technique [102]. La mission de l'Office consistait à coordonner l'action visant à donner à l'enseignement technique un développement rationnel et méthodique.

L'arrêté royal du 9 mars 1933 organisa l'Office dont l'action s'étendait à toutes les institutions qui dispensaient un enseignement approprié aux métiers et professions de l'industrie, du commerce, des transports, de l'agriculture, des arts appliqués, des entreprises diverses et à l'économie ménagère [103].

L'arrêté royal du 11 mars 1933 conféra enfin un statut provisoire à l'enseignement technique [104]. Il trouvait notamment sa justification dans l'augmentation importante du nombre des établissements d'enseignement technique : pour 751 écoles de ce type en 1919, il y en avait 1.242 en 1933. Quant à l'organisation de l'enseignement spécialisé (professionnel), elle ne reposait que sur des circulaires ministérielles et n'était régie par aucune disposition légale.

Cet arrêté proposait une classification officielle des institutions répondant à l'objet-même de l'enseignement technique, en distinguant quatre grandes catégories d'écoles.

La première catégorie était celle des écoles de plein exercice qui regroupaient des écoles techniques supérieures, des écoles techniques secondaires, des écoles professionnelles, des ateliers d'apprentissage, des écoles de commerce qualifiées « instituts supérieurs de commerce », des écoles de commerce et des écoles d'arts décoratifs et des écoles d'industries et de métiers à caractères d'art.

La deuxième catégorie était celle des écoles du soir qui regroupaient des écoles industrielles supérieures, des écoles industrielles moyennes, des écoles commerciales, des écoles d'arts décoratifs et des écoles d'industries et de métiers à caractère d'art, des écoles industrielles du degré primaire et des écoles professionnelles du soir.

La troisième catégorie était celle des écoles spéciales pour jeunes filles qui regroupaient des écoles professionnelles du degré moyen, des écoles professionnelles du degré primaire, des ateliers d'apprentissage,

des cours professionnels du soir et du dimanche et des écoles ménagères.

La quatrième catégorie enfin était celle des cours normaux, établissements destinés à préparer les techniciens et les praticiens à l'enseignement et à assurer une formation complémentaire au personnel de l'enseignement général qui se destinait à l'enseignement technique.

Peu de temps après l'établissement de ce statut provisoire, on vit paraître, dans le Moniteur du 16 juillet 1933, l'arrêté royal organique de l'enseignement technique, industriel, commercial, professionnel et ménager, daté du 10 juillet 1933.

b) *La crise et la prolongation de la scolarité*

Le début des années 1930 fut marqué, comme le soulignait G. Boutvin à l'occasion du Congrès international de l'Enseignement technique, tenu à Barcelone du 17 au 19 mai 1934, par une augmentation sensible du nombre de chômeurs [105]. De 1930 à 1933, le nombre de chômeurs complets était en effet passé de 12.226 à 146.988 et le nombre des chômeurs partiels de 41.336 à 144.988. On évaluait en 1933 à 160.000 le nombre de jeunes gens âgés de 15 à 20 ans qui pouvaient être considérés comme admissibles au travail. Or la plupart d'entre eux n'avaient jamais travaillé et dépendaient de leurs parents qui, eux aussi, étaient touchés par la crise économique et le chômage. Une minorité d'entre eux avaient fréquenté ou fréquentaient une école professionnelle de plein exercice ; fort peu d'entre eux avaient suivi ou suivaient des cours professionnels ou industriels du soir.

Des initiatives locales, provinciales et communales, en vue d'aider les jeunes chômeurs que l'on souhaitait former professionnellement avaient été prises dès 1932 dans le Hainaut. Ainsi, par exemple, l'Institut des Arts et Métiers du Centre à La Louvière avait ouvert à la rentrée 1932 des cours du jour pour chômeurs les lundi et samedi de chaque semaine.

De plus en plus, l'allongement de la scolarité obligatoire trouvait des soutiens. Cette même année, la troisième section (Cours professionnels) du Congrès international de l'Enseignement technique, tenu à Bruxelles en septembre, avait préconisé deux principes : le premier était que les cours professionnels pour apprentis et non-apprentis aient un caractère obligatoire ; le second était que ces cours soient donnés pendant la journée de travail, donc pendant la durée des activités rétribuées.

Le rapport présenté par G. Boutvin indiquait que la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans permettrait de dégager les jeunes de l'emprise industrielle en vue de les éduquer et les armer professionnellement, et de libérer 100.000 emplois par an pour les plus âgés [106].

Le 31 juillet 1935, un arrêté royal paraissait sans que soit pour autant généralisée l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans : dans le « Rapport au Roi », les Ministres concernés estimaient que, dans les localités rurales, la prolongation n'avait pas de sens et que, de façon générale, il était difficile de retirer leur travail aux jeunes gens qui avaient obtenu un gagne-pain [107]. L'obligation scolaire prolongée n'était donc imposée que dans les communes et les régions industrielles et urbaines où beaucoup de jeunes, filles et garçons, étaient dépourvus d'activité professionnelle. L'arrêté royal prévoyait que le Ministre de l'Instruction publique institue, dans chaque province, un ou plusieurs comités régionaux pour l'instruction des jeunes chômeurs.

Cette mesure fut plus une décision de principe qu'une opération effective. En effet, on retint parmi les principales lacunes du dispositif : la limitation de l'application de la loi aux seuls chômeurs et adolescents des centres urbains et industriels, le manque absolu d'orientation professionnelle, le manque d'indemnisation des jeunes gens et le désintérêt pour la formation artisanale.

Pour L. Matagne, l'extension de la prolongation scolaire devait aller de pair avec une réforme de l'enseignement :

> *« Il faut donc vouloir un système scolaire très souple. Mais, nous entendons, qu'à 16 ans, tous les jeunes gens qui ne s'orientent point vers l'enseignement moyen proprement dit, aient la même culture générale que celle qu'on donne, par exemple, dans ce que nous appelons les écoles moyennes. Nous voulons que le travail manuel retrouve ses droits en tant que moyen éducatif. Nous voulons que l'éducation physique soit sérieusement enseignée. De même, nous souhaitons qu'une place plus grande soit faite à l'éducation civique et à l'éducation sociale »* [108].

On s'intéressait de plus en plus à l'époque, à la culture générale de tous :

> *« 'Il ne suffit pas que l'ouvrier soit actif et consciencieux, disait publiquement, il y a dix ans, M. Lambert, ingénieur en chef aux Chemins de fer du Nord Belge. Il faut qu'il soit instruit, qu'il connaisse bien son métier'. Et M. de Brouckère, à la même époque, écrivait ceci : 'Pourquoi la Suisse et la Suède peuvent-elles réaliser ce qui paraît impossible aux Belges ? Sans doute l'organisation très poussée de leurs établissements industriels y est-elle pour quelque chose, de même que la supériorité de leur appareil commercial (...). Mais leurs travailleurs possèdent une instruction générale et professionnelle qui ne s'est pas encore généralisée chez nous (...). Plus on étudiera le problème de nos exportations et mieux on comprendra dans quelles larges mesures il suppose la solution préalable d'un problème d'enseignement »* [109].

D'accord avec L. de Brouckère sur la nécessaire réorganisation des méthodes, de l'outillage et des locaux scolaires, complément indispensable à l'extension de la prolongation, L. Matagne déplorait donc vive-

ment le fait suivant : alors que la prolongation de l'obligation scolaire pour tous les enfants de 14 à 16 ans aurait dû, d'après ses estimations, toucher 150.000 jeunes gens, elle n'en avait atteint que 10.000 en 1937.

Il y a gros à parier qu'entre 1937 et 1939, les choses n'ont pas fortement évolué en cette matière. Aussi est-il vrai que l'application concrète de la prolongation n'avait d'autre efficacité que celle d'un emplâtre sur une jambe de bois. Mais, il ne faut pas négliger toutefois le fait que les discussions qui se sont produites autour et alentour de la mesure de 1935, ont permis la mise en évidence de l'importance croissante de l'enseignement technique en tant qu'enjeu pour la politique scolaire.

Du côté des progressistes, la valorisation de la formation générale à l'intérieur même de l'enseignement technique et professionnel était réalisée dès cette époque. Un bon bilan des problèmes posés, à la fin des années 1930, par l'enseignement professionnel peut être trouvé dans un ouvrage signé par L. Matagne et J. Vercleyen, qui abordait alors de front la question de la culture générale [110].

Dans ce travail, les auteurs faisaient les quelques constats suivants à propos des écoles professionnelles de jour [111] :

1° L'enseignement professionnel vit en marge des autres enseignements : on peut atteindre le grade d'ingénieur technicien, de contremaître, d'ouvrier qualifié, d'artisan d'élite, sans passer par l'enseignement professionnel.

2° L'âge d'admission à l'école professionnelle varie d'une région à l'autre et la plus grande latitude est laissée à chacun.

3° La durée des études varie d'une école à l'autre, alors que les diplômes délivrés par toutes les écoles professionnelles ont la même valeur officielle : un jeune homme de 14 ans peut être diplômé d'une école professionnelle au même titre qu'un jeune homme de 18 ans, et cela pour la même spécialité.

4° Les tendances des diverses écoles sont incompatibles : dans certaines écoles où les enseignants considèrent que la qualité majeure d'un bon ouvrier *moderne* est l'intelligence, tous les cours s'interpénètrent harmonieusement ; à l'inverse, dans d'autres écoles, toute l'activité est braquée sur l'utilitarisme.

5° Les étudiants ne sont pas formés sur des machines identiques : partisans des machines récentes et anciennes se querellent à ce propos.

En raison de ces incohérences, les auteurs suggéraient deux revendications qui devaient, de plus, permettre à l'enseignement professionnel de jouir des mêmes avantages que l'enseignement moyen et de bénéficier du même prestige :

1° L'enseignement professionnel devrait être fondé sur des cours de culture générale solide et les diplômes délivrés par les écoles profes-

sionnelles devraient être à parité avec ceux délivrés par les écoles moyennes du degré inférieur.

2° L'enseignement secondaire du degré supérieur devrait être accessible autant aux diplômés de l'enseignement professionnel qu'aux diplômés de l'enseignement moyen.

L'école professionnelle conserverait sa personnalité malgré tout. En effet, l'idée essentielle de L. Matagne et J. Vercleyen était que le programme de la première année d'enseignement professionnel devait correspondre au programme de la première année d'école moyenne. Cette première année d'études serait accomplie dans le climat de l'école professionnelle, mais, après cela, les élèves auraient atteint le même niveau d'enseignement que ceux qui auraient fréquenté l'école moyenne, l'athénée ou le collège pendant une année d'études. Dès lors, après cette première année, l'élève de l'école professionnelle aurait la possibilité d'entrer en deuxième année d'école moyenne s'il le souhaitait, ou de poursuivre des études professionnelles durant trois ans encore.

Quant aux enfants qui ne pourraient suivre un enseignement professionnel fondé sur une culture générale équivalente à celle de l'école moyenne, ils auraient accès dès 14 ans aux ateliers d'apprentissage.

Pour en revenir à la réforme proposée pour l'enseignement professionnel, il faut noter que, dès 1934, la Commission de l'Instruction du Bureau d'Études sociales du P.O.B. considérait que la base de cet enseignement tenait dans la culture générale. Outre les motifs d'équité et d'égalisation des chances qui transparaissaient à travers le projet socialiste, l'évolution du machinisme, des métiers et des techniques constituait la justification pragmatique d'une parité entre enseignement professionnel et moyen.

Il est intéressant de constater l'utilisation de discours provenant des milieux industriels pour légitimer le projet progressiste. Après avoir cité à l'appui de leur thèse les « petits industriels du pays de Liège », L. Matagne et J. Vercleyen retenaient aussi les déclarations du Directeur général des A.C.E.C., faites lors d'une semaine pédagogique organisée par l'État en 1935, en faveur du développement des connaissances théoriques à l'école professionnelle [112].

Le Conseil de Perfectionnement de l'Enseignement technique vota en 1937 une résolution qui priait le Ministre de l'Instruction Publique :

> *« 1° de profiter de l'ambiance favorable que crée la loi sur la prolongation de scolarité obligatoire pour mettre définitivement au point l'organisation générale de l'enseignement professionnel ;*
>
> *2° d'admettre la parité des diplômes d'enseignement professionnel et d'enseignement moyen, afin de permettre aux écoles professionnelles d'être incorporées dans l'organisation générale existante de l'enseignement qui va de l'école primaire à l'université »* [113].

On peut retrouver dans cette résolution un écho de la motion qui avait été votée au Congrès international de l'Enseignement technique tenu à Charleroi en 1925, sous l'impulsion de R. Grandmaître précédemment cité dans ce chapitre.

Mais il est important de souligner que le souci de donner un meilleur statut à l'enseignement professionnel s'accompagnait, dès cette époque, du souci de favoriser la meilleure orientation possible, en évitant ou en corrigeant les « erreurs d'aiguillage ». C'est ainsi que l'ouvrage de Matagne et Vercleyen se termine sur la reproduction *in extenso* d'un discours prononcé par J. Zay, Ministre français de l'Éducation nationale, publié dans le *Paris-Soir* du 11 décembre 1937. Le Ministre y faisait état d'un projet de loi sur la réforme de l'enseignement secondaire qui prônait l'« orientation » des élèves par le biais d'une première année d'études commune à tous [114]. Je reviendrai plus loin sur cette initiative française, si importante dans le débat suscité par la problématique de l'école unique.

Mais, pour conclure sur l'enseignement technique, force est de reconnaître qu'il était encore fortement morcelé et peu homogénéisé à la fin des années 1930. Il n'avait reçu à cette époque qu'une ébauche de rationalisation et l'unanimité était loin d'être acquise sur l'opportunité de la prolongation de l'obligation scolaire, laquelle n'avait été qu'une faible tentative de diminution du nombre de jeunes chômeurs en une période de crise économique. Reste qu'il était devenu durant l'entre deux guerres un enjeu économique important dans un pays qui devait améliorer sa productivité et un enjeu politique pour les progressistes, partisans de l'égalisation des chances et de la valorisation de la formation scolaire comme instrument de promotion sociale.

3. Le nouveau plan d'études primaires de 1936

a) *Sa nature*

Le programme-type qui avait été suivi jusqu'en 1935 à l'école primaire datait de 1922. Sous l'impulsion de l'évolution sociale, une circulaire, datée du 15 juin 1935, invitait le personnel enseignant à l'élaboration d'un plan d'études que le Ministre de l'Instruction publique signa en 1936.

Plusieurs raisons militaient officiellement en faveur d'une rénovation [115].

1° L'école primaire était devenue l'école de tous : l'enseignement obligatoire s'adresse à tous les enfants, jusqu'à 14 ans, qu'ils soient doués ou non ;

2° La psychologie de l'enfance et, par conséquent, la pédagogie et la méthodologie, avaient fait des progrès qui supposait une adaptation subséquente ;
3° Les classes étaient considérées comme surpeuplées : le nombre moyen d'élèves, par classe, s'élevait à 32.

L'introduction du plan d'études annonce clairement que l'école primaire n'a pas pour seule tâche de fournir une somme minimale de connaissances et de faire acquérir des techniques et créer des automatismes. Lire, écrire et compter ne constituent pas ses seules finalités :

> *« L'école se doit d'exercer une action éducative, de stimuler des intérêts, de révéler des valeurs, enfin de provoquer la libération spirituelle et l'élévation de l'âme (...). Ces trois buts : instruction indispensable, acquisition des automatismes et formation de la personnalité, qui résument notre idéal scolaire, ne constituent pas trois programmes différents, opposés ou contradictoires, mais présentent au contraire des rapports intimes et profonds. Pour les réaliser harmonieusement, il faut que l'éducateur prenne comme point de départ et comme centre constant de ses préoccupations, l'enfant, avec ses besoins, ses tendances, ses instincts, en un mot ses intérêts. Être attentifs à ses intérêts et savoir les exploiter au bon moment, c'est, pour l'éducateur, utiliser des forces croissantes et des capacités qui éclosent. Ils ne sont ni des caprices, ni des fantaisies. Il ne faut ni les flatter, ni les réprimer brutalement, mais les suivre avec constance et sympathie, dans leur développement et leur évolution »* [116].

L'affinité entre les nouvelles instructions officielles et le point de vue de la pédagogie nouvelle qui, mettant l'enfant au centre des préoccupations de l'éducateur, prétendait avoir réalisé une révolution copernicienne par rapport à la pédagogie traditionnelle, est ici manifeste.

C'est explicitement que l'introduction du nouveau plan se référait à la psychologie de l'enfant : ses auteurs entendaient suivre de près le développement de cette discipline et celui de la pédagogie expérimentale, encourager les recherches dans ces deux domaines et adapter les programmes scolaires en conséquence [117].

Outre des directives méthodologiques, le nouveau plan comprenait évidemment un programme de connaissances qui n'avait qu'une valeur de schéma de travail. En effet, on s'était mis à penser que, si l'esprit de l'enfant ne devait plus être contraint, le maître devait quant à lui, être capable d'initiative et de jugement personnel, une fois libéré des programmes trop stricts, des horaires impératifs et des méthodes formalistes.

Sans entrer dans les détails du nouveau plan, il faut souligner l'importance qu'il réservait à l'étude du milieu par l'observation active. Une importance liée indéniablement aux conceptions decrolyennes :

> *« Dans l'enseignement, il s'agit surtout d'éveiller des intérêts qui poussent au travail et favorisent l'effort éducatif. Cela signifie qu'il faut s'adresser fort peu à la réceptivité de l'enfant et mettre plutôt en jeu son esprit d'observation et son activité propre »* [118].

Et, pour ce faire, le maître viserait à permettre à l'enfant la connaissance de ce qui l'entoure, à lui faire trouver dans son milieu proche la matière de l'enseignement ; le maître sélectionnerait les thèmes abordés en fonction des choses observables :

> *« C'est en somme apprendre à regarder, à observer et expérimenter. C'est aussi petit à petit mettre en lumière les rapports qui existe entre les êtres, étendre et enrichir quotidiennement les connaissances, débrider et satisfaire la curiosité enfantine si facilement en éveil »* [119].

Un tel projet ne saurait reposer sur des programmes rigides : il appartenait au maître d'élaborer un programme décentralisé, variable selon les saisons et déterminé par les travaux, les pratiques et les usages locaux, la vie de l'enfant à la maison, à l'école, dans ses diverses activités. Au cours de ce programme, les auteurs du nouveau plan considéraient que les quatre grands besoins vitaux decrolyens devaient nécessairement être abordés. Classes-promenades, aménagement de la classe à l'image de la pédagogie active étaient préconisés. L'influence de Decroly sur le circulaire en question avait été clairement reconnue par son gendre R. Jadot [120].

b) *Les réactions*

Dans le rapport présenté par L. Matagne au Sénat [121], les adversaires du nouveau plan n'étaient pas nommés ; seuls leurs arguments étaient recensés, parmi lesquels il faut citer : la précipitation avec laquelle il avait été rédigé, l'opposition des enseignants devant un texte vague et compliqué, rédigé dans un langage trop scientifique, le fait que le nouveau programme représentait une réforme radicale que l'on voulait imposer par voie d'autorité, etc. Il s'agit là des arguments principalement utilisés par tous les opposants à une réforme éducative, quelle que soit l'époque.

Le rapport rédigé par le Sénat s'attachait beaucoup plus aux partisans de l'innovation. Ainsi, le Conseil général de la Ligue de l'Enseignement avait largement approuvé le nouveau plan en octobre 1936. Et L. Matagne, déplorant que l'effort de rénovation entrepris par Decroly n'avait pas rencontré le succès qu'il aurait dû mériter en Belgique, rappelant les noms de quelques grands pédagogues, évoquait le commentaire fait par le Suisse A. Ferrière, à propos du nouveau plan d'études :

> *« Depuis longtemps, la révolution couve en Belgique. Elle vient d'éclater (...). Son application, durant l'année scolaire 1936-1937, place la Belgique au premier rang des pays d'Europe et, peut-être bien du monde, en matière d'enseignement public »* [122].

Les pédagogues belges qui soutenaient la réforme souhaitaient néanmoins l'amélioration du statut et des conditions de travail des maîtres, ainsi qu'une adaptation de la formation dispensée dans les écoles normales.

L'opinion catholique s'était révélée favorable au nouveau plan d'études en se ralliant à ses deux chevaux de bataille : la simplification des matières enseignées en vue de leur unification et l'étude du milieu remplaçant, aux deux degrés inférieurs, les disciplines secondaires. Les pédagogues catholiques s'efforcèrent de christianiser le matérialisme des centres d'intérêt decrolyens et ne se dirent favorables qu'à des réformes de didactique — à celles-là seules qui leur paraissaient compatibles avec le système éducatif chrétien [123].

Du côté des sociétés savantes, la Société belge de Pédotechnie, dont bien des membres étaient liés à la Ligue de l'Enseignement, apporta un soutien quasiment inconditionnel au plan de 1936.

A. Ley, tout d'abord, dont le nom a déjà été évoqué, donnait la caution scientifique :

> *« Le grand principe du nouveau plan est basé sur d'évidentes données psychologiques. Il faut favoriser chez les enfants l'activité et le travail personnel, les habituer à se débrouiller pour trouver la solution des questions qu'ils posent »* [124].

Un inspecteur de l'enseignement primaire, F. Dubois, plaidait quant à lui pour le caractère essentiellement démocratique de la réforme, et y découvrait une définition humaniste de l'éducation :

> *« Le plan d'études qui, d'une part, développe au maximum chaque individu pris isolément, assouplit, d'autre part, les individualités en les faisant évoluer dans une communauté fraternelle, unie, chaleureuse. Il se rapproche ainsi de l'Idéal humain qui doit être celui de l'éducateur et du démocrate (...). Le plan d'études, qui établit d'une façon tempérée et adoucie le* self-government *mais préconise aussi la coopération, fait plus pour la saine démocratie que les plus beaux discours et les plus solennels règlements »* [125].

On sent poindre dans de tels propos le souci croissant envers l'idée de « milieu » scolaire, familial ou plus généralement social. C'est en ce sens que s'exprimait un père d'élève qui plaidait pour l'abolition des frontières entre la maison et l'école, ainsi que pour une collaboration entre parents et enseignants :

> *« Les formes d'une pareille collaboration méritent d'être recherchées avec persévérance. Elle est réalisée à l'École de l'Ermitage, par la part effective que prend le Comité de Parents dans l'administration de l'École. Elle donne à tous égards d'excellents résultats — dont l'un des moindres n'est pas de contribuer à l'éducation pédagogique des parents. L'École ne peut réaliser son objet, si elle n'est pas aidée par le milieu où l'enfant rentre en la quittant. Aussi une des tâches complémentaires de l'École doit-elle consister à rendre ce milieu favorable, et dans les cas les moins bons, à le neutraliser. Le problème est à peine abordé dans le Plan. J'ai l'impression qu'il faut aller de l'avant dans cette voie »* [126].

Je reviendrai ultérieurement sur cet intérêt naissant pour le rôle compensatoire de l'enseignement et sur cette conception nouvelle de l'école comme milieu spécifique. Mais pour conclure cette rubrique consacrée au plan d'études de 1936, examinons-en brièvement les modalités d'application. On en prévoyait une réalisation progressive : le programme apparaissait comme suffisamment souple pour permettre une large interprétation prenant en considération les réalités scolaires — conditions de travail et spécificités locales —, et il semblait important aux promoteurs de la réforme que les instituteurs en pénètrent avant tout l'esprit, aidés en cela par les inspecteurs. Certains aspects du plan exigeaient d'ailleurs une formation spéciale des maîtres : comme la méthode globale notamment était préconisée pour l'enseignement de la lecture, il s'imposait que les instituteurs l'aient étudiée avant de l'appliquer.

Il est donc peu probable que le plan ait pu être vraiment réalisé avant la guerre 1940. Et, si l'on croit A. Clausse, il resta, même après 1945, sans grand effet, pour être remplacé ensuite, en 1958, par de nouvelles directives en retrait par rapport à celles de 1936 [127].

Le reproche qu'adressait A. Clausse à l'évolution qui s'était faite, était lié à une critique concernant les pédagogues réformateurs : ceux-ci, qui se réclamaient de la pédagogie moderne et prenaient pour mot d'ordre l'adaptation conséquente de leur travail éducatif, seraient tombés dans l'illusion scientiste en voulant croire et faire croire que la science objective permettrait de trancher des questions comme celle de savoir si l'éducation doit œuvrer dans le sens de la loi de croissance spontanée de l'enfant ou en sens contraire, ou encore si la véritable culture doit être entendue comme développement, dépassement ou négation de la nature. En d'autres termes, ils auraient tenté de conférer un statut scientifique à des interrogations dont la résolution était d'ordre éthique, ce qui les aurait entraînés dans l'erreur suivante :

> *« D'une part, la pédagogie nouvelle s'est, par une pente fatale, engagée trop souvent sur le chemin d'une technicité systématique trouvant en elle-même et rien qu'en elle-même sa propre justification. En dehors de toute considération axiologique, sur la seule base d'une 'vérité' psychologique contestable, on a vu se développer des méthodologies ahurissantes et puérilement systématiques. Emporté par la logique abstraite des procédés mis en œuvre, on s'est perdu, le plus souvent dans une virtuosité tournant à vide et se satisfaisant de ses propres performances »* [128].

En 1960, année où il publia ce texte, A. Clausse se proposait de montrer plus particulièrement comment l'étude du milieu, dont les buts éducationnels à satisfaire n'étaient guère définis, s'était peu à peu transformée en un procédé assez vain.

Là n'est pas encore l'objet de ce chapitre consacré à la période de l'entre deux guerres... Il me semblait cependant important de souligner

le caractère peu opérationnel du plan d'études dans les années qui ont suivi sa parution et d'esquisser les critiques qui lui ont été ultérieurement adressées. Mais il n'en reste pas moins qu'on peut trouver dans ces instructions de 1936 les prémisses des réformes que l'on tentera, après 1940-1945, de réaliser également dans l'enseignement secondaire. A tout le moins, l'esprit pédagogique qui présidait à l'une et l'autre rénovations était commun, au-delà de critiques comme celles d'A. Clausse qui disait lui-même croire en une pédagogie active, mais aux objectifs nettement précisés.

III. *In fine :* UN DÉBAT DE L'ENTRE DEUX GUERRES : L'ÉCOLE UNIQUE

1. La question de l'école unique

Le thème de l'école unique a nourri bien des querelles durant l'entre deux guerres et sa définition s'est faite dans des sens divers. Notons l'importance de l'idéologie française de l'« école unique » à cette époque : c'est l'idée d'une seule école donnant la même formation de base à tous les Français, non pas neutre, mais « républicaine » et « laïque ». C'est une école de civisme fondé sur la « grande révolution », une école d'égalité et de démocratie.

Écartons d'emblée deux définitions qui ne correspondent pas au sens dominant qui sera adopté dans cet exposé : la première définition fait de l'école unique une école neutre, donnant le même enseignement à tous les enfants du pays, quelles que soient les appartenances philosophiques, religieuses ou politiques de leurs parents, et serait celle des partisans de l'école officielle qui, aux dires de leurs opposants, rêveraient de la suppression de l'enseignement « libre » ; la deuxième définition fait de l'école unique une école gratuite où tous les enfants recevraient une empreinte identique et sa réalisation s'accompagnerait nécessairement de la suppression des écoles payantes.

Reste une troisième acception, en affinité politique avec la deuxième définition donnée ci-avant qui trouve son origine dans une critique à l'égard de la trop rapide subdivision des élèves en groupes séparés d'après leurs occupations ultérieures. Comme, le disait T. Jonckheere dès 1922, l'idée de l'école unique :

> *« veut, d'une part, introduire le principe de la continuité dans la structure de nos divers établissements scolaires ; d'autre part, elle veut s'opposer à la spécialisation prématurée des études. Ce serait une école de développement général, recevant tous les enfants de six à quatorze ans, quelle que soit leur destination dans la société »* [129].

Ce n'est qu'en 1924 que le Ministre Nolf a aligné le programme de l'école moyenne sur celui des trois premières années d'humanités. A l'époque où parlait T. Jonckheere, il était d'actualité de proposer comme remède au manque d'unité existant entre école primaire, école moyenne et athénée, une école unique qui soit l'école primaire à quatre degrés, gratuite ou payante, officielle ou libre, qui accueille tous les enfants de six à quatorze ans pour que leur soit dispensée une formation complète à caractère général.

L'idée de l'école unique ne disparut pas avec la réforme des programmes en 1924. Elle conservait même tout son impact lors d'un colloque organisé à Liège en 1926 par la Ligue de l'Enseignement si l'on se réfère aux propos d'A. Sluys, président de la Ligue, qui la décrivait comme suit :

> *« La distinction entre l'école primaire, l'école secondaire, l'école supérieure disparaît, et les années d'étude successives doivent former la chaîne ininterrompue de l'école unique, à trois degrés liés directement entre eux sans solution de continuité. L'école unique réalise socialement l'égalité du point de départ au point de vue éducatif : par elle chaque enfant peut s'élever par son intelligence et son travail jusqu'aux fonctions pour lesquelles il montre de réelles aptitudes, sans être entravé dans son ascension par aucun obstacle artificiel. L'école unique, conception sociale de l'éducation impose des réformes pédagogiques profondes dans l'organisation actuelle »* [130].

Pour indiquer les origines d'une telle conception, A. Sluys, rappelait l'influence de la guerre 1914-1918 sur les premières tentatives de démocratisation de l'enseignement :

> *« La conception de l'école unique s'est imposée pendant la guerre aux méditations de ceux qui, dans les tranchées, exposaient chaque jour leur vie pour la défense de la patrie, du droit, de la justice. Prolétaires et bourgeois, riches et pauvres, manuels et intellectuels combattant ensemble pour la même cause, se sont sentis égaux dans les souffrances et devant la mort et se sont demandé pourquoi ils ne l'avaient pas été devant l'instruction »* [131].

Le corollaire nécessaire de l'école unique gratuite était la sélection des mieux doués et la classification des élèves en plusieurs catégories selon leurs talents respectifs à la fin du 3e degré primaire.

L'école unique ainsi conçue n'entraînerait pas, aux dires de ses partisans, une invasion des écoles moyennes, des athénées et des collèges « par un nombre considérable de primaires de la classe pauvre », car :

> *« On estime actuellement à environ 70 à 80 pour cent le nombre d'élèves qui, à quatorze ans, ne sont pas parvenus à terminer la 6e année ; les uns n'ont commencé les études primaires qu'à 7 ou 8 ans, les autres ont doublé, triplé, même quadruplé certaines classes, par suite de maladies, de fréquentation irrégulière, d'insuffisance intellectuelle, de mauvaise organisation de trop nombreuses écoles (...). D'autre part, l'agriculture, les métiers, l'industrie attirent à eux la*

majorité des primaires et l'amélioration des conditions de travail, journée de huit heures, salaires rémunérateurs, rendent l'exercice des travaux manuels infiniment moins pénible qu'il y a quelques années »[132].

Si les chiffres cités par A. Sluys démontraient l'étendue des progrès qu'il restait à réaliser pour la démocratisation de l'enseignement, cet auteur se contentait de proposer une réforme venant compléter les diverses mesures précédemment prises, à savoir l'identification des programmes du quatrième degré, des deux premières années d'études des sections moyennes et des athénées, en prenant pour base le programme du quatrième degré.

Quoi qu'il en soit, le thème de l'école unique était évidemment mieux porté du côté laïque que du côté catholique, où l'on redoutait qu'une telle revendication ne sous-tende un projet étatique d'appropriation monopolistique de l'enseignement.

2. Le développement de l'idée d'une école unique

Il est intéressant de constater combien un ouvrage français, dû à H. Ducos [133], provoqua de multiples réactions et commentaires en Belgique, réactivant de vive manière la polémique suscitée par le thème de l'école unique. Le travail en question était signé par un membre du Cabinet français, ancien rapporteur du budget de l'Instruction publique, et était préfacé par le célèbre président du parti radical E. Herriot [134].

D'emblée l'école unique y trouvait une définition :

« L'École unique, c'est l'unité du droit à l'école ; c'est, pour tous les enfants de France, sans considération de leur naissance ou de leur fortune, le droit égal à recevoir l'instruction, dans la mesure de leurs capacités »[135].

Suivait alors le plaidoyer classique pour l'égalité par la gratuité et l'égalité par la sélection. Pour H. Ducos, l'école unique resterait un idéal aussi longtemps que l'enseignement secondaire ne recruterait pas ses élèves à travers l'ensemble des classes sociales, et la gratuité, à ce niveau d'enseignement, lui apparaissait comme le point central de la réforme démocratique de l'Université.

La sélection des élèves à la fin des études primaires constituait évidemment le point le plus attaqué du projet de l'école unique : Ducos réclamait en effet que, dès 11 ans, les enfants soient soumis à un premier examen, organisé dans les chefs-lieux d'arrondissement, afin de dégager leurs dons naturels et mettre en évidence leurs aptitudes. Une fois admis dans l'enseignement secondaire, les élèves entreraient dans une première année où s'effectuerait la sélection véritable, encore que celle-ci se prolongerait dans les classes suivantes.

En Belgique, les socialistes étaient partisans de l'école unique. R. Jadot avait écrit dès 1930 un ouvrage intitulé *Le sens et les destinées de l'école unique,* sur le ton d'un discours politique. Ce bourgmestre d'Angleur, gendre d'O. Decroly, visait à démontrer que l'école unique n'était pas l'« école d'État » ou une « prétention au monopole d'État », pas plus qu'elle n'était une école de coterie, de parti ou de classe. L'influence française se faisait sentir dans son exposé, aussi bien à travers une communauté d'auteurs cités par lui et par Ducos, qu'à travers l'énoncé des objectifs et des modalités de l'école unique. [136].

Parmi les moyens à mettre en œuvre pour réaliser semblables objectifs, R. Jadot s'attachait aux thèmes de la scolarité obligatoire dont la durée devrait être scientifiquement optimalisée en fonction de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, et de l'orientation ultérieure. En ce qui concernait la sélection, R. Jadot se prononçait pour une appréciation sans précipitation, bref pour une orientation différée [137].

Le gros problème pour les partisans de l'orientation scolaire des enfants, à l'aide de l'une ou l'autre épreuve, était de convaincre l'opinion publique qu'il ne s'agissait pas là d'une volonté de diminuer arbitrairement les droits de la famille dans le domaine de l'éducation.

Il n'était donc pas étonnant de voir le catholique Ch. du Bus de Warnaffe [138] tonner contre l'école unique, « instrument de révolution sociale », dans la *Revue Générale* où il se prononçait contre ses diverses modalités (unification des programmes, gratuité, monopole étatique potentiel, sélection, et coéducation), telles que les suggéraient les socialistes et radicaux, belges et français.

Hostile à la gratuité de l'enseignement secondaire officiel, du Bus de Warnaffe n'était pas plus favorable à l'orientation scolaire qu'il assimilait à une sélection où tous les facteurs contribuant à la réussite sociale n'étaient pas pris en compte.

Bref, ce représentant de l'orthodoxie catholique considérait que seul le régime des bourses et prêts d'études permettait « à toutes les élites de trouver leur plein épanouissement et leur rendement total dans une culture complète », qu'il fallait donc s'en tenir à ce régime, et à celui-là seul.

On pouvait déjà découvrir le même type de raisonnement dans un petit ouvrage qui constitue une véritable somme du conservatisme catholique, publié en 1928 [139]. Les arguments contre l'école unique y étaient fort similaires à ceux donnés par du Bus de Warnaffe, mais ils étaient lancés avec une violence peu commune. Ainsi l'idée que tous les enfants mériteraient de recevoir au départ une formation identique était-elle stigmatisée dans les termes suivants :

> *« Pourquoi les mineurs ne pourraient-ils discuter en se rendant à leur travail des mérites des procédés gidiens? Nous nous permettons de penser qu'au point*

de vue professionnel, au point de vue du développement économique du pays, même au point de vue de l'éternité — celui qui doit dominer toutes nos réflexions —, il vaut mieux que les ouvriers s'occupent de leurs machines » [140].

L'argument portant sur le droit des familles à orienter leurs enfants était ici encore plus cyniquement exposé :

« Toutes les professions libérales ne réclament pas une intelligence hors ligne ; certains esprits médiocres y trouveront bien utilement leur place. Ils la trouveront d'autant mieux qu'ils sont aidés par la situation acquise de leurs parents, par leurs relations, par le patrimoine familial. Mariés à des femmes intelligentes, ils auront des enfants qui pourront continuer les traditions sans interruption » [141].

Sans oublier bien sûr qu'il serait triste que la classe ouvrière soit privée de ses meilleurs éléments qui ne pourraient donner leur meilleur rendement que dans leur milieu d'origine. La morale, pour terminer :

« Il n'est pas bon de se marier entre cousins ; et les classes intellectuelles, tout comme les partis, doivent se renouveler ; cela se fait actuellement et c'est un bien ; mais l'ascension doit se faire lentement » [142].

On gage qu'elle ne se faisait pas assez lentement pour cet auteur.

Le débat sur l'école unique s'est prolongé et a fourni son sujet à une thèse annexe, accompagnant une dissertation défendue pour l'obtention d'un doctorat en sciences pédagogiques à l'Université Libre de Bruxelles [143]. L'ambition de l'auteur, G. Pouillard, consistait essentiellement à faire le point sur la question tant en France qu'en Belgique. L'ouvrage de H. Ducos y est d'ailleurs abondamment cité.

Il semblerait que la problématique de l'école unique n'ait pas suscité chez nous autant de passion et d'exacerbation qu'en France. Le fait que G. Pouillard ait rappelé que, même pour le socialiste R. Jadot, l'école unique apparaissait comme une solution idéale mais utopique, réalisable à la suite d'un bouleversement social et non de transformations basées sur la légalité et le respect des droits de chacun, était significatif à cet égard.

Ainsi évalué, l'état de la question ne paraissait pas de nature à rallumer une guerre scolaire :

« L'école doit être le reflet de la société, elle doit être conforme au milieu dans lequel elle fonctionne. L'école unique adaptée à la société moderne en voie de démocratisation doit permettre à chacun de s'instruire suivant ses moyens intellectuels et sans que sa situation sociale soit une entrave à la réalisation de ce droit, mais en respectant la liberté de chacun : élève, père de famille et éducateur [144].

Le projet de l'école unique se caractérisait essentiellement par le principe de continuité, en vertu duquel il fallait postposer la période de

bifurcation ou permettre de changer d'orientation d'études le plus longtemps possible dans le cursus scolaire.

Le bilan des résultats acquis en ce sens était le suivant :

— l'identité des programmes de l'école moyenne et des trois premières années d'humanités ;
— le fait que la spécialisation dans les écoles moyennes ne commence qu'à 14 ans, après la deuxième année, de façon à permettre à des élèves ayant fréquenté le quatrième degré d'entrer dans la section d'études commerciales ou administratives ;
— l'adjonction de sections d'humanités anciennes aux écoles moyennes de filles et de garçons.

Pour ce qui était de la gratuité, elle était acquise depuis longtemps pour l'école primaire et s'étendait à l'enseignement secondaire pour les enfants dont les parents avaient des revenus annuels inférieurs à trente mille francs. Et le Fonds des Mieux Doués intervenait pour aider à l'achat de livres.

Trois réformes étaient indispensables, d'après G. Pouillard, pour raffermir encore le principe de continuité :

1° le relèvement de la culture générale au quatrième degré : le passage des élèves du quatrième degré à l'école moyenne dans la section commerciale ne présentait à l'époque qu'un caractère théorique, seuls les jeunes très « forts » pouvant y arriver. Un renforcement du programme de formation générale permettrait donc un transfert plus aisé vers l'enseignement moyen.
2° la division des humanités modernes et anciennes à partir de 14 ans seulement : pour éviter bien sûr les choix prématurés.
3° l'introduction des humanités anciennes ((enseignement du latin) dans les écoles normales : ceci pour assurer l'échange possible d'élèves entre l'école normale et l'athénée, ainsi que les possibilités d'accès dans l'enseignement supérieur pour les élèves-instituteurs.

Il faut encore, avant de clore cette rubrique consacrée à l'école unique, évoquer le projet de réforme scolaire du Ministre français, J. Zay, datant de mars 1937 et préfigurant les initiatives de l'après 1945, tant pour la France (cf. le plan Langevin-Wallon) que pour la Belgique.

Ce projet a trouvé une audience dans notre pays et il est très vraisemblable que cette notoriété s'accompagna de quelque influence sur les réformateurs progressistes belges.

L'idée maîtresse du projet de loi déposé par J. Zay à la Chambre des Députés, le 5 mars 1937, était de donner un statut d'ensemble aux enseignements secondaire, primaire supérieur et technique [145].

L'innovation majeure que suggérait ce projet était la création d'une année d'orientation, commune à tous les élèves, pour ouvrir l'enseigne-

ment secondaire. Durant cette première année, les maîtres — professeurs du niveau secondaire, instituteurs, maîtres de technique, etc. — auraient à remplir une mission d'observation permettant la mise en valeur des aptitudes réelles des élèves.

A la fin de cette première année, un avis d'orientation serait remis aux parents qui s'y conformeraient ou non. Dans l'hypothèse où l'enfant aurait été mal orienté ou que les aptitudes auraient évolué, le projet voulait pallier les erreurs de direction éventuelles en réalisant entre les différentes sections modernes, classiques et techniques, des correspondances systématiques [146].

Pour assurer des passerelles permettant la réorientation, des cours temporaires spéciaux, facilitant les passages nécessaires, étaient inscrits dans le projet de loi. Ces cours temporaires devaient, en outre, permettre l'accès tardif à l'enseignement du second degré des meilleurs élèves issus des cours complémentaires ou des institutions post-scolaires. Et J. Zay d'ajouter :

> *« Ce qui compte, c'est le parallélisme méthodique organisé entre les diverses sections, c'est une coordination s'exerçant, non pas sur l'esprit de l'enseignement, mais sur les matières qui peuvent et doivent se correspondre »* [147].

Du projet de loi rédigé par J. Zay, qui eut un indéniable retentissement en Belgique, il ressort bien que le principe de l'orientation préalable à tout choix, ainsi que celui de l'instauration de passerelles entre les différentes filières possibles du niveau secondaire avaient été formulés bien avant leur réalisation pratique dans l'après guerre 1940-1945.

NOTES

[1] Je me suis fondée pour le cadre historique de cette introduction sur l'ouvrage suivant, déjà utilisé supra : CHLEPNER, B.-S., *Cent ans d'histoire sociale en Belgique, op. cit.*, pp. 235-425. Le lecteur trouvera en annexe la liste des Ministères de 1918 à 1940 (annexe n° 1).

[2] Pour la description de ces initiatives, je me réfère à : DE MAN, H., « Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique », *in Revue Internationale du Travail*, Genève, 1922, pp. 551-570.

[3] La formule a été utilisée par le sociologue belge, Léo Moulin, qui fut militant à l'Extension socialiste, dans une interview qu'il m'a accordée en mai 1981.

[4] Cette conception reçut un premier coup sous l'influence notamment de H. De Man dont les conceptions en la matière avaient changé durant son séjour en Allemagne. Dès 1927, il dénonçait dans *Au-delà du marxisme* le caractère fallacieux du concept de culture prolétarienne : « Pendant que les théoriciens s'évertuent à définir la culture prolétarienne, la masse du prolétariat, qui sent instinctivement l'unité de la suprématie de culture et de puissance, essaye tout simplement d'imiter la bourgeoisie, qui leur apparaît comme un modèle de culture et de manières (...). Dans la mesure où la culture prolétarienne n'est pas une chimère, elle appartient au passé (...). Cette culture était le produit d'une survivance de traditions d'artisans, de paysans et de pauvres gens, le tout fortement influencé par la croyance chrétienne populaire. Le fondement de cette culture était la pauvreté, qui obligeait à un style de vie propre, distinct de celui des autres classes ». (DE MAN, H., *Au-delà du marxisme*, Éd. du Seuil, Coll. « Bibliothèque politique », Paris, 1974, 439 pages, pp. 230-231).

[5] Je me réfère pour le mouvement chrétien à : ARENDT, J., *Le mouvement ouvrier*, La Jeunesse ouvrière chrétienne, Éd. Jocistes, Louvain, 1928, n° 12, 124 pages. Notons que cet auteur est beaucoup moins précis quant aux dates que ne l'est H. De Man pour le mouvement socialiste.

Arendt, J. (1885-1952) : il était un collaborateur du Père Rutten qui fut un des principaux leaders de la démocratie chrétienne et un des promoteurs des semaines syndicales catholiques. Pour plus de détails, voir : REZSHOHAZY, R., *Arendt, J. (1885-1952)*, in *Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Arts et des Lettres de Belgique, vol. XXXII, coll. 10-12.

[6] PIÉRARD, L., (1886-1951) : Journaliste et homme de lettres, il fut député socialiste. Voir VAN MOLLE, P., *Le Parlement Belge. — 1894-1969*, Imprimerie Érasme, Ledeberg-Gent, 1969, 421 pages, p. 271.

[7] LALANDE, A., *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, P.U.F., Paris, 1978, 12e éd., 1.323 pages, p. 749.

[8] *Ibid.*, p. 749.

[9] *Ibid.*, p. 690.

[10] Cité par LALANDE, A., *op. cit.*, p. 750.

[11] Cité par LALANDE, A., *op. cit.*, p. 750.

[12] BUYSE, R., *L'expérimentation en pédagogie*, Éd. Lamertin, Bruxelles, 1935, 463 pages, p. 321 ; Buyse, R., Docteur en sciences pédologiques, inspecteur officiel de l'enseignement primaire à Ixelles (1920), boursier de la C.R.B. Educational Foundation, il entreprit un voyage aux États-Unis avec O. Decroly (1922). Il fut maître de conférences (1923), puis chargé de cours (1929) à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Catholique de Louvain. Voir *La Belgique active*, Province du Hainaut, 146 pages, p. 31.

[13] *Ibid.*, p. 49.

[14] SIMON, Th., *Pédagogie expérimentale*, Colin, Paris, 1924, cité par Buyse, R., *op. cit.*, p. 51.

[15] BUYSE, R., *op. cit.*, p. 51.

[16] CLAPARÈDE, Ed., *L'Éducation fonctionnelle*, Éd. Delachaux et Niestlé, Neufchâtel-Paris, 1931, 260 pages.

[17] KOLAKOWSKI, L., *La Philosophie positiviste*, Éd. Denoël/Gonthier, Bibliothèque « Médiations », Paris, 1976, 251 pages, pp. 104-105.

[18] SPENCER, H., *De l'Éducation*, Éd. Marabout, Coll. « Université », Verviers, 1974, 240 pages, p. 167. H. Spencer est né à Derby en 1820 et est mort à Brighton en 1903.

[19] *Ibid.*, p. 173.

[20] CLAPARÈDE, Ed., *L'Éducation fonctionnelle, op. cit.*, p. 28.

[21] JAMES, W., philosophe américain, docteur en médecine, né en 1842 et décédé en 1910.

[22] DEWEY, J., philosophe et pédagogue américain, né en 1859 et décédé en 1952.

[23] Noté par CLAPARÈDE, Ed., *L'Éducation fonctionnelle, op. cit.*, p. 31.

[24] CLAPARÈDE, Ed., Introduction à *L'École et l'Enfant* de Dewey, J., Delachaux et Niestlé, Neufchâtel-Paris, 1922, 174 pages, pp. 5-37, p. 24.

[25] KUHN, Thomas, S., *La Structure des révolutions scientifiques*, Éd. Flammarion, Paris, 1972, 264 pages.

[26] VINCENT, G., *L'École primaire française*, Presses Universitaires de Lyon et Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, Lyon, 1980, 344 pages, p. 95.

[27] *Ibid.*, p. 97.

[28] *Ibid.*, p. 100.

[29] N'est-ce pas cette contrainte intérieure qu'avait déjà visée Ed. Ducpétiaux, en 1867, lorsqu'il disait :

> *« La réforme intérieure doit précéder chez lui (l'ouvrier) la réforme extérieure. Il faut qu'il dépouille, comme on dit, le vieil homme, pour se rendre digne de la destinée à laquelle il aspire ; il faut qu'il seconde par ses propres efforts les efforts de ceux qui prennent à cœur sa condition ; il faut qu'il s'aide lui-même, qu'il use de son initiative, qu'il profite de toutes les occasions qui lui sont offertes, qu'il puise à toutes les sources saines et pures qui jaillissent autour de lui, pour augmenter ses connaissances, fortifier sa moralité, s'éclairer par l'expérience et s'élever graduellement ».*

(DUCPÉTIAUX, E., *La question ouvrière*, lecture faite à la séance publique de la Classe des Lettres, le 9 mai 1867, Extrait des *Bulletins de l'Académie Royale de Belgique*, 2e série, tome XXIII, n° 5, 1867, p. 13).

[30] DE COSTER, M., *L'analogie en sciences humaines*, P.U.F., Coll. *Sociologie d'aujourd'hui*, Paris, 1978, 152 pages, p. 29.

[31] CLAPARÈDE, Ed., *L'Éducation fonctionnelle*, *op. cit.*, pp. 56-57.

[32] *Ibid.*, pp. 78-81.

[33] *Ibid.*, p. 95.

[34] BLOCH, M.-A., *Philosophie de l'Éducation nouvelle*, P.U.F., Bibliothèque de Philosophie contemporaine, 1948, 146 pages, pp. 30-31.

[35] *Ibid.*, pp. 36-37.

[36] LALANDE, A., *op. cit.*, pp. 531-532.

[37] DEWEY, J., *L'École et l'Enfant*, Éd. Delachaux-Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1922, 174 pages, p. 57.

[38] *Ibid.*, p. 84.

[39] FREUND, J., « Théorie du besoin », *L'Année sociologique*, Paris, 1970, vol. 21, pp. 13-64.

[40] *Ibid.*, pp. 38-39.

[41] DE COSTER, S., « Dachsbeck (Barbe-Henriette) », *Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, tome 32, col. 123-126. B. H. Dachsbeck est née le 14 septembre 1841 à Bruxelles et est morte le 23 janvier 1914 à Ixelles.

[42] DE COSTER, S., « Carter (Lilly-Élisabeth) », *Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, tome 32, col. 84-88. L.-E. Carter est née le 21 juillet 1863 à Bruxelles et est morte le 15 octobre 1937 à Ixelles.

[43] DE COSTER, S., « Joteyko (Jozefa), *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, tome XXXV, col. 479-484, J. Joteyko est née le 29 janvier 1866 à Kéjow et décédée le 28 avril 1928 en Pologne.

DE COSTER, S., RYLANT, P., « De Moor (Jean-Henri) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, tome XXXX, col. 175-192. J. H. De Moor est né le 25 avril 1867 à Etterbeek et est décédé le 26 avril 1941 à Bruxelles.

DE COSTER, S., « Ley (Auguste), *Biographie Nationale*, Académie des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, tome 39, col. 622-645. A. Ley est né le 16 avril 1873 à Erezée et décédé le 10 janvier 1956 à Ottignies.

[44] JONCKHEERE, T., « Le mouvement pédologique en Belgique », *in Revue de l'Éducation familiale*, janvier 1910, Bruxelles, tiré-à-part sans numérotation de pages. Jonck-

heere, T. (1878-1958) : professeur à l'École normale Ch. Buls, il fut appelé à enseigner au premier Institut Universitaire de Pédagogie, créé à l'Université Libre de Bruxelles en 1919. Il collabora avec J. De Moor et publia avec ce dernier *La Science de l'éducation*, où s'exprimait une pédagogie fondée sur la physiologie. Il se tourna par la suite essentiellement vers la pédagogie expérimentale et la didactique expérimentale, se préoccupant surtout du problème du rendement scolaire et de sa mesure, ainsi que vers l'histoire de la pédagogie. Pour plus de détails, voir : DE COSTER, S., « Tobie Jonckheere (1878-1958) », *in Revue belge de psychologie et de pédagogie*, mars 1959, tome XXI, n° 85, pp. 1-6.

[45] DE COSTER, S., RYLANT, P., « Demoor (Jean-Henri) », *op. cit.*, col. 185.

[46] DEMOOR, J., « L'enseignement supérieur et le problème scolaire », *in Revue de l'Université Libre de Bruxelles*, 1912, n° 1, pp. 1-20, pp. 13-14.

[47] DE COSTER, S., « Decroly (Ovide, *Jean*) », *Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, tome 38, col. 134-144, col. 135. O. Decroly est né le 23 juillet 1871 à Renaix et décédé le 12 septembre 1932 à Uccle.

[48] DECROLY, O., BOON, G., *Vers l'école rénovée*, Office de Publicité et Librairie F. Nathan, Bruxelles-Paris, 1921, 48 pages, pp. 22-34.

[49] En 1922, on créait à l'Institut des Hautes Études de Belgique une section consacrée à l'organisation scientifique du travail. En 1923, on y constituait le Laboratoire de psycho-physiologie appliquée aux problèmes du travail, autrement désigné par l'appellation de Laboratoire d'Ergonomie. En 1925, on assista à la naissance d'une école de conseillers d'orientation professionnelle grâce à la collaboration de l'Office Intercommunal d'orientation professionnelle et des spécialistes œuvrant dans le Laboratoire d'Ergonomie (O. Decroly, J. de Moor, R. Buyse., T. Jonckheere, A. Ley pour ne citer que ceux-là). En 1927, on vit s'ouvrir deux nouvelles divisions, l'une de Psycho-technique, l'autre d'organisation scientifique. Une fois reconnue et subsidiée par le Ministère du Travail en 1927, l'école prit le nom d'École d'Ergologie. Ultérieurement, l'arrêté royal du 25 septembre 1934, la rangea parmi les institutions d'enseignement technique supérieur A1, puis la loi du 7 juillet 1970 la plaça dans l'enseignement supérieur économique, de promotion sociale, type court. Voir *Ergologie — Science du Travail*, 1982, Bruxelles, 33 pages.

[50] DECROLY, O., BUYSE, R., *Introduction à la pédagogie quantitative, Éd. Lamertin, Bruxelles, 1929, 151 pages.*

[51] DECROLY, O., WAXWEILER, E., « Comment agit le milieu social dans les bas-fonds des grandes villes », *in Bulletin Mensuel de l'Institut de Sociologie Solvay*, Bruxelles, février 1911, n° 12, recencé dans *Recueil des textes sociologiques d'Émile Waxweiler*, Académie Royale de Belgique, Ducùlot, Gembloux, 1974, 680 pages, pp. 159-167.

Waxweiler, E. (1867-1916) : sociologue, professeur à l'Université Libre de Bruxelles, né à Malines le 22 mai 1867 et mort à Londres, le 27 juin 1916. Ingénieur des Ponts et Chaussées, diplômé de l'Université de Gand, lauréat des concours de bourses de voyage du gouvernement en 1893, il en tira les éléments d'un livre sur les hauts salaires aux États-Unis, qu'il publia en 1895. Il participa à la réalisation du recensement industriel de 1896 et fut élu en 1899 membre de l'Institut international de Statistiques. En 1902, année de la création de l'Institut de Sociologie Solvay, il devint le premier directeur de cette institution. Il écrivit notamment l'*Esquisse d'une sociologie*, paru en 1902, où il prit parti pour une sociologie « fonctionnelle », visant à expliquer la vie sociale par l'origine et le développement des fonctions qui la constituent. Voir MAHAIN, E., « Waxweiler (Émile-Pierre-Clément) », *in Biographie Nationale*, Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, E. Bruylant, Bruxelles, 1938, tome 27e, col. 136-143.

[52] WAXWEILER, E., *Esquisse d'une sociologie*, Éd. Misch et Thron, Bruxelles-Leipzig, 1906, 305 pages, p. 62.

[53] *Ibid.*, p. 64 et p. 37. Dans le sens de l'éthologie humaine, le milieu est l'environnement effectif de l'homme, la rue où il habite avant la nation dont il est supposé être un citoyen actif.

[54] ROUMA, G., *Pédagogie sociologique*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, et H. Lamertin, Bruxelles, 1914, 290 pages.

ROUMA G. (1880-1976) : pédagogue belge, il a été à l'origine de multiples réformes scolaires en Amérique latine (en Bolivie et à Cuba, plus particulièrement). Rentré en Belgique en 1920, il se consacra aux relations culturelles et économiques belgo-latino-américaines. Voir : HALCONRUY, H., « Un pionnier des relations pédagogiques belgo-boliviennes : Georges Rouma », *in Éducation — Tribune libre*, Liège, n° 164, pp. 3-17.

[55] ROUMA, G., « Le mouvement moderne en faveur de l'étude scientifique de l'Enfant », *in L'Éducateur moderne*, janvier 1910, Librairie H. Paulin, Paris, 12 pages. Pour les quelques dates qui suivent — jusqu'en 1907 —, je me refère à cette publication.

[56] BINET, A. (1857-1911) : créateur de la psychométrie scientifique, il a établi le premier test mental directement applicable. Un de ses ouvrages le plus célèbre s'intitule : *Les Idées Modernes sur les enfants* (réédité par les Éd. Flammarion, Coll. « Champs », 1973, 286 pages).

[57] BUISSON, F. (1841-1932) : éducateur et homme politique français. Inspecteur général de l'Instruction publique (1878), auteur d'un *Dictionnaire de pédagogie* (1882-1887), combat dès 1880 pour l'enseignement laïque, gratuit et obligatoire, d'abord sous le ministère de J. Ferry, puis comme député radical-socialiste (1902-1914, 1919-1921). Il fut président de la Ligue des Droits de l'homme (1913-1926) et Prix Nobel de la Paix (1927). *Dictionnaire universel de noms propres*, Le Robert, vol. 1, p. 457.

[58] Le Belge C. Schuyten est cité par G. De Landsheere, dans un de ses ouvrages, comme une des personnalités les plus marquantes de l'essor de la pédagogie expérimentale pendant les deux premières décennies du XXe siècle.

DE LANDSHEERE, G., *La recherche expérimentale en éducation*, UNESCO, Éd. Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1982, 115 pages, p. 7.

[59] JONCKHEERE, T., *Défense des Sciences pédagogiques*, Office de Publicité, Bruxelles, 1958, 157 pages, pp. 20-21.

[60] *Ibid.*, p. 27.

[61] *Ibid.*, p. 43.

[62] CLAPARÈDE, Ed., *L'orientation professionnelle*, Bureau International du Travail, Genève, 1922, 84 pages.

[63] DECROLY, O., BUYSE, R., *Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Éd. Lamertin, Documents pédotechniques, Bruxelles, 1923, 56 pages.

[64] *Ibid.*, pp. 55-56.

[65] FONTEGNE, J., *L'orientation professionnelle et la détermination des aptitudes*, Éd. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris, 1921, 263 pages, p. 210.

[66] FRÈRE, H., « Orientation professionnelle et Orientation scolaire », *in Vers les Humanités Ouvrières*, Bulletin de l'Enseignement industriel et professionnel du Hainaut, Université du Travail, Charleroi, mars 1928, pp. 137-139, p. 137. Frère, H., Prèfet de l'Athénée provincial du Centre à Morlanwelz, docteur en philosophie et lettres (1910), il s'est illustré par ses efforts en matière de réforme de l'enseignement secondaire. Il fut membre du Conseil National de la Ligue de l'Enseignement. Voir *La Belgique active*, Éd. H. Willem, Bruxelles, 1931, 146 pages, p. 124.

[67] MOUVET, E., *Orientation professionnelle des jeunes gens et enfants*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 1930, 330 pages, pp. 9-10. La préface est signée Dr. E. Carlier.

[68] « Proposition de loi relative aux « Fonds des Mieux Doués », Chambre des Représentants, Documents, n° 184, séance du 20 mars 1920, pp. 548-554, p. 548. Les « développements » introductifs sont signés par Albert Devèze, qui était un député libéral, juriste de formation, et allait devenir ultérieurement Ministre de la Défense nationale, puis Ministre de l'Intérieur, puis encore Ministre de l'Intérieur, pour enfin redevenir Ministre de la Défense nationale (voir « Devèze, Albert », 1881-1959), *in* VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge 1894-1965, op. cit.*, p. 121.

[69] *Ibid.*, p. 549.

[70] MORICHAR, L. (1858-1939) : échevin libéral-radical à la Commune de Saint-Gilles, célèbre par ses initiatives en matière de réforme scolaire.

[71] « Proposition de loi relative aux « Fonds des Mieux Doués », *op. cit.*, Annexe II, p. 552. Les « Développements » expliquant les objectifs des Fonds des Mieux Doués sont suivis de deux Annexes. La première est signée par Louis Morichar ; la seconde ne porte aucune signature mais a dû, plus que vraisemblablement être rédigée par les promoteurs de l'expérience saint-gilloise.

[72] « Proposition de loi relative aux « Fonds des Mieux Doués » », *op. cit.*, Annexe II, p. 554.

[73] Comtesse de Ségur née Rostopchine, *La fortune de Gaspard*, Éd. Casterman, Tournai, Paris, 1958, 245 p.

[74] Direction Générale de l'Enseignement et des Sciences, n° 671/MD, « Fonds des Mieux Doués. — Instructions au personnel enseignant pour la sélection des récipiendaires », *in Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, 30 novembre 1932, Dison, Imprimerie Disonaise, p. 71.

Direction Générale de l'Enseignement et des Sciences, « Fonds des Mieux Doués. — Sélection des récipiendaires », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 15 avril 1936, pp. 56-57.

[75] DE PAEUW, Léon, *La réforme de l'enseignement populaire en Belgique*, Librairie Armand Colin, Paris, 1919, 334 p.

[76] BERNIER, Fernand, *Monographie de la Commune de Saint-Gilles-lez-Bruxelles*, 1904, Éd. P. Weissenbruch, 411 p., p. 101. Il s'agit d'un extrait du projet rédigé par L. Morichar en vue de la création du 4e degré primaire.

Voir aussi : *Compte rendu des cérémonies organisées à l'occasion du XXVe Anniversaire de la création de l'École Morichar (4e degré pour garçons)* Commune de Saint-Gilles-lez-Bruxelles, 1902-1927, 35 p.

[77] DE PAEUW, L., *op. cit.*, pp. 320-321.

[78] *Ibid.*, p. 82.

[79] « Budget du Ministère des Sciences et des Arts pour 1923 — Rapport fait au nom de la Commission spéciale, par M. Gollier », Chambre des Représentants, Document n° 159, session de 1922-1923, p. 794 et suiv.

Gollier, Th. (1878-1954) : docteur en sciences politiques et sociales, député catholique, chargé de cours à l'Université de Liège. Voir : VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge 1894-1969, op. cit.*, p. 161.

[80] *Ibid.*, p. 805.

[81] *Ibid.*, p. 805.

[82] *Ibid.*, DESTRÉE, J. (1863-1936) : Hommes de lettres, député socialiste de l'arrondissement de Charleroi. il fut Ministre des Sciences et des Arts de 1919 à 1921. Voir : VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge. 1894-1969, op. cit.*, p. 117.

[83] Budget du Ministre des Sciences et des Arts pour 1929, *Op. cit.*, p. 813.

[84] *Ibid.*, p. 814.

[85] « Budget du Ministère des Sciences et des Arts pour l'exercice 1926. — Rapport fait au nom de la Commission par M. Heyman », Chambre des Représentants. Document n° 360, session de 1925-1926, Séance du 22 juin 1926, pp. 1752-1773, p. 1753.

Heyman, H. (1879-1958) : député catholique flamand, Ministre de l'Industrie, du Travail et de la Prévoyance sociale de 1927 à 1932. Voir : VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge, 1894-1969, op. cit.*, p. 677.

[86] *Ibid.*, p. 1754.

[87] *Ibid.*, p. 1758.

[88] NOLF, P. (1873-1953) : Docteur en médecine, extra-parlementaire, président de la Croix-Rouge (1925-1945), il fut Ministre des Sciences et des Arts de 1922 à 1925.

« Enseignement moyen. — Réforme du programme des études dans les athénées

royaux et Enseignement moyen. — Réforme du programme des études dans les établissements d'enseignement moyen de l'État du degré inférieur », *in Bulletin du Ministère des Sciences et des Arts*, 18, 1924, II. — Circulaires et dépêches, pp. 133-138 et pp. 139-146.

[89] Pasinomie, tome XXV, année 1890, pp. 93-107. La loi de référence porte sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires. L'article 5 (p. 94) est le suivant : « Nul n'est admis à l'examen de candidat en philosophie et lettres, de candidat en sciences naturelles ou de candidat notaire, s'il ne justifie par certificat qu'il a suivi avec fruit un cours d'humanités de six années, au moins, y compris la rhétorique ; à l'examen de candidat en sciences physiques et mathématiques, s'il ne justifie par certificat qu'il a suivi avec fruit un cours d'études professionnelles de cinq années, au moins, y compris la première scientifique, ou un cours d'humanités de six années, au moins, y compris la rhétorique, plus le cours de mathématiques de la première scientifique, Ce certificat devra constater, en outre, que l'élève est jugé apte à suivre avec fruit les cours d'enseignements supérieur ».

[90] Enseignement moyen. — Réforme du programme des études dans les athénées royaux, *op. cit.*, p. 134.

[91] GRAVIS, A., *Quels sont les résultats du référendum relatif à l'enseignement moyen ?*, Imprimeur Vaillant — Carmanne, Liège, 1922, 39 pages.

[92] GRAVIS, A., Réforme des humanités, *in Revue de l'Université de Bruxelles*, 1924-1925, 30, pp. 420-433.

[93] DUESBERG, J. (1887-1947) : docteur en médecine, professeur à l'Université de Liège, extra-parlementaire, Ministre de l'Instruction publique (1939-1940).

[94] Enseignement moyen. — Réforme du programme des études dans les athénées royaux, *op. cit.*, p. 13.

[95] MOUVET, E., *Orientation professionnelle des jeunes gens et enfants*, Éd. Dunod, Paris, 1930, 330 p. E. Mouvet était adjoint à l'inspection générale de l'Enseignement industriel du Hainaut pour l'étude de l'orientation professionnelle.

[96] *Ibid.*

[97] GRANDMAITRE, R., « Considérations sur l'enseignement technique belge », *in Bulletin de l'Enseignement technique de l'Université du Travail du Hainaut*, « Vers les Humanités ouvrières », décembre 1930, fascicule 10, p. 1050.

[98] Hiernaux, J. (1881-1944) : Ingénieur, Directeur de l'Université du Travail en 1914, Ministre de l'Instruction publique de 1934 à 1935 (extra-parlementaire). Voir : VAN MOLLE, P., Le Parlement belge — 1894-1965, *op. cit.*, p. 179.

[99] *Ibid.*, p. 1053.

[100] GRANDMAITRE, R., *Les problèmes de l'Enseignement technique belge*, brochure publiée avec une souscription de la Province du Hainaut, 1929, 105 p., pp. 35-36.

[101] GRANDMAITRE, R., « L'enseignement technique. — Son avenir », *in Bulletin de l'Enseignement technique de l'Université du Travail du Hainaut*, « Vers les Humanités ouvrières », Charleroi, avril 1925, pp. 449-459, p. 453.

[102] « Enseignement technique. Office de l'enseignement technique », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1933, 27e année, Imprimerie Disonaise, I. — Lois et arrêtés, pp. 35-36.

[103] « Office de l'Enseignement technique. — Organisation », *in Bulletin Ministériel de l'Instruction publique*, 1933, 27e année, Imprimerie Disonaise, I — Lois et Arrêtés, pp. 36-39.

[104] « Enseignement technique. — Office de l'Enseignement technique. — Statut provisoire de l'enseignement technique », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1933, Imprimerie Disonaise, pp. 44-55.

[105] BOUTVIN, G., « Congrès international de l'enseignement technique », *in Bulletin de l'Enseignement technique du Hainaut*, « Vers les Humanités ouvrières », Charleroi, n° 6, juin 1934, pp. 583-601. Les chiffres cités sont extraits de cet article.

[106] *Ibid.*, p. 599. Diverses associations comme la Ligue de l'Enseignement, l'Association belge pour le progrès moral s'étaient mises elles aussi à plaider pour la prolongation de l'obligation scolaire.

[107] « Prolongation de la scolarité. — Rapport au Roi. — Arrêté royal », *in Bulletin de l'Enseignement Technique du Hainaut*, Charleroi, n° 8, août-septembre 1935, pp. 661-667. Le texte de l'arrêté royal a été publié dans le Moniteur du 1er août 1935.

[108] Documents parlementaires, Sénat de Belgique, « Rapport de la Commission de l'Instruction publique, chargée d'examiner le projet contenant le budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1937, n° B 43, pp. 67-73, p. 70.

L. Matagne (1880-1951) était ingénieur civil des mines, professeur, sénateur socialiste représentant l'arrondissement Charleroi-Thuin, Ministre des Travaux Publics du 5 janvier 1940 au 31 octobre 1940. Voir VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge 1894-1965*, *op. cit.*, pp. 235-236.

[109] *Ibid.*, p. 71.

[110] MATAGNE, L., VERCLEYEN, J., *Enseignement professionnel et apprentissage*, Centrale du P.E.S. de Belgique, Cahiers de la Centrale, Liège, mars 1938, 122 p.

[111] *Ibid.*, p. 90 et suiv.

[112] *Ibid.*, pp. 110-111.

[113] *Ibid.*, p. 113.

[114] *Ibid.*, pp. 117-122.

Zay, J. (1904-1944) : député radical-socialiste français (1932-1940), il détint le portefeuille de l'Éducation nationale de 1936 à 1939 et fit adopter diverses réformes scolaires par le gouvernement du Front populaire (multiplication des bourses d'études pour les élèves du primaire, limite de l'âge scolaire porté à 14 ans, par ex.). Résistant emprisonné pendant la guerre, il fut assassiné en 1944 par des miliciens à la solde de Darnand, *Dictionnaire Universel des noms propres*, Le Robert, Paris, 1968, 4 vol., vol. 4, p. 739.

[115] Documents parlementaires. Sénat de Belgique, Rapport de la Commission du Ministère de l'Instruction publique chargée de l'examen du budget pour l'exercice 1937. Document n° (34), p. 24.

[116] « Plan d'études et instructions pédagogiques », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1936, n° 1, III. Documents divers, p. 9. La circulaire du 15 juin 1935 avait été signée par le Ministre de l'Instruction publique Bovesse et avait été réalisée par les inspecteurs régionaux Jeunehomme et Roels.

[117] *Ibid.*, p. 10.

[118] *Ibid.*, p. 11.

[119] *Ibid.*, pp. 11-12.

[120] JADOT, R., *Milieu et Éducation*, Éd. Thone, Liège, 1936, 230 pages, p. 137.

[121] Documents parlementaires. Sénat de Belgique. Rapport de la Commission de l'Instruction publique chargée d'examiner le budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1937, Document n° (34), pp. 24-34.

[122] *Ibid.*, p. 28.

[123] Pour plus de détails, voir : VAN HAECHT, A., « Réformes scolaires et pédagogies : valeurs laïques et valeurs religieuses », Colloque organisé par l'Université Libre de Bruxelles à Charleroi, les 17 et 18 février 1984 sur le thème « Valeurs laïques, valeurs religieuses. Spécificités anciennes, spécificités nouvelles », Actes du Colloque, Éditions de l'Université de Bruxelles, 1985.

[124] LEY, Aug., *Le plan d'études et la psychologie*, Éd. de la Société belge de Pédotechnie, 1937, 12 pages, p. 11.

[125] DUBOIS, F., *Le respect de l'enfant dans le plan d'études primaires*, Éd. de la Société belge de pédotechnie, 1937, 28 pages, p. 24.

[126] FONTEYNE, J., *Le plan d'études. — Opinion d'un père d'élève*, Éd. de la Société belge de pédotechnie, Documents pédotechniques, Bruxelles, 1938, 20 pages, pp. 15-16.

Notons que le « père » en question était avocat à la Cour d'appel de Bruxelles et aussi que l'École de l'Ermitage était une des écoles fondées par O. Decroly.

[127] CLAUSSE, A., *Philosophie de l'étude du milieu*, Éd. du Scarabée, Coll. « Faits et doctrines pédagogiques », Paris, 1961, 111 pages, p. 7.

[128] *Ibid.*, p. 13.

[129] JONCKHEERE, T., « L'école unique — quelques mots sur la position de la question », *in Revue de l'Université de Bruxelles*, 1922-1923, 28, pp. 324-331, p. 325.

[130] SLUYS, A., « L'école unique », *in Congrès de Liège*, Ligue de l'Enseignement, Document 57, 1926, 102 p., pp. 14-29, p. 14.

[131] *Ibid.*, p. 23.

[132] *Ibid.*, p. 28.

[133] DUCOS, H., *Pourquoi l'école unique ?*, Éd. Nathan, Paris, 1932, 237 p., pp. 12-13.

[134] HERRIOT, Ed., (1872-1957) : Écrivain et homme politique français, président du parti radical (1919-1957), Ministre de l'Instruction Publique (1926-1928), Président du Conseil (1932), Ministre d'État (1934-1936), Président de la Chambre des Députés (1936-1940), Président de l'Assemblée nationale (1947-1954). *Dictionnaire universel des noms propres*, Le Robert, Paris, 1968, 4 vol., Vol. 2, p. 595.

[135] JADOT, R., *Le sens et les destinées de l'école unique*, Centrale du Personnel enseignant socialiste de Belgique (P.E.S.), Cahiers de la Centrale, Liège, 1930, 116 p.

[136] *Ibid.*, pp. 33-34.

[137] *Ibid.*, pp. 42-44.

[138] DU BUS DE WARNAFFE, Ch. (1894-1965) : Docteur en droit, homme politique catholique, il fut Ministre des Transports et des P.T.T. (1934-1935), Ministre de l'Intérieur (1935-1936), Ministre de la Justice (1937-1938, 1945, 1952-1954). VAN MOLLE, P., *Le Parlement belge 1894-1969*, *op. cit.*, pp. 132-133.

Voir : DU BUS DE WARNAFFE, Ch., « L'école unique — instrument de révolution sociale », *in La Revue Générale*, 1931, décembre, Bruxelles, pp. 666-691, p. 676.

[139] SCHEYVEN, L., « L'école unique », *in* LALOIRE, M., TULKENS, H., MOUREAU, L., FURQUIN D'ALMEIDA, G., LE BRUN, V., PIERROT, P., SCHEYVEN, L., LENAIN, Y., *L'Enseignement en Belgique*, Éd. de la Nouvelle Équipe, Louvain, 1928, 116 p., pp. 81-93.

L. Scheyven a fait partie de l'équipe de *Pour l'Autorité*, revue issue de la « Ligue de la Jeunesse Nouvelle », organisation de jeunes catholiques réactionnaires francophones issus de l'Université de Louvain. *Pour l'Autorité* qui accorda une grande audience à la querelle autour de Maurras en 1925-1926, recrutait ses adeptes dans le milieu estudiantin catholique francophone. Cette revue aurait disparu vers les années 1930. L. Scheyven était donc membre d'une fraction anti-démocratique et anti-parlementaire du mouvement catholique. Outre le nom de L. Scheyven, ceux de G. Furquin d'Almeida et de M. Laloire apparaissent comme tenants du catholicisme réactionnaire dans l'article suivant : DEFOORT, E., « Le courant réactionnaire dans le catholicisme francophone belge — 1918-1926 — Première approche », *in Revue belge d'histoire contemporaine*, Gand, VIII, 1977, 1-2, pp. 81-153.

[140] *Ibid.*, p. 86.

[141] *Ibid.*, p. 90.

[142] *Ibid.*, p. 93.

[143] POUILLARD, G., « A propos de l'école unique », *in Revue de l'Université Libre de Bruxelles*, 1932-1933, 38, pp. 211-244.

[144] *Ibid.*, p. 220.

[145] ZAY, J., *La réforme de l'enseignement*, Documentation réunie par H. Belliot, Les Éditions rationalistes Ch. Rieder, Paris, 1938, 121 p.

[146] « Conférence faite par M. Jean Zay, Ministre de l'Éducation Nationale à l'Union Rationaliste (29 novembre 1937) », *in* ZAY, J., *La réforme de l'enseignement*, *op. cit.*, pp. 5-27, p. 21.

[147] *Ibid.*, p. 22.

CHAPITRE III

De l'école multilatérale au « rénové »

Introduction

L'atmosphère en Belgique, à la Libération, était celle de l'union nationale. Dans un climat marqué par la volonté de s'entendre face au péril communément partagé, les représentants des organisations patronales et ouvrières avaient déjà mis sur pied, durant l'occupation, un projet d'accord de solidarité sociale, dit « pacte social », qui prévoyait diverses modalités de développement social après la Libération [1].

Dans la foulée de ce pacte social, l'arrêté-loi du 28 décembre 1944 sur la sécurité sociale constitua une innovation importante qui rendait obligatoire l'assurance de tous les travailleurs en matière de vieillesse, maladie-invalidité, chômage, allocations familiales et vacances annuelles.

La défense d'une politique sociale caractérisait l'attitude des partis à cette époque, même celle du parti libéral. Celui-ci adopta, en effet, en 1945, une « Charte sociale » qui se prononçait pour la démocratie économique et sociale et revendiquait la consécration du droit au travail ainsi que l'élévation du niveau social des classes sociales laborieuses. Ce « libéralisme social », exprimé en grandes formules générales, allait se retrouver dans le programme réalisé par le Congrès doctrinal d'avril 1951. Mais, comme le dit Chlepner, il ne se formulait guère en propositions concrètes et le néo-libéralisme économique qui s'imposa dès 1954, favorable en principe à une politique de redistribution d'une partie du revenu national grâce à l'impôt et la sécurité sociale, allait se résumer dans l'idée simple que « le progrès social doit s'élaborer dans la liberté et la solidarité » [2].

Le parti catholique, quant à lui, converti depuis 1945 en Parti social chrétien, approuva cette année-là une nouvelle charte dite « programme de Noël » qui prônait une économie tout à la fois fondée sur l'initiative privée et orientée sous l'influence de l'intervention supplétive de l'État, en même temps qu'elle exigeait la reconnaissance d'un nouveau droit constitutionnel, celui d'un minimum vital renvoyant à

« cet ensemble de besoins que l'homme du XXe siècle considère comme essentiels » [3].

Le parti ouvrier avait aussi changé de nom en 1945, en devenant le Parti socialiste. Le programme qu'il formula lors du Congrès de la Victoire, organisé cette même année, exprima une radicalisation qui se traduisait dans la volonté d'accélérer la réalisation des multiples réformes : revision de la Constitution avec reconnaissance notamment du droit au travail, droit à la sécurité sociale, politique de plein-emploi, développement de la sécurité sociale, socialisation du crédit, des assurances, du charbon, de l'électricité, des industries chimiques, de la sidérurgie, de la minoterie, et de l'industrie sucrière.

Une des caractéristiques majeures de cette période d'immédiate après guerre tenait manifestement dans la reconnaissance, par les divers interlocuteurs en présence, de la légitimité de l'intervention étatique en matière économique et sociale. Ce qui ne manqua pas d'influencer la politique scolaire.

L'objet de cette troisième section historique, comme dans la seconde consacrée à la période de l'entre deux guerres, consistera à mettre en évidence les différentes réformes scolaires qui ont été prises dans le sens d'une démocratisation des études ainsi que l'imprégnation grandissante du discours officiel tenu sur l'école par les théories pédagogiques modernistes.

Comme on le verra, la plupart de ces réformes ont été prises par des gouvernements à participation socialiste, plus particulièrement par des ministres socialistes [4]. On remarquera que, pour l'essentiel, le contenu de ces réformes fut formulé très tôt : rappelant pour une bonne part le projet de réforme du ministre français J. Zay, qui avait trouvé un écho en Belgique, l'idée du cycle d'observation et d'orientation fut mise en pratique chez nous dès 1958.

En fait, le climat de redéploiement économique et de renouveau humaniste qui caractérisa l'après guerre fut favorable à l'émergence de deux objectifs sociaux dans le champ scolaire : la suppression des inégalités sociales face à l'enseignement et la revalorisation des études techniques. Ces deux objectifs furent poursuivis par les progressistes de tous bords idéologiques, mais il faut bien reconnaître que ce sont les socialistes qui ont été les plus actifs à les défendre et à prendre des mesures qui, croyaient-ils, allaient permettre de les réaliser. Le modèle qui leur servit fut rapidement défini comme celui de l'école « multilatérale » qui décloisonnait les filières traditionnelles et faisait coexister enseignement général et enseignement technique.

Pour légitimer leur projet politique en matière scolaire, les responsables socialistes s'appuyèrent sur les apports de la pédagogie que la caution universitaire n'allait que renforcer.

Je m'attacherai donc à indiquer quelles furent les étapes préparant la loi de 1971 consacrant le « rénové » — expérimentation d'un « tronc

commun » durant les premières années d'études secondaires, omnivalence des diplômes de l'enseignement secondaire, premières vraies expériences-pilotes de la rénovation, etc. —, dans une période d'expansion et de prospérité économiques permettant une politique généreuse — transformation des prêts d'études en bourses d'études, amoindrissement des exigences conditionnant l'octroi de ces bourses, expansion universitaire, etc.

SECTION I.

De l'après guerre 1940-1945 à la fin des années 1950

I. LES ESPOIRS DE LA LIBÉRATION

Il ne manquait pas en Belgique, dans l'immédiat après guerre, de projets de réformes scolaires. Du côté des progressistes partisans de l'école officielle, quatre personnalités ont joué un rôle actif dans la rénovation de l'enseignement. Il s'agit de H. Janne, de J. Lameere, de S. De Coster et de M. Coulon.

Tout projet de changement dans le champ scolaire devait en ce moment particulier répondre à deux exigences au moins : il lui fallait d'une part tenir compte des conditions matérielles de redéploiement économique de l'époque, lesquelles étaient perçues en fonction de l'idée de progrès et de bouleversement technologique, mais il lui fallait également, d'autre part, se définir sur un mode philosophique, à partir d'une certaine conception de l'homme, en se distançant des égarements moraux qui avaient conduit à l'horreur de la guerre.

En tant qu'enseignant, homme politique et responsable administratif, H. Janne avait voulu insérer le problème scolaire dans un ensemble vaste, un plaidoyer en faveur de la démocratie [5]. On ne trouvait pas dans cet ouvrage un plan de réformes à proprement parler mais plutôt des fils conducteurs, des pistes de réflexion qui devaient mener à une telle réalisation.

A une société nouvelle, dominée par l'emprise du progrès technique, allait nécessairement s'imposer un nouvel profil de l'élite :

> *« (...) ces masses travailleuses dont nous parlions (qu'il s'agisse de l'ouvrier, prototype du travailleur industriel, de l'employé servant de plus en plus des machines de bureau, ou du paysan dont la technique fait de plus en plus appel aux machines), voient leur signification sociale achevée dans l'avènement d'un*

type-idéal de travailleur-technicien (...). Ce qui frappe dans le type-idéal du 'travailleur-technicien', c'est qu'il apparaît toujours comme un 'self-made man', *comme s'élevant du peuple à l'élite par ses propres qualités. En cela consiste l'apport de la démocratie à l'achèvement du personnage. (...) Notons qu'en l'occurrence, le 'travailleur-technicien' peut aussi bien être un ingénieur, un homme de science ou un technicien de l'organisation »* [6].

Ce type-idéal — au sens wébérien — qui était alors en gestation, devait se doubler d'un autre type-idéal, à contenu politique et éthique cette fois, celui du bon citoyen. Les caractéristiques essentielles de ce dernier sont les suivantes : il est convaincu de la légitimité du régime démocratique, possède un sentiment de responsabilité politique qui le conduit à participer à la gestion de la chose publique et, faisant primer l'intérêt général sur l'égoïsme personnel, il adhère aux règles de solidarité nationale et humaine.

Les finalités éducatives que retenait H. Janne à cette époque renvoyaient essentiellement à un projet éthique, même si celui-ci, aux yeux de son auteur, ne prenait sens que par référence à l'évolution économique et technologique du moment. On retrouvera cette tendance dans les réflexions ultérieures qui nourriront la logique scolaire social-démocrate. Comme les autres auteurs évoqués sous cette rubrique, il se réclamait d'une philosophie pluraliste, plus particulièrement du pluralisme d'E. Dupréel [7].

Pour ma part, je crois que la vision laïque pluraliste a eu une importance déterminante sur les projets de réforme qui se sont succédé du côté de l'enseignement officiel jusqu'à la formulation de la loi de 1971 instaurant le « rénové ». Jumelé au thème de l'égalisation des chances face à l'école, ce pluralisme philosophique constitue l'économie idéologique du fameux « rénové ».

Mais comment, plus concrètement, H. Janne, en 1946, suggérait-il de réaliser le nouveau type-idéal à former ? Il faut noter qu'à cette époque le mot « élite » ne faisait pas peur aux progressistes comme il le fait depuis les années 1960. Aussi n'hésitait-il pas à aborder au-delà de l'enseignement démocratique minimal — faire de chaque individu un travailleur de notre époque technique, un citoyen participant à un État démocratique et une personne au sein d'une société humaniste — la problématique de la constitution des élites nouvelles.

D'une manière générale, H. Janne prévoyait alors un enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à seize ans au moins, fournissant à tous une formation équivalente mais non nécessairement identique. Pour la suite, les degrés supérieurs d'enseignement devraient être accessibles à tous ceux qui en présenteraient les capacités, lesquelles devraient être démontrées sur base des résultats scolaires antérieurs et d'épreuves éliminatoires. Mais une fois ces capacités mises en évidence, tout

devrait être fait pour permettre à leurs possesseurs de poursuivre des études.

L'option demeurait manifestement celle de la méritocratie qui, dans l'entre deux guerres, avait conduit à la réalisation des « Fonds des Mieux Doués ». Il ne s'agissait pas d'ouvrir l'enseignement supérieur et universitaire à tous, mais bien aux meilleurs, dûment sélectionnés.

Si l'option était méritocratique, elle mettait toutefois largement en question la composition sociale de l'élite où les membres issus des milieux populaires étaient fort rares. Cette préoccupation resurgirait plus tard dans l'importance accordée, par H. Janne lui-même dans son discours rectoral de 1956 et par L. Collard dans ses discours ministériels, à la proportion d'enfants d'ouvriers fréquentant l'université.

Au nouveau type d'homme à former correspondrait donc un nouveau type d'école, active et autonome :

> *« Donc notre école se composera de* petites classes actives. *Ajoutons que l'éducation manuelle et physique devra y occuper une large place. Nous voudrions aussi que l'État n'imposât aux écoles que le programme minimum indispensable, leur laissât une large sphère d'initiative pédagogique et même d'autonomie administrative. Le statut scolaire devrait être conçu de manière à constituer chaque école en un petit groupe social poursuivant au-delà des buts généraux assignés à l'éducation, des fins propres dans un esprit original et vivant »* [8].

En plus du soutien aux méthodes pédagogiques modernistes, on découvre ici un thème supplémentaire qui, par la suite, se transformera à son tour en enjeu pour la politique scolaire : il s'agit de la décentralisation administrative et de l'autonomie pédagogique des écoles.

S. De Coster et J. Lameere, deux enseignants à l'U.L.B., se réclamaient eux aussi de la pensée d'E. Dupréel [9].

Sur un plan très général, la doctrine pluraliste légitimait l'intervention de l'État à condition que celle-ci s'exprime sous la forme de la liberté organisée, respectueuse de toutes les tendances idéologiques, de tous les systèmes de valeurs, et protectrice d'une telle multiplicité.

Un tel système où quiconque, répondant au minimum de critères imposés par l'État, pourrait, après avoir prouvé l'utilité de son établissement, bénéficier d'un soutien financier, visait surtout à faire disparaître l'obligation de la neutralité philosophique qui, jusqu'alors, discriminait les écoles officielles par rapport aux écoles catholiques. L'idée défendue ici était donc celle d'un pluralisme des établissements scolaires, lequel caractérisait une école pluraliste où chaque enseignant ne devrait plus se cantonner dans un neutralisme contraignant.

Certes, les deux auteurs se disaient favorables à un recrutement de l'élite à travers toutes les couches sociales, sous la gouverne de l'État.

Au fond, ils étaient alors surtout hostiles à toute idée d'école unique, ou encore de tronc commun, au-delà de l'âge de douze ans. Ce qui

s'explique peut-être par leur conviction du caractère nécessairement désintéressé des vraies études secondaires et de la supériorité des humanités anciennes. De leur œuvre de 1946, on retiendra donc essentiellement le thème du pluralisme et l'accord sur l'allongement de l'obligation scolaire, mais aussi la valorisation des activités post- et extra-scolaires et du *self-government* en matière disciplinaire. Voilà qui prouvait qu'un certain modernisme pédagogique n'était pas incompatible avec une position de retrait quant aux propositions de réformes structurelles du cursus scolaire.

Le travail publié par M. Coulon était tout différent de ces deux ouvrages dont on vient de parler [10]. En effet, il réunissait une recherche historique sur l'ensemble de l'enseignement belge, un bilan face aux conditions économiques et sociales nouvelles et un projet très concret de transformation de notre système d'enseignement. Le ton pamphlétaire de l'auteur, ses humeurs non camouflées, conféraient à cet ouvrage une allure très polémique.

Le projet d'aménagement qui y était proposé avait pour ambition de concilier les acquis de la psychologie positive et les nouveaux impératifs d'une économie réclamant une main d'œuvre plus qualifiée. Le point crucial des discussions concernant la réforme de l'enseignement post-primaire (au sens strict, au-delà de douze ans), qui constituait alors le point d'ancrage du « changement », était la question de savoir à partir de quand, et comment, il convenait de séparer les jeunes en bataillons divers, marchant soit vers l'enseignement général, soit vers le technique ou le professionnel. Partisan d'une scolarité obligatoire jusqu'à quinze ans, M. Coulon plaidait le regroupement des divers enseignements jusqu'à cet âge.

Il proposait dès lors que figure, à la base de tous les enseignements post-primaires, une première phase triennale d'enseignements sinon communs « au moins parallèles et communiquants », portant le nom de cycle d'orientation. Concrètement, ce cycle rassemblerait les classes inférieures des écoles moyennes et des athénées, les quatrièmes degrés, les préparatoires de l'enseignement technique et de l'enseignement normal en trois formes d'enseignement : une section gréco-latine (ou latine uniquement), une section moderne et une section pré-professionnelle (avec éventuellement en contrebas un atelier d'apprentissage).

La section gréco-latine devrait avoir une vocation d'études de transition ; la section moderne devrait idéalement en avoir une aussi car elle n'offrirait pas, à elle seule, une qualification professionnelle suffisante ; quant à la section pré-professionnelle, elle devrait décerner une bonne formation générale et se démarquer du fameux quatrième degré.

Le lecteur attentif retrouvera ici une vieille revendication, déjà énoncée par L. Matagne et J. Vercleyen qui souhaitaient, dès la fin des années 1930, que le diplôme délivré par les écoles professionnelles fût à

parité avec celui délivré par les écoles moyennes du degré inférieur et que l'enseignement secondaire du degré supérieur fût accessible aux diplômés de l'enseignement professionnel.

Tous les enfants se retrouveraient à douze ans dans une première classe dite d'orientation scolaire, qui dispenserait un enseignement quasi commun, ou très proche d'une section à l'autre. Toutes les sections leur étant dès lors ouvertes au début de la deuxième année, ils feraient leur choix en meilleure connaissance de cause, ce choix n'étant d'ailleurs pas irrémédiable. L'orientation définitive ne serait prise qu'à l'âge de quinze ans, après qu'ils aient été observés par un seul même pédagogue pour chaque discipline durant trois ans avec l'aide d'un conseiller d'orientation.

Ce cap franchi, l'élève qui n'aurait pas opté pour le travail entamerait alors un deuxième cycle triennal (de quinze à dix-huit ans), appelé cycle de détermination ou de spécialisation. Il aurait le choix entre cinq sections d'humanités : lettres anciennes, lettres modernes, mathématiques, sciences et techniques.

Dans une politique de revalorisation de l'enseignement technique toujours, on continuerait à offrir dans l'enseignement technique secondaire supérieur une bonne culture générale et on briserait le mur opposant classes de riches et classes de pauvres, notamment en libérant le chef d'établissement du souci des normes de population scolaire.

Sur ce point M. Coulon me paraît avoir été fort optimiste : l'expérience commune indique à suffisance combien les ségrégations se recomposent vite à l'intérieur des groupes d'enfants. Mais le projet qu'il énonçait ici allait dans le sens d'une expérience qui était alors en cours dans les écoles moyennes pré-professionnelles, comme on le verra par la suite. Poursuivant l'idée de l'équivalence entre l'enseignement technique et l'enseignement général, le même auteur réclamait que toutes les formes d'enseignement technique pussent bénéficier des Fonds des Mieux Doués, ce qui n'était pas le cas jusqu'alors.

Qu'advenait-il ensuite des études post-secondaires ? M. Coulon considérait que les filières techniques devaient passer au rang de l'enseignement supérieur. Quant à l'accès à l'université, il devait être précédé de la fréquentation d'une propédeutique, à savoir d'une rhétorique supérieure, et de la réussite d'un examen organisé par chaque Faculté.

Voilà brièvement retracées les suggestions que faisait cet auteur en 1946. Et il n'est pas vain de rapprocher le contenu des débats qui s'instauraient en Belgique des débats similaires qui avaient lieu en France. Parmi les projets de réformes scolaires français le plus fameux était incontestablement le plan Langevin-Wallon qui, énoncé par des progressistes, présentait de multiples affinités avec les propositions de la gauche belge dans le même domaine [11]. Le plan eut certainement une grande influence à l'étranger, et chez nous plus particulièrement.

Ce projet fut le fruit des travaux d'une commission d'étude créée au Ministère de l'Éducation nationale qui travailla de novembre 1944 à juin 1946 sous la présidence de P. Langevin, et de décembre 1946 à février 1947 sous celle de H. Wallon [12].

Jeté dans un tiroir, mis aux oubliettes par le pouvoir gaulliste, le plan Langevin-Wallon mérite davantage que la nostalgie des progressistes qui ne manquent pas de s'y référer régulièrement ; il est aussi la marque d'une étape historique importante dans les tentatives de démocratisation des études et il constitue la synthèse des idées modernistes de l'époque en cette matière [13].

Condamnant l'inadéquation de l'enseignement à l'état présent de la société, surtout sous l'angle de son manque de contact avec la vie, avec les expériences du monde, et sous l'angle de la préparation du citoyen, le *plan* s'ouvrait sur quelques principes généraux. Le premier était celui de justice, combinant les aspects d'égalité et de diversité réunis dans la formule suivante :

> *« Tous les enfants, quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. L'enseignement doit donc offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la Nation »* [14].

En fait, ces quelques principes renferment une contradiction que l'on rencontre en permanence dans le discours sur l'égalité et l'élévation culturelle de l'ensemble de la Nation. Si le développement maximum de chaque personnalité (selon les aptitudes) est collectivement un processus de sélection, le paradoxe est donc que tout le monde doit monter jusqu'à son maximum — il y a donc élévation collective — mais qu'à ce niveau général les distances sont intensifiées.

Pour en revenir au *plan,* les jeunes ayant droit à un développement complet, la législation d'une république démocratique devrait, d'après Langevin et Wallon, assurer l'accomplissement de ce droit et, pour ce faire, elle devrait prendre pour base la connaissance de la psychologie des jeunes, l'étude objective de chaque individualité dont les aptitudes originales devraient pouvoir se réaliser. Par conséquent, se trouvait posé le problème de l'orientation qui devrait substituer à la sélection « un classement des travailleurs, fondé à la fois sur les aptitudes individuelles et les besoins sociaux ». Remarquons que ce classement serait, s'il était réalisé, une impitoyable sélection mais sans interférences avec l'origine sociale.

Voyons quels étaient les caractères majeurs de l'enseignement que le plan enjoignait de dispenser durant les trois premiers cycles d'études.

Les enseignements primaire et secondaire prévus par le plan s'organisaient en trois cycles d'études. L'enseignement était commun au cours du premier cycle (de 3 à 11 ans) mais les méthodes pédagogiques devaient être adaptées aux aptitudes variables des enfants. Au cours du cycle d'orientation (de 11 à 15 ans), l'enseignement devait être en partie commun, en partie spécialisé. Mais l'âge où se manifestent les aptitudes étant variable d'un individu à l'autre, la spécialisation ne devait pas être trop vite irréversible [15].

Les promoteurs du plan adhéraient non seulement à l'instauration d'un système de rattrapage mais aussi à l'instauration d'un système de groupes de niveau plutôt que de classes de niveau. Pour ce qui concerne notre pays, on constatera combien le débat autour des classes homogènes plutôt qu'hétérogènes fera tache d'huile sur toute discussion à propos de l'éventualité d'un tronc commun.

Le plan Langevin-Wallon prévoyait donc que les options ou groupes d'options ne guideraient que progressivement l'élève vers une des sections du troisième cycle (section théorique, avec branches littéraires, scientifiques, techniques ou section professionnelle et pratique).

Au cours du cycle de détermination (de 15 à 18 ans), les élèves seraient répartis en trois grands types de section. Ceux chez qui les aptitudes manuelles dominaient, fréquenteraient des écoles pratiques d'apprentissage (section pratique) mais resteraient durant un an sous l'observation d'un orienteur afin qu'une telle décision ne fût pas irrémédiable. Ceux qui présentaient les aptitudes pour devenir les cadres moyens de la production seraient dirigés vers les écoles professionnelles commerciales, industrielles, agricoles ou artistiques (section professionnelle) mais des enseignements de rattrapage devraient leur permettre un passage éventuel vers la section théorique. Enfin, les plus doués pour les études théoriques seraient orientés vers l'un ou l'autre de quatre groupes d'enseignements (section théorique) — humanités classiques, humanités modernes, sciences pures, sciences-techniques — les menant au baccalauréat. Mais avant d'accéder à l'université, ce dernier groupe d'étudiants aurait encore à suivre un enseignement propédeutique.

Un mot encore quant aux méthodes actives que prônait le projet Langevin-Wallon. En effet, il est important de souligner combien dans la définition que ce plan en donnait, se profilait déjà l'idée de la spontanéité créatrice de l'enfant :

> *« Les méthodes à utiliser sont les méthodes actives, c'est-à-dire celles qui s'efforcent d'en appeler pour chaque connaissance ou discipline aux initiatives des enfants eux-mêmes. Elles alterneront le travail individuel et le travail par équipes, l'un et l'autre susceptibles de mettre en jeu les différentes aptitudes de l'enfant, tantôt en lui faisant affronter avec ses ressources propres, les difficultés de l'étude, et tantôt en lui faisant choisir un rôle particulier et une responsabilité*

personnelle dans l'œuvre collective. Ainsi se révèleront ses capacités intellectuelles et sociales, et la place laissée à sa spontanéité fera de l'enseignement reçu un enseignement sur mesure » [16].

Si, au plan des structures scolaires, le thème progressiste de l'époque, en France comme chez nous, était celui de l'orientation différée, il est clair que, au plan pédagogique, ce thème était celui des méthodes actives. Un débat s'instaura d'ailleurs très vite en Belgique, dans l'immédiat après guerre, sur cette problématique pédagogique.

Il est clair que le plan Langevin-Wallon a constitué une référence internationale primordiale : il s'agit d'un des premiers projets officiels — même s'il n'a jamais été appliqué — conciliant un projet politique de démocratisation des études et par les études, et un projet pédagogique moderniste, menant dès lors à une restructuration complète de l'enseignement secondaire.

J'aimerais, à la fin de cette rubrique consacrée aux espoirs de la Libération , synthétiser ceux-ci tels qu'ils avaient été formulés alors dans la mesure où ils allaient dorénavant accompagner tous les projets progressistes de rénovation scolaire.

Les réformateurs potentiels s'étaient confrontés essentiellement à deux enjeux. Le premier était celui de la démocratisation de la société sous l'angle de l'égalisation des chances face à l'enseignement, celle-ci devant mener à une démocratisation de la composition sociale des élites. Le deuxième enjeu était celui de la formation d'une main d'œuvre qualifiée, adaptée aux conditions économiques et technologiques nouvelles. Ce deuxième enjeu sous-tendait le projet de revalorisation de l'enseignement technique. Dans un monde qui avait été bouleversé par le nazisme et le fascisme, on s'efforçait d'élaborer un projet philosophico-éthique pluraliste d'éducation renvoyant à un type-idéal déterminé. Ce type-idéal fut un amalgame réunissant les vertus du citoyen et du travailleur. Mais le « travailleur-technicien » auquel avait songé H. Janne dut céder la place dans la société post-industrielle naissante à l'« homme informé », ou, dit plus crûment, au « médiaphage ». Dans l'immédiat, la formation du citoyen et le perfectionnement du travailleur allaient se traduire en projets d'éducation populaire, laquelle allait se commuer plus tard en formation permanente.

Les moyens que ces réformateurs suggéraient de mettre en œuvre pour la réalisation de leur politique portaient sur deux plans distincts. Au premier plan, celui des structures, ils s'attachaient à proposer une refonte du système éducatif, dont le point d'ancrage essentiel était l'enseignement secondaire. D'abord, ils proposaient un allongement de l'obligation scolaire, jusqu'à quinze, seize ou dix-huit ans selon les projets. A l'enseignement primaire, devait, dans leur esprit, suivre un enseignement secondaire initialement peu différencié, une sorte de

tronc commun, au cours duquel, mises à l'épreuve à l'occasion de multiples activités d'essai, les véritables aptitudes auraient tout le temps de se révéler. A cette ébauche d'école multilatérale ou cycle d'orientation, où diverses options ou sections coexisteraient — ceci pour un an ou plus, voire quatre ans, selon les projets —, suivrait une période de détermination — de longueur variable mais toujours jusqu'à dix-huit ans pour l'enseignement général — où se feraient les options définitives. Mais ces choix ne seraient jamais irréversibles : un système de rattrapage devrait permettre des réorientations éventuelles.

Dans ce nouveau système, l'enseignement technique devrait être revalorisé, ne fût-ce que via la part de formation générale qu'il offrirait. Au plan pédagogique, tout devrait être entrepris pour que ce soit les aptitudes réelles des jeunes et non leur origine sociale qui déterminent leur orientation. Les méthodes actives et les groupes de niveau apparaissaient comme les meilleurs instruments à utiliser par les enseignants pour atteindre cette fin. A côté de l'école, l'orientation scolaire et professionnelle allait devoir jouer de plus en plus le rôle d'une institution complémentaire, servant les intérêts d'une stratégie axée sur le développement harmonieux des personnalités.

Voilà brièvement résumées ces conceptions que l'on pouvait rencontrer peu après la Libération chez les progressistes qui s'intéressaient à la réforme du système d'enseignement.

Au fond, dans les propositions nées durant l'entre deux guerres, longuement évoquées précédemment, et les projets nourris dans l'immédiate après guerre 1940-1945, le « rénové » voyait sa charpente déjà solidement élaborée. Jusqu'à son officialisation dans la loi de 1971, les oppositions qu'il rencontra furent nombreuses et les critiques auxquelles ses promoteurs eurent à faire face se camouflèrent le plus souvent sous des arguments pédagogiques alors que l'enjeu était idéologique.

Au cours de cette troisième section historique, on retrouvera les multiples jalons qui conduisirent à la réalisation de l'orientation différée, une mesure politique tributaire d'une légitimation pédagogique scientifique. S'il fallut attendre le ministère socialiste de L. Collard, en 1954-1958, pour voir réaliser la première ébauche du cycle d'observation et d'orientation, quelques mesures furent pourtant adoptées peu de temps après la guerre, qui témoignaient d'une volonté de changement. Examinons-les.

II. Vers l'école multilatérale : apparition de l'enseignement moyen appliqué

Parmi les mesures qui furent prises de 1945 à 1954, je citerai brièvement l'introduction des « méthodes actives » dans l'enseignement secondaire décidée par le ministre C. Huysmans en 1948 ainsi que deux

autres décisions prises en 1949, avant d'en venir à l'organisation de l'enseignement professionnel et technique.

Un Arrêté du Régent, daté du 2 mai 1949, créait, à titre d'essai, les Centres psycho-médico-sociaux de l'État [17]. Un autre Arrêté du Régent, daté du 20 juin 1949, créait, à titre expérimental, une section d'humanités latin-sciences dans l'enseignement moyen [18].

La situation de l'enseignement professionnel et technique n'était guère jugée brillante à la fin des années 1940 : la scolarité obligatoire était considérée comme insuffisante — surtout quand la formation s'était limitée au quatrième degré — et l'enseignement technique ne présentait aucune véritable cohérence. Mais avant de prendre, au début des années 1950, des dispositions législatives importantes concernant l'organisation de l'enseignement technique, on se préoccupa d'abord, dans l'immédiate après guerre, de la revalorisation de l'enseignement pré-technique.

Une innovation se fit jour, en 1947, dans l'enseignement moyen, plus précisément dans quelques écoles moyennes — celles de Trazegnies et d'Andenne notamment —, sous la forme de classes nouvelles dans l'enseignement traditionnel, auxquelles on donna le nom d'« enseignement moyen appliqué » et qui allaient devenir les « sections pré-techniques » [19].

On vit paraître un premier Arrêté du Régent, daté du 19 juin 1947, relatif aux écoles moyennes pré-professionnelles, puis un deuxième Arrêté du Régent, daté du 14 juillet 1948, annexant une section familiale d'enseignement moyen appliqué, à partir de l'année scolaire 1946-1947, aux écoles moyennes de l'État [20]. L'année suivante, l'Arrêté du Régent du 20 juin 1949 assigna sa place à l'enseignement moyen appliqué dans la structure globale des études secondaires. Notons en passant que le ministère socialiste de C. Huysmans allait se terminer le 27 juin 1949.

Cet arrêté du 20 juin organisait les humanités en deux cycles de trois ans. Les humanités anciennes se divisaient tout au long des deux cycles en deux sections : latin-grec et latin-mathématiques. Les humanités modernes se divisaient durant le premier cycle en une section d'enseignement général et une section d'enseignement appliqué (une section pré-agricole, une section pré-industrielle et une section pré-familiale) ; elles se divisaient durant le second cycle en une section scientifique et une section économique [21].

Une telle mesure en faveur d'un enseignement moyen appliqué ne doit pas être minimisée en ce sens qu'elle sonnait véritablement le glas d'un quatrième degré rattaché à l'école primaire et qu'elle constituait les prémisses d'une école secondaire multilatérale, où prévaudrait la coexistence des orientations générale et technique.

Nous avons vu combien, du côté de l'enseignement officiel, on souhaitait, après la Libération, une revalorisation de l'enseignement tech-

nique. Tel était manifestement le cas également du côté des progressistes chrétiens. C'est en tout cas ce qui ressort de deux articles publiés par la *Revue Nouvelle* en 1948 et 1950.

Le premier article, signé par A. M. Lasenne [22], stigmatisait la diversité des enseignements techniques, due notamment au fait que l'enseignement technique avait été, à ses débuts, confié à des praticiens de l'industrie qui lui auraient conféré une finalité de spécialisation professionnelle, liée aux besoins immédiats en main-d'œuvre d'une région, sinon d'une usine déterminée. De là s'en serait suivi le manque de continuité dans l'enseignement à ses différents degrés et un manque total d'équivalence entre les titres et les diplômes décernés par les écoles techniques. Aussi A. M. Lasenne approuvait-il les pouvoirs publics dans leurs efforts d'unification de coordination des diplômes et de relèvement du niveau des écoles techniques. Dès lors, il admettait l'idée de la prolongation de la scolarité obligatoire et l'élargissement de la part prise par l'enseignement général dans la formation technique. Cependant, pour lui, comme pour O. Peters, un professeur de l'Université de Louvain qui venait d'élaborer un projet de réforme, il fallait conserver sa spécificité à l'enseignement technique :

> *« Au lieu de forcer l'enseignement technique à 'singer' l'enseignement humaniste, il faut le considérer et le traiter comme 'un tout homogène et continu qui prépare l'élève aux diverses fonctions de la vie économique depuis la plus modeste à la plus élevée' »* [23].

Les projets socialistes visaient à la création d'humanités techniques, membres à part entière de l'enseignement secondaire, et à l'accroissement de la part de formation générale dans l'enseignement professionnel.

L'attitude des chrétiens, qui pourtant semblaient vouloir une restructuration de l'enseignement technique liée à sa revalorisation, notamment grâce au développement de la formation générale, paraissait indéniablement plus ambiguë dans le soutien qu'elle apportait à la spécificité de cet enseignement.

On retrouvait cette tendance dans un article paru en 1951 dans la *Revue Nouvelle* [24]. On y insistait aussi sur la différence existant entre l'enseignement humaniste, formant l'« *homo sapiens* » et le technique formant l'« *homo faber* », ainsi que sur la nécessité de donner une place plus large à la formation générale dans le technique. L'auteur de l'article se déclarait, en outre, favorable à l'aménagement de passerelles entre les deux types d'enseignement :

> *« Ces deux formes d'enseignement, je l'ai dit, sont bien distinctes et doivent demeurer. Mais entre ces deux grandes voies, qui s'ouvrent à l'enfant à la sortie de l'école primaire, il faut établir (...) 'des voies de communications' qui permettent aux élèves engagés dans une voie de repasser dans l'autre, si les circonstances, les progrès ou l'évolution de leur formation intellectuelle l'exigent »* [25].

En fait, ce furent souvent les cancres irrémédiables qui passaient du général au technique ; l'inverse pour les meilleurs du technique était très rare.

Un Arrêté royal fut pris, le 9 mars 1951, alors que le ministre de l'Instruction publique était le social-chrétien P. Harmel, portant création d'un Conseil supérieur de l'enseignement technique, comprenant six membres appartenant aux organisations les plus représentatives de l'industrie, du commerce, de l'agriculture et de l'artisanat, six membres appartenant aux organisations les plus représentatives des travailleurs, et douze membres représentatifs de l'enseignement technique et agricole [26].

Ce Conseil aurait dorénavant pour mission de donner au Ministre des avis sur toutes les questions relatives à l'enseignement technique et agricole, et en général, à la formation professionnelle de la jeunesse.

C'est encore sous un autre Ministère de P. Harmel que fut promulguée la loi organique du 29 juillet 1953 de l'enseignement technique [27].

Cette loi prévoyait trois types d'enseignement [28] :

— les écoles et les cours techniques qui organisaient un enseignement régulier fondé sur une formation technique théorique ;
— les écoles et les cours professionnels qui organisaient un enseignement régulier fondé sur une formation technique pratique ;
— les écoles et les cours normaux techniques qui organisaient un enseignement régulier fondé sur une formation technique et pédagogique, destinée à ceux qui souhaitaient enseigner au niveau des cours techniques et spéciaux.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, les écoles techniques étaient accessibles après l'obtention du certificat d'études primaires et offraient la possibilité de deux cycles d'études, tandis que les écoles professionnelles, proposant elles aussi le choix entre deux cycles d'études, étaient accessibles également aux élèves qui, dépourvus du certificat d'études primaires, avaient toutefois atteint les conditions d'âge fixées par le Roi.

P. Harmel tenait à préserver la possibilité d'une nouvelle forme de quatrième degré, et se montrait hostile à l'égard d'une tendance, présente dans le rapport de la Commission, en faveur de la suppression pure et simple de toute forme d'enseignement général autre que l'enseignement moyen ou l'enseignement technique.

C'est donc sans étonnement aucun que l'on constatera la rapidité avec laquelle il fit suivre la promulgation de la loi du 29 juillet 1953 de la publication de deux nouveaux projets de loi, l'un portant sur l'enseignement dit « complémentaire » et l'autre portant sur l'obligation scolaire.

Dans l'optique d'une consécration de l'obligation scolaire jusqu'à quinze ans, l'exposé des motifs de ce premier projet de loi visait à la

création d'un nouveau type d'enseignement, au niveau des études de douze à quinze ans, qui remplacerait le quatrième degré :

> *« Il s'agit, dans notre esprit, d'un enseignement essentiellement local, tendant à la fois à l'acquisition d'un solide minimum de formation générale — le minimum prévu par la loi sur l'obligation scolaire — et à une préparation directe aux exigences concrètes de la vie. Cet enseignement ne peut, quant à son contenu intellectuel, prétendre se situer au même niveau que l'enseignement moyen du degré inférieur ou que l'*école technique. *Il pourra être comparé, sur ce plan, à la formation que dispensent dans l'enseignement technique, les* écoles professionnelles *(...). Mais, le souci principal de l'enseignement complémentaire est de donner aux adolescents qui se destinent à demeurer dans leur région et à y pousuivre leur existence, une formation fortement enracinée dans les réalités locales et fondée sur une pédagogie qui est d'ailleurs à rénover »* [29].

Quant aux dispositions relatives à cet enseignement complémentaire, elles seraient insérées dans la loi organique sur l'enseignement primaire :

> *« En effet, bien que par le niveau des études et par l'âge des élèves qu'elle recrute, l'école complémentaire se situe dans le cadre du secondaire, son régime et ses liens avec le terroir, la rattachent dans une large mesure à l'enseignement primaire »* [30].

Non seulement l'école complémentaire allait rester dans le cadre de l'enseignement primaire, mais on prévoyait de l'organiser, à l'exception des cours spéciaux ou pratiques, selon le système du titulaire de classe et non selon celui des professeurs spécialisés. Pour ce qui était des conditions de capacités requises de ces titulaires, le gouvernement suggérait que soient admis à y enseigner d'une part des régents et régentes et, d'autre part, des instituteurs munis d'un certificat d'études supplémentaires à déterminer par le Roi. Mais des dispositions transitoires étaient bien sûr envisagées pour les instituteurs ayant déjà fonctionné dans des classes du quatrième degré.

Le deuxième projet de loi proposé par P. Harmel rendait la scolarité — et non pas seulement l'instruction — obligatoire jusqu'à quinze ans, ce qui signifiait la fréquentation d'un enseignement de plein exercice [31].

Le projet rendait possible le passage de l'enseignement moyen vers l'école technique (plus précisément l'enseignement technique de niveau fort) et vice versa ; il permettait aux enfants terminant l'école complémentaire ou l'école professionnelle (enseignement technique de niveau faible), comme à tous ceux qui auraient interrompu leur scolarité secondaire inférieure, de se présenter devant un jury national afin d'être autorisés à se réorienter.

Si l'on voulait établir un bilan concernant les mesures prises par la loi du 29 juillet 1953 et les intentions sous-jacentes aux deux projets de loi précédemment évoqués, on observerait deux lignes-forces à cette stratégie sociale chrétienne.

Tout d'abord, il est assez évident que celle-ci faisait des concessions dans le sens d'une adaptation de l'enseignement aux conditions sociales et économiques nouvelles : acceptation d'une prolongation de l'obligation scolaire, reconnaissance de l'intérêt de la formation générale dans la préparation des futurs travailleurs manuels, soutien accordé aux mesures assurant la possibilité des réorientations durant le cursus.

Mais ensuite, il faut bien reconnaître que, dans le cadre des projets sociaux-chrétiens, l'on continuait à souligner les différences séparant l'enseignement général, l'enseignement technique, l'enseignement professionnel, et que l'on s'efforçait de faire survivre, sous une forme modernisée, le vieux quatrième degré.

J'aimerais avancer quelques hypothèses expliquant une telle politique. Deux raisons majeures pouvaient militer en sa faveur du côté des responsables catholiques de l'éducation.

La première raison tenait dans le fait qu'un maintien de l'enseignement dit « complémentaire » dans la sphère de l'enseignement primaire permettait un enseignement religieux, une christianisation, plus faciles — à tout le moins facilités par l'esprit et le type de discipline qui règnaient à ce niveau de l'enseignement.

Une deuxième explication de cette attitude catholique se trouvait peut-être dans le fait que l'enseignement libre utilisait dans le cadre de son enseignement primaire — dans lequel figurait le quatrième degré — et dans des classes de prolongation de la scolarité (de quatorze à seize ans), un nombre important d'ecclésiastiques et d'instituteurs qui n'auraient pu répondre, le cas échéant, à une élévation des critères de capacité du corps professoral [32].

Les projets de loi de P. Harmel rencontrèrent la plus vive opposition chez les socialistes. M. Busieau décrivait en 1954 l'intensité du rejet à l'égard de ces deux projets par la Centrale Générale des Services publics [33].

Les socialistes leur imputaient en effet deux vices rédhibitoires ; le premier était de prévoir des écoles « complémentaires » qui ne seraient que des « établissements au rabais à l'usage des pauvres » ; le deuxième était d'axer l'essentiel de la nouvelle structure sur les quatrièmes degrés, de sorte que « l'enseignement libre, ayant organisé les trois quarts de ces quatrièmes degrés, devrait automatiquement se tailler la part du lion ».

Notons quand même que les catholiques n'étaient pas nécessairement les seuls — en tant que pouvoir organisateur — à se méfier de la suppression du quatrième degré : certains pouvoirs organisateurs du réseau officiel subventionné redoutaient aussi de devoir éventuellement continuer à assumer les frais de la mise en disponibilité d'instituteurs, ou de professeurs de cours techniques dont les titres ne permettaient pas l'emploi au niveau de l'enseignement secondaire, ou pour lesquels il n'y aurait pas nécessairement de place disponible à ce niveau.

Mais ce n'était plus à P. Harmel qu'il revenait dorénavant de se pencher sur d'éventuels nouveaux projets de loi puisque L. Collard était devenu, le 22 avril 1954, Ministre de l'Instruction publique, dans le gouvernement socialiste-libéral dirigé par A. Van Acker.

III. Les transformations liées au ministère de Léo Collard

Le ministère de L. Collard qui dura jusqu'au 2 juin 1958, fut marqué principalement par deux tendances. La première fut celle de la défense de l'enseignement laïque officiel ; la deuxième fut celle de la promotion de mesures et d'innovations réalisées en vue d'une démocratisation de l'enseignement.

Bien souvent, lorsqu'on évoque cette période, on privilégie les souvenirs liés au vieux conflit entre l'école laïque et l'école chrétienne, ainsi que son aboutissement dans le Pacte scolaire du 20 novembre 1958.

Je me contenterai de rappeler ici quelques faits majeurs ayant marqué la « deuxième guerre scolaire » avant d'aborder le volet de la démocratisation des études qui m'intéresse le plus.

Quelles étaient les positions en présence dans l'après guerre 1940-1945 [34] ? Le Parti Social-Chrétien, qui se définissait depuis décembre 1945 comme un parti destiné à accueillir aussi bien non-croyants et croyants, en était venu à abandonner le projet traditionnel de cléricalisation de l'enseignement officiel et à se battre surtout pour la reconnaissance de la légitimité du droit de l'enseignement catholique aux subsides de l'État.

Le Parti Socialiste, devenu le porte-parole prépondérant de l'enseignement public et de la laïcité, défendait l'idée selon laquelle l'État avait un droit, fondé constitutionnellement, à organiser un enseignement à tous les niveaux. Il stigmatisait le fait qu'une grande partie de l'enseignement public — le communal essentiellement — présentait un caractère confessionnel, et exigeait à tout le moins sa neutralité. De surcroît, le Parti Socialiste ne reconnaissait pas à l'enseignement libre un droit constitutionnel à la subvention et considérait le paiement de ces subventions comme un problème d'opportunité.

Le Parti Libéral enfin se ralliait d'une manière générale aux options professées par le Parti Socialiste en ce domaine.

Or, durant son ministère, P. Harmel avait voulu augmenter les subventions octroyées au réseau libre et instaurer un système de collaboration entre les deux réseaux d'enseignement. En ce qui concernait le premier point, il avait créé, pour le niveau moyen, un régime de subventions inexistant jusque-là ; il avait étendu le régime des subventions à tout l'enseignement normal (gardien, primaire et moyen) et il avait

prévu pour les établissements d'enseignement technique des subventions-traitements et des subventions-fonctionnement. Pour ce qui était du deuxième point, l'organisation de rapports entre les deux réseaux, la loi du 17 décembre 1952 avait créé des commissions mixtes de l'enseignement et une commission mixte des litiges dont le rôle allait être de limiter la concurrence entre réseaux et de rationaliser les implantations scolaires.

L'opposition socialiste s'insurgea évidemment contre l'élargissement des subventions ainsi allouées au réseau libre et contre l'immixtion de celui-ci dans l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement officiel.

Aussi, dès juillet 1954, L. Collard fit-il savoir que les crédits de subventions pour l'enseignement libre seraient diminués et il renonça, à la rentrée de septembre, aux services de cent dix diplômés de l'enseignement libre travaillant dans le réseau officiel. Outre une protestation officielle de l'Épiscopat, il s'ensuivit la création d'un Comité national de Défense des Libertés démocratiques (C.D.L.D.), à l'initiative des responsables du P.S.C. et des organisations sociales-chrétiennes.

Mais le 1er février 1955, le gouvernement soumettait aux Chambres un texte, dit projet 217, qui allait déchaîner l'opposition catholique. Les Évêques protestèrent solennellement contre ce texte ; le C.D.L.D. multiplia des manifestations hostiles au gouvernement. La discussion parlementaire autour du projet 217 dura plusieurs mois — de mai à juillet 1955 — au cours desquels le gouvernement fut amené à accepter bon nombre d'amendements à son texte initial. En fin de compte, le projet qui passa consacrait le droit de l'État à organiser un enseignement à tous les niveaux mais « là où le besoin s'en fait sentir » seulement. Et une telle consécration était primordiale pour les socialistes car, si le nœud de la guerre était bien, comme le montre G. Deprez, le problème des possibilités de développement, celui-ci ne se posait pas, pour l'enseignement de l'État, en termes financiers mais en termes de droit légal d'initiative. Alors que l'enseignement libre vivait ce problème plutôt en termes de subventions.

Lorsqu'en juin 1958, les catholiques revinrent au pouvoir, ce fut surtout cette question de la répartition des ressources que les promoteurs du Pacte scolaire allaient avoir à négocier, puisque le droit du père de famille à choisir une école pour ses enfants selon ses préférences philosophiques était largement accepté par tous les bords politiques. Pour rendre l'exercice de ce droit effectif, les catholiques ont donc reconnu à l'État le droit de créer des écoles à tous les niveaux et les tenants de l'enseignement officiel ont reconnu à l'enseignement libre le droit aux subventions de l'État, ceci à la condition que certaines garanties concernant la qualité de l'enseignement et certaines normes de population scolaire soient respectées. Le Pacte scolaire, signé par des

représentants des trois grands partis traditionnels, exprimait cet accord. Sans minimiser aucunement les effets de ce Pacte comme facteur d'apaisement — mais aussi comme facteur du coût croissant de l'enseignement en Belgique —, passons maintenant à l'examen de la politique de démocratisation des études poursuivie par Léo Collard.

1. Les finalités générales de la politique éducative de L. Collard

Je retracerai les grandes lignes directrices de la politique d'ouverture de l'enseignement aux défavorisés qui fut celle de L. Collard, avant d'analyser plus concrètement les mesures qu'il fit adopter en ce sens.

Pour ce faire, je me référerai à quelques discours importants qu'il a tenus durant son ministère [35]. Ces discours renvoyaient à de multiples travaux — scientifiques et politiques — qui dévoilaient l'ampleur de la problématique. Tout d'abord, L. Collard espérait une prolongation de la scolarité obligatoire et il associait d'emblée une telle prolongation à l'existence d'une école multilatérale :

> *« Je me rallierai donc le plus volontiers à la solution qui supprimera dans l'école la constitution de castes intellectuelles, sociales et culturelles ; qui par la souplesse de son organisation et la générosité de sa perspective, répondra à la plus grande diversité des intérêts et des aptitudes. Je pense surtout à l'école multilatérale qui permettra à chacun l'accès à la formule qui lui convient le mieux, qui offrira le maximum de facilité pour résoudre le délicat problème du choix, soit au départ des études, soit au cours des études, si une réorientation s'impose »* [36].

En ce qui concerne l'ensemble des réformes à apporter aux niveaux d'enseignement secondaire et supérieur, elles étaient fondées sur un constat qui s'élaborait dans les universités et que socialistes et démocrates chrétiens s'efforçaient de répercuter. Jamais auparavant on ne s'était autant servi de chiffres pour imposer l'idée d'un nécessaire changement des structures et des méthodes scolaires.

Tout d'abord, on insistait de toutes parts sur l'augmentation du nombre des effectifs scolaires à tous les niveaux. Des chiffres de population scolaire publiés en 1957 font état d'un tel accroissement depuis 1850 [37] :

— enseignement gardien :	1850	25.403 élèves
	1956	344.043 élèves
— enseignement primaire :	1850	494.907 élèves
	1956	935.399 élèves
— enseignement normal :	1850	4.384 élèves
	1956	19.905 élèves

— enseignement moyen (officiel seulement) :	1850	6.268 élèves
	1956	71.059 élèves
— enseignement technique :	1850	34.074 élèves
	1956	250.104 élèves
— Universités :	1850	1.808 étudiants
	1950	19.262 étudiants.

Il y avait, en 1956, dans l'ensemble des écoles de Belgique, plus ou moins 1.700.000 élèves. Au 31 décembre 1955, la population totale du pays s'élevait à 8.896.246 habitants : la proportion des jeunes scolarisés était de l'ordre de 20 %. En 1850, sur une population totale de 4.426.205 habitants, le chiffre de 560.000 élèves ne correspondait qu'à une proportion de 13 % seulement, alors que la part des tranches d'âges juvéniles était sensiblement plus élevée, comme l'atteste ce tableau couvrant la période allant de 1846 à 1970.

TABLEAU VI.

Répartition proportionnelle de la population par classes d'âges depuis 1846.

Classes d'âges	1846	1866	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1947	1961	1970
Enfants (0-14)	323	317	335	328	317	305	249	229	206	239	236
Adolescents (15-20)	108	104	110	117	114	110	118	97	92	76	90
Adultes (21-64)	510	516	492	492	506	521	568	596	595	563	540
Personnes âgées (65 et +)	59	63	63	63	63	64	65	76	107	122	134
Total :	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

Source : Recensement de la population au 31.12.1970, tome 5, Institut National de Statistiques, Ministère des Affaires Économiques, Bruxelles, 1974, 254 pages, p. 32.

On pouvait donc en déduire que l'augmentation générale de la population n'était pas la seule cause de l'accroissement absolu des effectifs scolaires et l'on prévoyait, dans les années à venir, que la population scolaire grandirait encore.

On se penchait également sur le budget de l'Instruction Publique et sur son rapport avec le budget général de l'État : en 1850, le budget de l'Instruction Publique correspondait à 2 % du budget général de l'État, en 1900 à 8,6 %, en 1930 à 8,7 %, en 1954 à 12,3 % et en 1957 à 16,8 %.

Mais tout cela n'empêchait pas le rapporteur de la Commission de

l'Instruction Publique qui évoquait ces chiffres de répercuter les propos que L. Collard tenait lui-même dans ces principaux discours :

> *« En examinant la structure de l'enseignement moyen et des universités, on constate qu'un tiers de la population du secondaire appartient à la classe des salariés et que la proportion n'est que de cinq p.c. dans les universités. Il y a là un énorme décalage au détriment des économiquement faibles. La démocratisation de l'enseignement supérieur est une urgente nécessité si l'on veut que de nouvelles classes sociales puissent y accéder »* [38].

De multiples études avaient été réalisées et commentées dans l'après guerre 1940-1945, apportant les preuves de la dure sélection sociale accomplie par l'école secondaire puis l'université [39].

S. De Coster et G. Van der Elst entérinaient, sous forme d'un bilan scientifique, l'existence de multiples difficultés s'opposant à la mobilité ascendante dans la société de l'époque et introduisaient une dimension psychologique dans leur analyse [40]. Parmi ces divers obstacles, ils insistaient sur des facteurs comme la situation financière de la famille d'origine et sa vulnérabilité à des accidents imprévus, la dimension du groupe familial, la discordance qui risquait de s'introduire entre les valeurs relatives que l'étudiant d'un côté et ses parents de l'autre accordaient aux études entreprises, — les parents risquant de se laisser dominer par des considérations utilitaires —, etc.

Dans un discours rectoral à la rentrée académique de l'U.L.B. d'octobre 1956, H. Janne avait voulu lui aussi synthétiser de multiples recherches, françaises et belges, mettant en lumière les inégalités sociales face à l'école [41]. En outre, il présentait les résultats d'une enquête menée à l'Institut de Sociologie Solvay, en 1956, à propos de l'origine sociale des étudiants de l'U.L.B. L'enquête en question relevait la présence de moins de 5 % d'enfants d'ouvriers, contre celle de 52 % d'enfants d'employés, d'agents de l'État ou d'organismes publics ou semi-publics.

H. Janne interprétait comme suit cette disproportion : après avoir connu un recrutement bourgeois jusqu'à l'entre deux guerres, les universités étaient en train de connaître une certaine forme de démocratisation qui bénéficiait surtout aux enfants issus des classes moyennes (employés et fonctionnaires essentiellement), tandis que les ouvriers et les agriculteurs restaient très en retrait de cette tendance.

Dans le même discours, il mettait l'accent sur ce que l'on nommerait bientôt handicap socio-culturel, c'est-à-dire l'inégalité intellectuelle des enfants résultant de l'inégalité sociale. Et comme cette inégalité ne résultait pas seulement des moyens matériels dont disposaient les familles, mais surtout du caractère plus ou moins « studiogène » du milieu parental, il se disait favorable à deux moyens pour égaliser les chances des enfants : tout d'abord élever la moyenne du niveau de vie

afin d'unifier les conditions d'existence et de culture, et ensuite promouvoir une école qui essayerait de pallier les inégalités intellectuelles imputables à l'environnement dans lequel les enfants ont vécu depuis leur petite enfance.

L'ensemble de ces travaux et exposés bénéficiait de l'écoute de L. Collard qui y faisait abondamment allusion dans ses propres discours et qui voulait y répondre par une transformation touchant à tous les aspects du système d'enseignement :

> *« Je ne pose pas comme postulat d'une réforme de l'enseignement que tous les enfants d'ouvriers doivent accéder à l'université. Non plus d'ailleurs que tous les enfants des autres catégories sociales. Mais je considère comme un impératif absolu que tous les jeunes gens capables d'entreprendre des études supérieures puissent le faire, quelle que soit l'origine sociale ou la situation matérielle de leurs parents. Dans cette réforme, l'assistance financière tient la place qui lui revient, bien sûr (...). Mais la démocratisation de l'enseignement doit toucher à d'autres éléments fondamentaux, notamment aux programmes, aux méthodes, à la structure même des institutions »* [42].

On observe donc qu'à la moitié des années 1950 s'implantait chez les responsables de la politique scolaire l'idée que, dans la réussite scolaire, tout ne se ramenait pas à des considérations financières. On redécouvrait même les écrits de P. Tempels qui, dès le 19e siècle, évoquait le caractère impératif d'une réforme des méthodes pédagogiques qui devait être mise au nombre des mesures combattant la misère morale, intellectuelle et matérielle des enfants du peuple [43].

Dès lors, on ne s'étonnera pas de voir les débats qui s'instaurèrent durant le ministère de L. Collard dépasser largement le cadre des changements à apporter aux structures scolaires et couvrir le champ pédagogique tout entier, alors même que la démocratie chrétienne se souciait elle aussi d'établir des bilans et de prévoir des réformes en ce domaine [44].

2. La démocratisation de l'accès à l'université

Sur ce point le ministère de P. Harmel s'était terminé avec éclat puisqu'il vit le vote de la loi du 19 mars 1954 instituant un Fonds national des Études [45]. Ce fonds allait dorénavant octroyer des bourses d'études — et non plus des prêts d'études — secondaires, supérieures non universitaires et supérieures universitaires. L'expression ancienne des « mieux doués » était remplacée par celle des « biens doués », c'est-à-dire :

> *« les candidats boursiers qui, non seulement par suite des résultats scolaires ou académiques qu'ils auront obtenus, mais encore en raison de leur esprit d'obser-*

vation et d'initiative, de leurs facultés d'intervention et d'imagination, de leur caractère et de leur volonté, et enfin, de leur conduite, auront été désignés comme tels suivant les moyens et aux conditions fixés par le Roi » [46].

Les critères retenus pour obtenir une bourse continuaient à rendre la chose encore difficile, mais l'appellation des bénéficiaires avait quelque peu changé, car l'expression « mieux doués » se serait, disait-on, « avérée singulièrement flatteuse et même parfois bien prétentieuse pour la réalité qu'elle couvrait » [47].

La loi, qui visait une politique cohérente en matière d'octroi des bourses, prévoyait la dissolution des fonds communaux et des fonds d'arrondissement existant préalablement et la reprise par le Fonds National des ressources et des charges de ces fonds anciens.

L. Collard allait prendre une mesure assez importante en faisant lever, à partir de l'année académique 1957-1958, l'obligation pour les étudiants boursiers de conquérir une « distinction » — c'est-à-dire une moyenne de 70 % et aucune cote inférieure à 12 — ; dorénavant, les 70 % allaient suffire pour la prolongation de la bourse [48]. Dans la foulée, il allait supprimer l'épreuve de sélection préalable à l'obtention d'une bourse d'études en première candidature.

Mais alors que l'unanimité se faisait, du côté socialiste, sur la nécessité d'ouvrir les portes de l'Université à tous ceux qui le méritaient, on ne s'accordait cependant pas sur les moyens d'y parvenir.

Un courant était né, en effet, en faveur d'un « salaire d'études » ou « présalaire » à octroyer aux étudiants plutôt qu'une bourse. A la suite de l'article 26 de Déclaration des Droits de l'Homme par les Nations-Unies, qui établissait le droit à l'éducation et plus particulièrement celui aux études supérieures, le Congrès National des Étudiants Français avait voté en avril 1946 le texte de la Charte de Grenoble sur les droits et les devoirs de l'étudiant en tant que jeune et en tant que travailleur ; les étudiants belges, réunis en 1950 en Congrès à Genval avaient réclamé un système d'allocations englobant tous les frais d'études [49].

M. Hicter et R. Evalenko avaient proposé en 1954 un mode de financement d'allocations d'études intégrales, grâce à une dotation annuelle prévue au budget ordinaire de l'Instruction Publique, un prélèvement sur le chiffre d'affaires des entreprises industrielles, commerciales et agricoles qui tirent le plus de profit de la qualification de leur main-d'œuvre universitaire, de contributions volontaires émanant de diplômés universitaires voulant participer à cet effort, et enfin de legs et donations diverses [50].

Dans son discours rectoral de 1956, H. Janne s'était opposé à l'éventualité du présalaire et s'était prononcé en faveur d'un système d'allocations assurant le minimum vital à tout étudiant ne disposant pas des

moyens d'existence suffisants. En effet, l'étudiant ne pouvait être considéré comme un salarié doté d'attributs juridiques et économiques spécifiques (lien de subordination à un employeur, obligations d'un contrat de travail ou louage de service, production d'un bien qui se vende ou qui représente un service public). Pas plus qu'il ne pouvait être considéré comme un apprenti.

Au surplus, la généralisation du présalaire à tous les étudiants entraînerait l'application d'un *numerus clausus* qui dépendrait vraisemblablement d'un critère technocratique quantifiant les besoins escomptés de la société en diplômés de chaque spécialisation.

L. Collard se disait, au début de son ministère, plutôt partisan du principe des allocations d'études intégrales, croyant les bourses insuffisantes, les prêts néfastes, le travail *part-time* dangereux, le service social et la philanthropie peu dignes d'une démocratie. Mais il expliquait en même temps pourquoi il allait poursuivre d'abord d'autres objectifs, plus importants, avant de s'occuper du présalaire :

> *« Et pourtant, je ne vais même pas tenter de réaliser le présalaire. Pas avant d'avoir,* d'abord, *démocratisé l'Enseignement Moyen lui-même. Sinon, c'est jeu de dupe. Dans la mesure où cette solution se bornerait à l'enseignement universitaire, elle consacrerait une injustice de fait (...). Or, l'Enseignement Moyen actuel qui mène à l'Université est encore dans une trop large mesure, un enseignement de classe. Les 5 % de fils de travailleurs ne deviendront pas 50 % par le système des bourses. Le mal est plus profond »* [52].

Examinant le sort de ceux qui étaient déjà plongés dans la vie professionnelle, il annonçait :

> *« Ceci nous conduit à envisager deux catégories d'étudiants : les uns participant à la vie universitaire, suivant normalement les cours et se consacrant uniquement à leurs études ; les autres qui considèrent les études universitaires comme une activité parallèle qui doit leur permettre une requalification intellectuelle d'abord, sociale ensuite. Pour ceux-ci, il est souhaitable que l'université organise, dans toute la mesure où c'est possible, un enseignement du soir, dispensé par des professeurs d'une qualification égale à celle des professeurs de l'enseignement du jour »* [53].

Ainsi se voyaient préfigurées les licences de promotion sociale, actuellement réalisées et fort à la mode.

3. La réforme de l'enseignement secondaire et le cycle d'orientation

Si une réforme socialiste se préparait, il était clair qu'un de ses buts principaux était de renverser les cloisonnements existant au début de la scolarité secondaire. Un des premiers cloisonnements que l'on voulait

abattre était manifestement celui qui existait entre les humanités anciennes et les humanités modernes :

> *« N'est-il pas curieux en effet qu'un enseignement qui se veut, en principe, universaliste, ne se préoccupe pas de trouver aux humanités, un tronc unique ? Si la spécialisation est devenue inéluctable, car il est aujourd'hui impossible d'embrasser* également *chacun des aspects éducatifs du Savoir, du moins cette orientation nécessaire ne peut-elle véritablement se faire qu'à partir d'une base générale et commune. Que nos jeunes gens se destinent ou non à poursuivre des études universitaires, ils doivent avoir* au départ *les yeux ouverts sur toutes les réalités de la vie, qu'elles soient anciennes certes et plus encore modernes »* [54].

Un des mots-clés du projet en préparation était prononcé : le tronc unique. Celui-ci trouvait sa place dans une école multilatérale qui devait mettre l'enfant dans les meilleures conditions de choix possibles :

> *« Au premier cycle secondaire inférieur, il s'agit de faire en sorte que l'enfant du peuple, au sortir de la voie unique de l'école primaire, trouve un milieu scolaire tel qu'il puisse y poursuivre sans contrainte et sans embarras d'aucune sorte n'importe quelle section d'études qu'il trouve conforme à ses goûts et à en changer éventuellement sans grande difficulté s'il se trouve ensuite des raisons pour préférer une section voisine (...). Si nous voulons bien considérer la différence énorme qu'il y a entre aller d'une section à l'autre à l'intérieur d'une école multilatérale et changer d'école purement et simplement parce que celle-ci est unilatérale, force nous sera d'admettre la nécessité de donner au cycle secondaire inférieur une vraie structure multilatérale, c'est-à-dire des structures multiples et parallèles »* [55].

Concrètement, l'expérience fut lancée par une circulaire ministérielle, signée par L. Collard et datée du 20 août 1957, qui créait des classes expérimentales de sixième dans six établissements d'enseignement secondaire. La circulaire annonçait pour la rentrée imminente le début d'une expérience destinée à se poursuivre dans les années suivantes, en cinquième et en quatrième, afin de couvrir tout le cycle secondaire inférieur.

Dans ces établissements, il n'existerait pas de sixième traditionnelle à côté des classes expérimentales, pas plus d'ailleurs que de classe d'enseignement technique. L'admission dans une classe professionnelle ne serait autorisée qu'à partir de l'âge de treize ans.

La grille-horaire prévoyait que sur un total de trente heures — plus une heure supplémentaire de deuxième langue là où les parents la requéraient — six heures, donc un cinquième du programme commun, étaient assignées à l'éducation technique. Quant au latin, les parents qui le souhaitaient pouvaient demander que leur enfant suive un complément de formation comportant quatre heures de latin, mais en aucun cas cela ne pouvait entraîner la création de sections ou de classes latines séparées ; qu'ils suivent ou non des cours de latin, les élèves

devaient être répartis dans toutes les classes de sixième de l'établissement.

Au plan pédagogique, la circulaire recommandait au corps professoral d'observer le plus possible les aptitudes des enfants afin de déceler l'orientation qui leur conviendrait le mieux. Le conseil de classe, généralisé dans toutes les classes de sixième par la circulaire du 5 juillet 1957, devait jouer un rôle important en ce sens. De surcroît, les heures de cours se répartissaient en un enseignement proprement dit et des activités dirigées au cours desquelles un rattrapage devait être organisé pour les élèves qui suivaient plus difficilement les cours.

Durant la même année scolaire, une autre circulaire, datée du 6 décembre 1957, fournissait des recommandations concernant le dossier scolaire individuel et le conseil de classe [56].

Mais revenons-en au tronc commun, une initiative qui allait focaliser les passions. La mesure en question faisait partie du cortège de dispositions qui avaient recueilli l'appui de l'Union Internationale Universitaire Socialiste et Démocratique, à Bristol, en juillet 1957. Cette association s'était ralliée à un projet prévoyant, pour toute la pré-adolescence, un faisceau de cours généraux englobant l'ensemble des techniques et des faits de civilisation, obligatoires pour tous, ainsi que des cours et des activités à option :

> *« Le but est de découvrir, d'exploiter,* dans le sens culturel, *les aptitudes et les goûts de chacun. Ce qui signifie que toutes les disciplines, même les plus concrètes, doivent être utilisées comme des instruments de culture au service de l'élève et non en fonction de leur finalité propre »* [57].

Un tel tronc commun devait idéalement être prolongé jusqu'à quinze ans et reposer sur des enseignements qui se feraient par groupes de niveau. Ce qui ne laissait pas de poser le problème des moyens financiers et matériels qui devaient être mis à la disposition des écoles.

Pour les enseignants socialistes, l'essentiel tenait dans la mise au point d'une structure pédagogique souple où l'enfant se verrait, pour les disciplines essentielles, verser dans le cours de niveau correspondant à ses capacités, et pourrait éventuellement changer de niveau au cours de l'année scolaire [58]. Mais l'innovation qu'était la sixième expérimentale suscitait évidemment une vive controverse.

Le démocrate-chrétien A. Molitor s'était prononcé dès 1956 en faveur d'une formation souple, axée sur un examen d'orientation au seuil du secondaire, voire une observation psycho-pédagogique continuée, associant parents et enseignants au médecin et au conseiller d'orientation, et sur une structure scolaire qui permettrait la mise en évidence des aptitudes réelles et la possibilité de réorientations éventuelles [59].

Tout autre était le point de vue adopté par J. Van den Bossche, inspecteur général des collèges des Jésuites. Examinant l'école multila-

térale avec tronc commun comme remède au caractère antidémocratique des humanités, il lui niait toute pertinence et y voyait une manœuvre idéologique :

> *« Est-il cependant nécessaire de dire combien cette formule est celle du nivellement par la base des élites de l'esprit ? Au lieu d'aider les humbles à émerger, elle aboutira inévitablement à noyer les bons au départ (...). L'école multilatérale, dans sa forme radicale, est une théorie chère aux pédagogues marxistes. Elle tire son origine du Labour Party et du socialisme français. Cette méthode de sélection serait fatale pour les élites de l'*esprit, *tout en étant dirigée contre les élites de* caste *»* [60].

Le même auteur s'en prenait également à l'opinion selon laquelle les humanités anciennes produiraient un type d'homme qui ne correspondrait plus au type de l'homme nouveau, né de transformation ayant bouleversé les structures sociales. En fait, il s'insurgeait contre la négation de l'existence de valeurs intemporelles.

> *« Si nous en revenons aux textes de M. Collard et à la littérature des pédagogues marxistes, il n'est guère difficile de montrer combien certaines de leurs idées sont incompatibles avec une conception spiritualiste de l'humanisme. On rejette 'la conception statique de l'homme', on nie la possibilité de trouver dans l'homme 'des valeurs stables et permanentes', etc. »* [61].

La défense des humanités anciennes n'était pas uniquement le fait de certains responsables de l'enseignement libre. Ainsi, les professeurs de langues anciennes des enseignements supérieur et secondaire, officiel et libre, s'étaient déjà réunis à Bruxelles, le 14 mars 1957, pour fonder une Association Nationale des Professeurs de Grec et de Latin [62]. Par ailleurs, le Bulletin de la Fédération de l'Enseignement moyen du degré supérieur, publication plutôt conservatrice, diffusait les propos de R. Fohalle, professeur à l'Université de Liège, qui s'opposait violemment au tronc commun et à l'omnivalence des diplômes [63].

Cependant, l'organisation des services d'orientation scolaire et la création de passerelles entre les diverses options et sections constituaient des questions beaucoup moins conflictuelles. Ce que bon nombre refusaient, c'était essentiellement le risque d'une suppression des filières permettant la sélection d'une élite, quelles que soient ses origines sociales.

En pédagogue universitaire et en socialiste, A. Clausse réagissait très vivement, dès 1958, à la critique selon laquelle un tronc commun s'accompagnerait d'un nivellement par le bas des études secondaires inférieures [64]. Il défendait une telle réforme au nom de considérations sociales d'abord : suppression des ségrégations scolaires et des orientations prématurées, développement du sens social par insertion dans des groupes hétérogènes. Il défendait le tronc commun au nom de considérations psychologiques ensuite. Il existerait une psychologie propre au

pré-adolescent. Cette psychologie se caractériserait par un développement rapide concernant tous les aspects de la personnalité (physique, intellectuel et caractériel). Le rythme de ce développement ne serait pas semblable chez tous les enfants. Chez un même enfant, il pourrait exister un grand déséquilibre entre l'évolution biologique et l'évolution psychologique. Les capacités et les orientations du pré-adolescent seraient plus précieuses à connaître que son niveau intellectuel général. Essentiellement, le tronc commun lui apparaissait comme l'expression pédagogique d'un stade psychologique caractérisé, celui de la pré-adolescence.

Une circulaire, datée du 29 mai 1958, annonça l'extension des sixièmes expérimentales à seize nouveaux établissements pour l'année scolaire suivante. Mais le Ministère de L. Collard allait venir à échéance le 2 juin suivant...

Toutefois, peu de temps avant la fin de son ministère, il avait pu faire voter la loi du 12 mars 1958, complétant les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires [65]. Cette loi si importante apportait des modifications à la valeur de l'enseignement normal primaire et aux conditions de passage de l'enseignement technique secondaire inférieur à l'enseignement moyen.

En ce qui concerne l'enseignement normal primaire tout d'abord, il faut savoir que L. Collard l'avait réformé, dès le 1er septembre 1957, dans les écoles de l'État. Il avait organisé les études normales primaires en une ou plusieurs sections d'humanités : latin-grec, latin-mathématiques, latin-sciences, scientifiques et économiques. Les études d'instituteurs se faisaient en quatre années : les deux premières correspondaient à la troisième et la seconde des humanités, les deux dernières correspondaient au programme de rhétorique étalé sur deux ans, accompagné d'une formation pédagogique et professionnelle. La loi du 12 mars 1958 entérinait ce programme et octroyait à l'étudiant, au terme de ces quatre années, un diplôme d'instituteur en même temps qu'un certificat d'humanités homologué grâce auquel il pourrait, le cas échéant, poursuivre des études universitaires. Une telle réforme avait deux objectifs : une revalorisation du titre et de la fonction des instituteurs par un relèvement de leur culture générale et la suppression de l'impasse éventuelle où menaient ces études.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire inférieur ensuite, la loi rendait possible les passages latéraux entre l'enseignement général et l'enseignement technique : chacun d'entre eux conservait cependant ses programmes et sa physionomie propres ; le passage de l'un vers l'autre allait simplement être subordonné à certaines conditions.

De plus, la loi créait un Jury Central pour le degré inférieur des études secondaires : en réussissant un examen devant ce Jury, un élève,

âgé de quinze ans au moins, qui n'aurait pas eu une scolarité secondaire inférieure régulière, allait pouvoir désormais entrer dans le cycle supérieur des humanités ou de l'école normale.

Dès le 28 mai suivant paraissait l'Arrêté Royal fixant les règles de passage de l'enseignement technique inférieur à l'enseignement moyen [66]. Cet arrêté imposait à tout élève qui souhaitait passer du technique au général de subir avec succès un examen de réorientation dans l'établissement d'enseignement moyen où il s'inscrivait.

Si le successeur social-chrétien de L. Collard, M. Van Hemelrijck, émit à la rentrée 1958-1959 une circulaire déterminant les modalités d'application de l'Arrêté Royal du 28 mai 1958 [67], il s'empressa d'en signer d'abord une autre qui suspendait la multiplication des classes expérimentales [68]. Au cours de l'année scolaire à venir, l'expérience continuerait à être limitée aux six premiers établissements concernés par le projet. De plus, l'horaire prévu pour ces classes était modifié : il comporterait dorénavant cinq heures hebdomadaires de latin au lieu des quatre heures prévues antérieurement et cinq heures d'éducation technique seulement.

Le ministère de M. Van Hemelrijck allait être court : une fois le Pacte scolaire en bonne voie, une coalition sociale-chrétienne et libérale allait naître le 6 novembre 1958 et, dès cette date, ce fut un libéral, Ch. Moureaux, qui devint Ministre de l'Instruction Publique.

Le 18 juin 1959, une circulaire de la Direction générale de l'Enseignement moyen et de l'Enseignement normal allait prévenir les chefs d'établissements que le Ministre avait décidé d'étendre l'expérience des classes expérimentales à dix-sept autres écoles et proposait aux préfets et aux directeurs éventuellement intéressés par une participation à l'expérience de se faire connaître. L'année suivante, la circulaire du 16 juillet 1960, adressée aux chefs d'établissements où s'instauraient les cinquième et quatrième expérimentales, ainsi qu'à ceux où s'organisait la sixième, fournissait les horaires à appliquer.

Les réactions ne manquèrent point. Au rejet net de la réforme affiché par la presse libérale qui répercutait l'hostilité des professeurs de langues classiques, répondirent des propos plus nuancés émanant de responsables divers du milieu enseignant [69].

Au-delà des controverses, il apparaît qu'un consensus assez vaste se manifestait à la fin des années 1950 en faveur de l'orientation scolaire et de la suppression de toutes les impasses dans l'enseignement secondaire (condamnation du quatrième degré, instauration de passerelles entre les options et les sections). Les socialistes n'étaient pas les seuls à insister sur le problème social que représentait l'enseignement et à vouloir sa démocratisation.

En effet, une revue catholique belge n'avait-elle pas fait écho aux propos qui s'étaient tenu à la 45e session des Semaines Sociales de

France, tenue à Versailles en juillet 1958, où plus précisément, il s'était dit ceci :

> *« ' La démocratisation pose des questions de ressources pécuniaires, de bourses ou de pré-salaires, mais aussi des questions infiniment plus complexes et plus délicates de milieux sociaux et de psychologie collective. Elle se lie, par exemple, à d'autres questions comme celles de la politique familiale, du logement, de la considération ou de la déconsidération attachée à telle catégorie de travaux, etc. '. En somme, 'une véritable démocratisation de l'enseignement ne se réalisera pas en dehors d'une réforme générale des institutions et des mœurs. L'une et l'autre doivent aller de pair ' »* [70].

Certes, voilà un discours représentatif surtout de la pensée démocrate-chrétienne, et non pas vraisemblablement de l'ensemble du bloc catholique [71], mais il était l'expression d'une force qui allait peser contre le conservatisme en matière de politique scolaire. En fait, c'était à propos du tronc commun que la mésentente était alors la plus vive : les socialistes seuls, et même pas la totalité des représentants de l'enseignement officiel, s'y étaient montrés favorables.

Sur le plan du contenu des humanités, progressistes et conservateurs de toutes obédiences idéologiques ne s'entendaient pas entre eux. Je reviendrai plus en détail sur ce point lorsque j'aborderai la problématique de l'équivalence des certificats secondaires.

Mais on comprend sans doute mieux, après cet aperçu des réactions émanant des divers bords idéologiques et pédagogiques à l'égard du cycle d'orientation, pourquoi le « rénové » fut si long à inscrire dans une loi réorganisant entièrement l'enseignement secondaire.

SECTION II.

Des années 1960 à la loi de 1971 instaurant le « rénové »

I. LA PREMIÈRE MOITIÉ DES ANNÉES 1960

1. Les grandes options du début des années 1960

Le ministère libéral de Ch. Moureaux, sous le gouvernement social-chrétien-libéral de G. Eyskens, devait durer de novembre 1958 à mars 1961. Sous le gouvernement suivant, social-chrétien-socialiste, de Th. Lefèvre, deux ministres de l'Éducation nationale allaient se succéder : V. Larock jusqu'en juillet 1963, puis H. Janne jusqu'en mai 1965.

Sous cette rubrique qui constitue un préalable aux décisions prises sous le ministère de H. Janne, je ferai le point sur les grandes options scolaires qui se dégageaient alors. Plus précisément, je voudrais montrer comment évoluaient les positions sociales-chrétiennes par rapport au discours tenu du côté de l'enseignement officiel. En se référant aux rapports qui ont accompagné les budgets du Ministère de l'Instruction Publique, puis de l'Éducation Nationale à partir de 1961, de la fin des années 1950 à 1965, on constate que, s'il n'y a pas eu véritablement régression en matière de réformes scolaires sous le ministère de Ch. Moureaux, il fallut attendre pourtant le retour d'un ministre socialiste pour qu'on vit à nouveau s'intensifier le processus de démocratisation.

En ce qui concerne le budget pour l'exercice 1959, on pouvait y relever diverses intentions du ministre qui témoignaient de sa volonté de consulter les divers secteurs de l'enseignement en vue de la réforme du niveau secondaire, comme le voulait le Pacte scolaire [72]. En cette matière, il souhaitait notamment un allègement des programmes, la révision des méthodes pédagogiques en vue de leur modernisation, un retardement des choix définitifs, une augmentation des moyens financiers mis à la disposition du Fonds National des Études, une augmentation du nombre des centres d'orientation professionnelle et une rationalisation de l'enseignement technique.

Mais son adhésion à un projet de démocratisation de l'enseignement n'allait pas sans quelques restrictions :

> *« A son avis (celui du Ministre), il faut que la démocratisation ait pour conséquence de permettre aux meilleurs éléments, quelle que soit leur origine, d'arriver aux plus hauts postes. Cela suppose en premier lieu qu'il faut réaliser progressivement la gratuité des études jusqu'à l'échelon le plus élevé. Mais il ne faut pas entendre par démocratisation le nivellement général par le bas du niveau des études »* [73].

Dès lors, il n'était pas surprenant de voir Ch. Moureaux se soucier surtout de l'enseignement universitaire. Ainsi, découvrait-on une première analyse du fonctionnement du Fonds National des Études dans le rapport accompagnant le projet de loi du budget pour l'exercice 1960 [74].

On y constatait un net accroissement depuis 1955 des sommes octroyées au Fonds National des Études : le nombre de bourses était passé de 10.057 en 1955-1956 à 22.253 en 1958-1959 [75].

On envisageait d'augmenter encore le nombre de bourses d'études l'année suivante. En fait, 32.475 bourses furent octroyées en 1959-1960 : 8.892 étudiants universitaires sur 27.960 (soit 32 % de cette catégorie) obtinrent une bourse, 6.784 étudiants du supérieur non universitaire sur 19.799 (soit 34 % de cette catégorie) et 16.799 élèves du secondaire sur

500.709 (soit 3,3 % de cette catégorie) [76]. Notons que la proportion concernant les bourses universitaires resta assez stable dans les années qui suivirent : elle s'élevait à 32,57 % en 1966-1967 [77]. Mais la répartition des bourses universitaires selon les divers milieux socio-professionnels trahissait de fortes inégalités liées à la catégorie sociale d'appartenance [78] :

TABLEAU VII.

Bénéficiaires des bourses d'études en 1958-1959.

	Nombre de bourses universitaires	Pourcentage
Ouvriers	1.110	14
Agriculteurs	792	10
Employés et fonctionnaires des grades inférieurs	2.772	35
Commerçants	1.504	19
Professions libérales fonctionnaires supérieurs	555	7
Indéterminé	1.188	15

Il ressortait de telles investigations que seulement 24 % des bourses universitaires étaient octroyées avec certitude aux fils et aux filles d'ouvriers et d'agriculteurs, contre 54 % aux fils et aux filles des classes moyennes (employés, fonctionnaires de grades inférieurs et commerçants). Dès cette époque, on pouvait donc formuler l'hypothèse que l'accroissement des bourses d'études avait jusqu'alors surtout profité aux classes moyennes. On pourrait voir d'ailleurs dans ce phénomène l'application d'un théorème sociologique, familier à ceux qui ont l'habitude de traiter du problème des inégalités sociales. En effet, on constate bien souvent que, quand une possibilité nouvelle est offerte à un ensemble de catégories défavorisées, ce sont les moins défavorisés qui en profitent le plus — grâce à une information, des conseils, des initiatives, un savoir-faire, des rapports avec les services publics, etc., plus efficaces.

Une fois Ministre, V. Larock créa, en août 1961, un groupe de travail composé de représentants de l'enseignement officiel et de représentants de l'enseignement libre, chargé d'émettre un avis préalable à l'adaptation des structures de l'enseignement. Dans les premières conclusions que le groupe avait déposées en décembre 1961, l'on préconisait d'envisager [79] :

— pour l'enseignement primaire : un enseignement primaire ordinaire et un enseignement primaire spécial ;

— pour l'enseignement secondaire : une première année fondée sur un seul niveau où s'effectueraient l'observation et l'orientation, une deuxième année d'études fondée sur trois niveaux, le niveau de l'école moyenne et technique, le niveau de l'école professionnelle et le niveau de l'école spéciale ;
— pour le quatrième degré : une absorption de celui-ci par l'école professionnelle.

Dès lors, il n'était pas étonnant que V. Larock ait poursuivi dans vingt-quatre établissements d'enseignement secondaire l'expérience lancée par L. Collard, reposant sur un système d'enseignement multilatéral [80].

L'objectif majeur qu'assignait ce ministre à une politique éducative était bien celui de la promotion sociale par l'enseignement [81].

Et il ne parlait pas en termes d'épanouissement individuel, même si le concept d'aptitudes, lié à la mise en évidence de la valeur personnelle, n'était pas absent de son propos.

Mais comment réagissaient les différents bords catholiques à tous ces projets au début de cette décennie ?

Certes, on était bien conscient du côté social-chrétien que l'explosion scolaire des années 1950 allait se prolonger [82].

Une polémique opposait d'ailleurs les responsables de l'enseignement libre entre eux. La Revue *Humanités Chrétiennes* publia en 1961 divers articles exprimant les conceptions en présence face aux problèmes posés par l'accroissement des effectifs dans l'enseignement secondaire. Le Chanoine Van Camp mit d'abord le feu aux poudres en suggérant un dédoublement de cet enseignement en une filière forte et une filière faible [83]. Ses idées quant à la nécessaire formation des élites intellectuelles s'accommodaient mal d'une baisse de niveau éventuel des humanités : aussi proposait-il de s'occuper spécifiquement de la formation des moins doués « qui composent sans doute la majorité de l'humanité ». Ce n'était rien de moins que la philosophie des « Grandes Écoles », transposée au niveau secondaire, qui était à l'œuvre dans ce projet. Une telle solution excluait la possibilité de cours donnés en commun aux deux filières, ce qui signifiait une hostilité profonde au « plan marxiste de réforme de l'enseignement ». La tendance élitiste et traditionnaliste du réseau catholique n'acceptait évidemment pas du tout l'importance accordée à l'activité manuelle dans le cycle d'observation.

Le Frère Anselme représentait une tendance plus moderniste : partisan d'une orientation progressive, il souhaitait que l'État supprime le privilège des humanités anciennes d'ouvrir seules les portes de l'Université et qu'on admette que « comme beaucoup de chemins mènent à Rome, plusieurs voies acheminent à la culture » [84].

Dans la même livraison d'*Humanités Chrétiennes,* le Chanoine M. Nauwelaerts s'intéressait surtout à l'enseignement normal, dont la

réforme aurait présenté un caractère par trop précipité à ses yeux [85], ainsi qu'à des problèmes de méthodologie de l'enseignement moyen. L'article posait plus de questions qu'il n'apportait de réponses et recommandait globalement « d'avancer progressivement » [86]. Le Chanoine Van Camp enfin, dans un autre article encore, répondait à ses contradicteurs et réaffirmait son hostilité à l'omnivalence des diplômes du niveau secondaire supérieur, parce qu'elle imposerait d'après lui l'instauration d'un examen d'entrée dans toutes les facultés universitaires. De plus, il s'en prenait à l'évolution prise par l'orientation scolaire, telle que Y. Roger, Secrétaire général à la réforme de l'enseignement du Ministère, l'avait esquissée peu de temps auparavant :

> *« Toute orientation qui se ferait à partir de l'échec, crée pour l'enfant, selon M. Roger, des complexes irrémédiables. D'où le tronc commun, d'où la multiplication des sections de niveau accessible à tous et ouvrant toutes les voies, d'où le retard toujours plus grand de l'orientation définitive : ce qui doit permettre au plus grand nombre d'aborder les études universitaires. Qu'on nous comprenne bien : nous ne souhaitons nullement dresser orienteurs et professeurs les uns contre les autres (...). Le danger résulte du cloisonnement de ces forces qui s'ignorent. Il suffirait, par exemple, que des décisions soient prises au ministère sous la seule impulsion de l'orientation scolaire, pour que nous assistions à un véritable effondrement du niveau de l'enseignement à tous les degrés »* [87].

Cette même année 1961, le Mouvement Ouvrier Chrétien avait consacré son XXe Congrès à une réflexion sur l'enseignement : des débats, il ressortait que la démocratie chrétienne adoptait des vues manifestement plus audacieuses en matière de réformes scolaires que les autorités pédagogiques du réseau catholique [88].

Le M.O.C. admettait l'existence de trois grands problèmes à la charnière des enseignements primaire et secondaire : l'obligation forcée du choix précoce, la coexistence d'une filière théorique forte qui ouvre toutes les voies universitaires et d'une filière pratique faible qui limite les possibilités ultérieures, et enfin l'existence d'un quatrième degré désuet. Dès lors, il fallait prévoir de vastes possibilités de réorientations au cours du cycle inférieur secondaire, revoir la législation sur la collation des grades académiques en sorte que toutes les branches de l'enseignement secondaire « fort » (humanités anciennes et modernes, enseignement technique) donnent accès à l'université, à égalité de conditions, et enfin offrir un éventail bien conçu d'orientations dont aucune n'apparaîtrait comme un enseignement au rabais et qui, toutes, seraient adaptées à la diversité des aptitudes. L'enseignement secondaire devrait, dans semblable optique, se présenter en deux volets : un volet « fort » ou « théorique » comprenant les humanités anciennes et modernes et l'école technique, et un volet « faible » ou « pratique » comprenant un type d'enseignement qui reprendrait le rôle du quatrième degré en donnant une formation professionnelle générale, et

celui des écoles professionnelles spécialisées. Pour qu'une telle organisation scolaire réussisse, il fallait en plus étendre et réformer le système des bourses d'études, dresser un planning pour que chaque région soit suffisamment pourvue en infrastructures scolaires, et élargir l'ensemble des centres psycho-médico-sociaux et des services d'orientation scolaire et professionnelle.

On constate donc que de multiples points de vue divergents s'exprimaient du côté catholique, alors que l'unanimité se faisait sur la nécessité d'apporter des réponses aux problèmes posés par l'accroissement des effectifs dans les enseignements secondaire et universitaire. Les Ministres V. Larock et H. Janne n'allaient pas connaître une vive opposition de la part des démocrates-chrétiens aux mesures qu'ils allaient introduire. Au vu des thèses des responsables conservateurs de l'enseignement libre, c'est surtout l'établissement de l'omnivalence des titres de l'enseignement secondaire qui susciterait l'hostilité la plus affirmée.

Passons immédiatement à l'examen des dispositions législatives qui allaient caractériser la période 1961-1965 en matière de démocratisation des études.

2. L'enseignement secondaire et la loi d'omnivalence

L'accès à l'enseignement universitaire pour tous les diplômés de l'enseignement secondaire préoccupait déjà depuis bon nombre d'années les réformateurs socialistes. En 1960 encore, lors de la Xe Conférence annuelle de l'Union internationale universitaire socialiste et démocratique tenue à Beaumont-sur-Oise au mois de juillet, on avait réaffirmé le principe selon lequel il fallait élargir l'accès à l'Université [89].

Dès lors, il n'est pas étonnant que V. Larock ait déposé en mars 1963 un projet de loi modifiant les conditions d'admission aux examens des grades académiques [90]. Ce projet, dans sa première mouture, proposait de réaliser l'omnivalence des certificats homologués d'enseignement moyen supérieur pour les sections gréco-latines, latin-sciences, latin-mathématiques, moderne scientifique A, moderne scientifique B et moderne économique — la section technique scientifique — industrielle ne serait ajoutée qu'ultérieurement, au cours des débats examinant le projet article par article.

L'omnivalence permettrait à tout élève ayant achevé ses études dans l'une ou l'autre de ces sections d'entrer, s'il le souhaitait, à l'université et de s'inscrire dans n'importe quelle faculté sans que son choix soit limité par l'exigence d'un certificat déterminé d'études secondaires supérieures.

Cependant, les étudiants devraient préalablement avoir donné les preuves de leur capacité à poursuivre des études fructueuses. Dans la mesure où l'on refusait d'instaurer un examen d'entrée à l'Université, on allait distinguer deux titres scolaires : le certificat, sanction des études moyennes supérieures, titre suffisant pour l'accès aux emplois de l'administration, de l'industrie et du commerce pour lesquels est requise la formation des humanités, et le diplôme attestant l'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur. Ce diplôme serait délivré à la suite de la réussite d'un examen dit de maturité, organisé dans l'établissement secondaire. L'examen en question, visant à apprécier dans un esprit de synthèse la formation intellectuelle de l'élève, la précision de sa pensée et de son expression, se ferait face à un jury regroupant, sous la présidence du chef de l'établissement, les enseignants de « rhétorique » ainsi que des membres étrangers à la classe et à l'établissement, et reposerait sur la rédaction d'une dissertation et un examen oral sur une branche principale ou deux branches secondaires.

Le rapport établi par la Commission de l'Éducation nationale de la Chambre en janvier 1964, sous le ministère de H. Janne, rappelait bien que celui-ci voyait dans le projet de loi les prémisses d'un système nouveau, refusant l'idée qu'il n'y aurait qu'un seul type d'intelligence et une seule bonne méthode pour la former [91].

Un des problèmes majeurs qui s'était posé lors des discussions portant sur le projet de loi d'omnivalence tenait dans la crainte de voir se constituer un trop grand réservoir de diplômés universitaires. A cela H. Janne, faisant allusion au *Premier Livre blanc sur les besoins de l'économie belge en personnel scientifique qualifié* édité en 1958 sur l'initiative de L. Collard [92], avait rétorqué que le calcul des besoins futurs s'était fondé dans ce travail sur une simple extrapolation des besoins du moment, comme s'ils correspondaient aux besoins objectifs des milieux industriels alors qu'en réalité ils ne correspondaient qu'à des besoins subjectifs [93].

Au cœur des débats menant au vote de la loi du 8 juin 1964 [94], se trouvait posée la question de la qualité des études secondaires. A ce propos, H. Janne repoussait l'idée de la création de classes faibles et de classes fortes car une telle conception ne pourrait jamais être réalisée que dans les grands établissements dotés de nombreuses classes. Au surplus, il préférait à semblable discrimination le développement de l'enseignement technique et professionnel : pour lui, il fallait créer des sections techniques rattachées à l'enseignement moyen — en d'autres termes, il était partisan du projet de l'école multilatérale.

Cette question des classes homogènes et classes hétérogènes lui apparaissait en plus comme une problématique qui était source de conflits entre les pédagogues eux-mêmes. Au demeurant, il estimait que la tendance favorable aux classes hétérogènes l'emportait car la détério-

ration d'une classe faible de façon homogène ne cesse de s'accroître au fil des années et la création de classes homogènes risque de créer des sentiments d'échec et d'infériorité, disait-il [95].

Avant d'en venir aux réactions qui suivirent le vote de la loi, rappelons-en très synthétiquement le contenu essentiel. Une fois cette loi promulguée, il existerait trois manières d'entrer à l'université :

premièrement :

a) être porteur d'un certificat homologué délivré par un établissement d'enseignement moyen supérieur, ou de l'enseignement normal ou de la section scientifique industrielle de l'enseignement technique et avoir, en outre, obtenu le diplôme d'aptitude conféré par le jury constitué au sein de l'établissement qui émet le certificat ;
b) être porteur d'un diplôme délivré par un établissement technique secondaire supérieur et d'un diplôme d'aptitude conféré par un jury d'État spécialement constitué à cet effet (pour les sections autres que scientifique industrielle) ;

deuxièmement :

être porteur d'un certificat homologué et du diplôme d'aptitude conférés par le jury central, appelé désormais « Jury d'État » ;

troisièmement :

passer un examen d'admission aux facultés des sciences appliquées dites polytechniques, sans condition de titre d'enseignement secondaire préalable.

La loi imposait à tous les élèves d'avoir accompli les deux dernières années d'études secondaires dans la même section et introduisait une discrimination entre ceux qui avaient fréquenté l'enseignement général et ceux qui avaient fréquenté l'enseignement technique : les premiers ne devaient avoir obtenu que 50 % au moins du total des points aux épreuves et travaux de la dernière année pour être admis à l'examen de maturité, alors que les seconds devaient avoir obtenu 60 % du total des points au moins.

Du côté catholique, les avis étaient partagés, même si une majorité se dessinait contre le caractère prétendûment anticipé de la mesure législative et ses excès potentiels. On retrouvait la répugnance de J. Van Camp à voir se réaliser une omnivalence de fait entre les six sections d'humanités à la faveur d'une omnivalence de droit [96]. Ultérieurement encore, après le vote de la loi, il répéterait ces mêmes appréhensions et rappellerait son opposition au projet de tronc commun, tout en déplorant que l'enseignement de l'État ait placé l'enseignement catholique

devant une situation de fait avec l'arrêté royal du 10 juin 1963 qui stipulait dans son article 1er [97] :

> *« Les trois premières années d'études secondaires dans les athénées royaux, les lycées royaux et les écoles moyennes de l'État peuvent constituer un cycle d'observation et d'orientation comportant les options latine, moderne et technique »* [98].

De plus, la circulaire ministérielle du 31 juillet 1963, signée par V. Larock, imposait à toutes les nouvelles écoles qui ouvriraient leurs portes au mois de septembre suivant de comporter un cycle d'observation et d'orientation [99].

Or, le tronc commun n'avait pas été testé jusqu'alors dans l'enseignement libre, qui y voyait une expérience pédagogique dont les résultats n'étaient pas encore évalués, et qui entendait bien soumettre l'innovation à ses propres conceptions pédagogiques.

Bien différente était l'optique du Frère Anselme des Écoles chrétiennes qui jugeait le projet d'omnivalence « juste et bienfaisant » [100].

Diverses attitudes intermédiaires s'étaient encore fait jour à l'intérieur de la mouvance catholique [101].

Un responsable de l'enseignement technique libre était bien conscient de la multiplicité des points de vue coexistant dans les milieux catholiques à propos des divers projets de réformes scolaires :

> *« Le cycle d'orientation, l'école multilatérale, l'école compréhensive, qui sont considérés par beaucoup en Belgique comme des utopies sympathiques, des curiosités pédagogiques ou des machines de guerre politiques, sont largement réalisés à l'étranger sous des formes d'ailleurs variées. Dans les milieux catholiques belges, les réactions devant ces projets vont de l'extrême méfiance à la sympathie ouverte. Ce ne peuvent d'ailleurs pas être là des attitudes purement académiques, car l'enseignement catholique représente dans ce pays un tel poids de traditions, de valeur et de nombre, que nous sommes en état de freiner, d'accentuer ou d'orienter, consciemment ou inconsciemment, l'évolution de tout l'enseignement belge : c'est une lourde responsabilité »* [102].

Du côté de l'enseignement officiel, M. Coulon applaudissait, dans la Revue *Éducation*, à l'omnivalence elle-même, mais stigmatisait le fait qu'elle ait été préparée sans consultation des enseignants du moyen ou du technique, les seuls experts consultés ayant été des universitaires [103]. Il déplorait aussi l'emprise croissante de l'homologation, devenue label de qualité de tous les enseignements secondaires, étendue à l'école moyenne et à l'enseignement technique alors qu'elle avait été conçue en 1890 comme une simple sanction administrative des titres d'humanités. Enfin, il s'indignait de la discrimination dont auraient à souffrir les élèves de l'enseignement technique — « Vraiment, quand la citadelle universitaire entr'ouvre sa porte aux gueux, elle tient à ce que ceux-ci se rendent compte de leur indignité et de l'honneur qu'on leur

fait ! [104] » — et de l'absence complète d'intérêt de la loi pour l'omnivalence en vue des enseignements supérieurs non universitaires.

Un article ultérieur, reproduit dans la revue *L'Athénée* en 1967, exprimait un point de vue libéral, selon lequel il était souhaité que l'examen de maturité fût réalisé après une année supplémentaire de rhétorique supérieure, « tronc commun supérieur », accessible seulement aux élèves qui auraient obtenu les 60 % à l'issue de la rhétorique normale [105]. Un tel système désencombrerait les premières candidatures, permettrait à l'État de faire des économies, ainsi d'ailleurs qu'aux parents. Il s'agit là indéniablement d'une proposition élitiste qui, en créant une septième année d'humanités, écarterait de l'université bon nombre d'étudiants que cette prolongation ferait hésiter.

L'opposition continuait bien sûr à se manifester du côté des professeurs de langues anciennes, qui étaient prêts pourtant, diraient-ils ultérieurement, à reconnaître l'utilité de l'omnivalence dans certains cas (situations sociales déterminées, erreurs d'orientation, etc.), tout en souhaitant que l'examen de maturité ne soit imposé qu'aux élèves désireux d'entreprendre des études universitaires auxquelles la section secondaire suivie ne les aurait pas suffisamment préparés [106].

En conclusion, l'omnivalence avait trouvé ses partisans essentiellement chez les socialistes, tant hommes politiques que pédagogues, et chez certains démocrates chrétiens. Ses opposants avaient été surtout des catholiques et libéraux conservateurs qui avaient tenté, les uns et les autres, de lui opposer divers contre-projets. Peut-être M. Coulon avait-il raison de penser que la loi du 8 juin 1964 fut votée assez aisément dans la mesure où l'expansion universitaire constituait alors une nouvelle problématique qui accaparait l'intérêt des responsables politiques [107].

3. Les trois autres mesures importantes prises par les ministres V. Larock et H. Janne

3.1. *Le statut légal de l'enseignement par correspondance* [108]

L'organisation des cours par correspondance de l'État remonte au 22 février 1957, date à laquelle L. Collard créait à titre expérimental un enseignement par correspondance préparant au jury central des humanités. En février 1959, sous le ministère de Ch. Moureaux, un service d'enseignement par correspondance était créé à titre expérimental au sein de la Direction Générale des Services Éducatifs, en vue de préparer aux épreuves du jury de l'enseignement secondaire inférieur. La création des premiers cours fut annoncée par une circulaire ministé-

rielle datée du 5 mars 1959. L'arrêté royal du 24 février 1961 octroya un statut organique à ce service qui fut autorisé, le 11 août 1961, par le Ministre adjoint aux Finances, à s'étendre au niveau de l'enseignement secondaire supérieur et aux concours d'accession aux emplois de deuxième catégorie. Ce fut pour lutter contre les prétentions des firmes privées à l'obtention de subsides officiels que fut déposé le 21 avril 1964, un projet de loi donnant un statut légal à l'enseignement par correspondance de l'État, dont est issue la loi du 5 mars 1965.

Cette loi mettait fin, en définissant strictement l'enseignement par correspondance, aux confusions entretenues par les firmes privées qui commercialisaient sous cette étiquette des livres et du matériel ne répondant à aucun souci pédagogique. La loi limitait l'extension de l'enseignement par correspondance de l'État à la préparation des épreuves à subir devant les jurys d'examen organisés par l'État (sauf les jurys universitaires) et des examens administratifs ; l'État se voyait chargé de l'inspection. En respectant certains critères — dont principalement la gratuité — des cours privés pouvaient obtenir des subventions-traitement et des subventions de fonctionnement. La loi prévoyait encore des mesures d'assainissement des pratiques commerciales en cette matière, assorties de mesures pénales.

Faut-il le dire, le Service d'enseignement par correspondance de l'État s'inscrivait d'ores et déjà dans une perspective d'éducation permanente.

3.2. *La mission des centres P.M.S.*

L'arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-médico-sociaux et des offices d'orientation scolaire et professionnelle précisa les types et les modalités d'intervention du psychologue scolaire [109].

En son article 3, il définissait les cinq types d'interventions suivants : l'expertise (examen psychométrique partiel comportant au moins trois épreuves choisies selon l'objectif partiel déterminé en raison de la demande introduite), l'examen de dépistage (examen visant à déceler les élèves devant bénéficier d'une tutelle ou d'un examen individuel), l'examen individuel (examen analysant un problème particulier), examen spécialisé (examen complet d'un enfant handicapé) et la tutelle psychologique (interventions suivies auprès des consultants).

La mission des centres recouvrait l'orientation scolaire et professionnelle et la tutelle psychologique ; celle des offices l'orientation scolaire et professionnelle et l'orientation continue.

Cet arrêté de 1962 ne nous intéresse ici que dans la mesure où, légitimant des pratiques qui font intervenir la psychologie scolaire plus profondément dans la vie des écoliers, au-delà de la simple orientation

scolaire et professionnelle, il traduit la place grandissante occupée par les C.P.M.S. dans l'institution scolaire et annonce l'importance qui leur sera accordée dans la rénovation prochaine.

3.3. *L'expansion universitaire*

La loi d'expansion universitaire du 9 avril 1965 fit surtout l'objet de controverses quant à l'équilibre des divers types d'enseignement universitaire du pays, mais elle concerne néanmoins la démocratisation des études dans la mesure où elle était une tentative de répondre à une demande sociale croissante en matière de formation universitaire [110].

Cette loi établissait que faisaient partie de l'Université Libre de Bruxelles les établissements d'enseignement universitaire qui s'y rattachaient, situés dans l'arrondissement de Bruxelles et dans le canton de Nivelles, et que faisaient partie de l'Université Catholique de Louvain les établissements d'enseignement universitaire qui s'y rattachaient, situés dans l'arrondissement de Louvain et dans le canton de Wavre, sur le territoire de la ville de Courtrai pour la candidature en philosophie et lettres, sur le territoire de la commune de Woluwe-Saint-Lambert pour l'enseignement menant à la licence en sciences médicales et au doctorat en médecine dans la mesure où il comportait un enseignement clinique. Étaient assimilés aux universités : la Faculté Universitaire Saint-Louis à Bruxelles pour la candidature en philosophie et lettres, les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur pour les candidatures en philosophie et lettres, en sciences, en sciences naturelles et médicales, les Facultés Universitaires Saint-Ignace à Anvers pour la candidature en philosophie et lettres, le Centre universitaire de l'État à Mons, pour la candidature, la licence et l'agrégation en sciences, le Centre Universitaire de l'État à Anvers pour les candidatures en sciences, et en sciences naturelles et médicales, l'École Vétérinaire de l'État à Bruxelles pour la candidature, le doctorat et l'agrégation en médecine vétérinaire, les Instituts Agronomiques de l'État de Gembloux et de Gand pour les diplômes de candidat et d'ingénieur agronome, d'ingénieur chimiste et des industries agricoles et d'agrégé de l'enseignement supérieur, et la Faculté Polytechnique de Mons pour les diplômes de candidat ingénieur civil et agrégé de l'enseignement supérieur.

Retenons simplement de cette loi qu'elle avait pour but essentiel de pallier les lacunes belges en infrastructures universitaires et d'augmenter les crédits aux universités [111].

II. De la deuxième moitié des années 1960 à la loi de 1971

1. L'influence internationale

Je n'ai guère encore parlé de l'influence des grandes organisations internationales sur les réformes scolaires belges qui allait prendre toute sa force durant les années 1960.

Le Conseil de l'Europe avait sans doute été l'instance la plus active en organisant de multiples rencontres entre représentants des pays membres [112]. En août 1958, à Sigtuna en Suède, s'était tenu un stage sur l'orientation scolaire montrant que la structure des enseignements primaire et secondaire faisait subir à de nombreux pays une perte importante de potentiel intellectuel non valorisé, et tendant à prouver l'efficacité d'une guidance conçue comme orientation et assistance pédagogique.

En mai 1961, à Frascati en Italie, le débat sur l'orientation scolaire se poursuivit à travers la valorisation d'une généralisation d'un cycle d'observation et d'orientation. A Bruxelles, en novembre 1961, une rencontre eut lieu sur le thème de « l'adaptation des méthodes et programmes aux conditions de la vie moderne avec, en particulier, le problème de l'orientation scolaire et de l'orientation professionnelle ». Ensuite, un stage eut lieu à Oxford au Royaume-Uni en mars 1963 à propos des « structures nouvelles ou parallèles de l'enseignement secondaire », et à Londres en mai 1963 à propos de « l'accès au travail et l'orientation professionnelle ». Rappelons que c'est en 1963 que le cycle d'observation et d'orientation se vit consacré en Belgique par l'arrêté royal du 10 juin cité précédemment. Diverses publications émanant des experts du Conseil de l'Europe indiquaient la congruence de leurs points de vue sur les conséquences de l'explosion scolaire et sur les tendances à imprimer aux politiques scolaires pour qu'elles répondent aux exigences de l'évolution sociale et économique générale [113].

L'explosion scolaire constituait alors, ainsi que dans les années qui suivirent, un objet de préoccupations majeur. Ce thème fut d'ailleurs celui de la Conférence des Ministres européens de l'Éducation, tenue à Strasbourg en septembre 1967. On y prouvait notamment que l'accroissement des effectifs scolaires post-primaires n'était pas seulement le produit d'une évolution démographique, mais bien que le taux de scolarisation l'emportait plutôt sur le taux de croissance démographique :

> *« Ainsi l'explosion scolaire est due encore davantage à une évolution des structures de la société moderne qu'à l'évolution démographique. La démocrati-*

sation des études, la prolongation de la durée de l'obligation scolaire, le désir de se former, la volonté de se former, la volonté d'obtenir un diplôme qu'on considère à tort ou à raison comme indispensable expliquent l'accroissement des effectifs scolaires »[114].

La situation belge s'inscrivait dans un processus intéressant la plupart des pays européens. En fait, sur la période de 1950-1965, les effectifs totaux dans l'enseignement secondaire en Belgique avaient augmenté de 75 %[115].

L'élévation du taux de scolarisation des classes d'âge concernées par l'enseignement secondaire indique à suffisance qu'il y avait là à l'œuvre une élévation de la demande d'éducation, quelle qu'ait été l'évolution démographique :

TABLEAU VIII.

Évolution des taux de scolarisation.

Âges	1956-1957	1960-1961	1965-1966
14-15 ans	69,00	76,45	86,28
15-16 ans	54,33	62,09	72,51
16-17 ans	41,90	48,87	58,14
17-18 ans	29,64	35,74	43,99
18-19 ans	23,82	25,14	32,12

Source : Le mouvement éducatif en Belgique, Ministère de l'Éducation Nationale, 1981, 98 pages, p. 80.

Il fallait donc réagir et adapter les structures et les méthodes scolaires. Dans cette perspective, des pays comme la Suède, la Norvège, la France, la Belgique, la Yougoslavie, l'Italie et le Royaume-Uni avaient mis en chantier des innovations pédagogiques multiples : fusion des divers programmes en un enseignement de type global au niveau du premier cycle du secondaire, participation active des élèves, enseignement par petits groupes, coordination ou unification de disciplines connexes, plus grande liberté concédée à l'enseignant pour délimiter son programme, transformation des modalités d'examens, recours aux techniques audio-visuelles, etc. Les mêmes experts considéraient que des arguments propres à la psychologie du développement, à la psychologie sociale, à l'expérience et la recherche pédagogique auraient été décisifs pour réformer en ce sens l'organisation de l'enseignement[116]. Voilà une belle consécration internationale pour la légitimation pédagogique !

On le voit, l'enseignement secondaire apparaissait comme le lieu crucial de la démocratisation des études. Dans un rapport réalisé pour

l'UNESCO en 1967 sur l'accès à l'enseignement supérieur, H. Janne avait souligné que la baisse du taux de scolarisation dans le cycle supérieur du secondaire, qui se faisait surtout au détriment des classes défavorisées culturellement et économiquement, s'accompagnait vraisemblablement d'un gaspillage d'aptitudes non valorisées, autrement dites réserves d'aptitudes [117].

Se fondant sur diverses enquêtes [118], réalisées dans différents pays, le même auteur avait désigné la position sociale de la famille comme facteur prépondérant pour expliquer la scolarisation ou l'absence de scolarisation au niveau supérieur, non sans mettre en évidence le caractère déterminant du capital culturel.

On ne saurait trop insister sur l'importance qu'était en train de prendre, durant ces années 1960, la recherche en sociologie de l'éducation : cette discipline avait pris une allure neuve, critique, avec la parution en 1964 de l'ouvrage de P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron, *Les Héritiers,* où ces auteurs avaient montré l'inégale répartition entre les classes sociales des compétences culturelles légitimes et le rôle joué par l'école dans la reproduction des rapports sociaux de domination [119].

Le stage organisé par le Conseil de l'Europe à Düsseldorf en novembre 1968 renforça encore la caution internationale à la création d'un cycle d'observation, suivi d'un cycle d'orientation puis de détermination, à l'accès pour tous les diplômés du secondaire à l'enseignement universitaire et supérieur équivalent et donc à la fin des cloisonnements entre formations générales, techniques et artistiques dans des établissements de type *comprehensive school* [120].

Des programmes communs jusque vers l'âge de 16 ans, actualisés, englobant études sociales et expériences du travail, devraient, selon les experts participant à ce stage, s'accompagner de méthodes créant progressivement un climat démocratique adapté à l'âge des élèves, et optant pour une réduction de l'enseignement dogmatique inculqué *ex cathedra,* l'augmentation de la participation active des élèves et l'élargissement du champ d'action de l'enseignement à l'insertion harmonieuse de l'individu dans la société.

Les mêmes experts s'étaient prononcés, de manière non unanime, pour les classes hétérogènes contre les classes homogènes. Ils avaient plaidé aussi pour une démocratisation des examens et pour une collaboration du personnel enseignant, des parents, des élèves en fonction de leur âge, des anciens élèves, ainsi que des habitants domiciliés près de l'école dans la gestion scolaire. Évoquer ce dernier point, celui de la participation qui prendra plus tard le nom de « gestion associative », m'amène à rappeler les effets de « mai 1968 » sur les politiques éducatives.

Dès septembre 1968, M. Hicter, haut fonctionnaire au Ministère de la Culture en Belgique, abordait de front les racines de la contestation

étudiante dans un monde « malade de sa jeunesse », devant l'Assemblée Consultative du Conseil de l'Europe. On retiendra plus particulièrement de ce discours qui fut jugé important au niveau international, le passage où M. Hicter soulignait la mise en cause du savoir, plus particulièrement du savoir académique, et la nécessité du recyclage permanent, deux thèmes qui caractériseraient dorénavant toute la problématique scolaire officielle :

> *« Ils (les jeunes) refusent le gigantisme des matières enseignées et savent que bien des 'vérités' qu'on leur déverse ne le sont plus : ils savent que les connaissances sont périssables et que les diplômes sont destinés eux aussi à devenir sans valeur ; ils réclament une université critique où les conférences parallèles, où le contenu des cours serait analysé : ils contestent le savoir lui-même, 'qui n'est plus une donnée acquise, mais une conquête qui progresse, qui mixte (sic, n.d.a.), qui s'épanouit par la contestation même' (...). Ils savent qu'ils entrent dans une société où le plus savant risque d'être dépassé chaque jour dans sa spécialité, où on peut être bon pour les vieilles lunes à 30 ans et que rien n'est plus dangereux que d'être un hyperspécialiste et de n'être que cela »* [121].

M. Hicter, parlant plus particulièrement des étudiants, disait en même temps que « le travailleur de tout niveau est acculé au recyclage permanent et au dépassement de soi » [122].

Dans un rapport ultérieur, réalisé en 1969, à nouveau pour l'Assemblée Consultative du Conseil de l'Europe, et reprenant les thèmes de l'éducation permanente et du développement culturel, M. Hicter esquissait les grandes lignes d'une réforme de l'enseignement, telle qu'elle s'imposait après mai 1968 [123].

> *« Le rôle de maître* ex cathedra *est devenu insupportable. Le temps des professeurs est fini ; celui des* animateurs *commence. L'animateur est celui qui sait, qui sait faire, qui sait faire faire, qui sait 'être'. Une telle conception postule des élèves participants, actifs, parce que sans cesse motivés. D'où nécessité de la préparation des maîtres aux techniques d'animation de groupe »* [124].

Dans un univers où la formation scolaire était rapidement dépassée, l'éducation permanente était devenue une nécessité : pour maîtriser une discipline, il allait falloir se remettre sans cesse à l'étude, pour être un travailleur adapté aux techniques nouvelles ou tout simplement pour garder un emploi, il allait falloir changer souvent de poste de travail, changer deux ou trois fois de métier.

M. Hicter lançait donc dès 1969, en se fondant d'ailleurs explicitement sur des travaux de H. Janne, le thème de la mobilité professionnelle lié aux impératifs scientifiques et économiques de la nouvelle société alors émergente. Ce discours trouvait sa légitimation au cœur des instances internationales, tout comme le projet du cycle d'observation et d'orientation l'y avait reçue depuis longtemps. Comme on le verra dans les lignes qui suivent, il y avait conjonction entre des recom-

mandations internationales — à la production desquelles les Belges avaient bien pris leur part — et l'idéologie présidant aux réformes expérimentées dans notre pays.

2. Les dernières expériences et discussions avant le vote de la loi instaurant le « rénové »

Dans le contexte international décrit ci-avant, les Ministres Grootjans et Toussaint qui avaient succédé aux Ministres Janne et Van Elslande tentèrent de faire aboutir, sans résultat, un projet de réforme du secondaire englobant l'idée de l'orientation postposée dans le cursus. Les Ministres P. Vermeylen et A. Dubois qui les suivirent purent enfin engager l'expérimentation de l'enseignement « rénové » en 1969 dans vingt-deux établissements relevant du réseau de l'État. L'année suivante quatre-vingt douze autres établissements furent lancés dans l'expérience.

Dès 1969, vingt-quatre établissements scolaires avaient accepté — préfet et corps professoral compris — de s'engager dans la réforme : il s'agissait de vingt-deux écoles dépendant du réseau de l'État (quatorze athénées, six écoles moyennes d'application et deux écoles d'enseignement technique) et de deux écoles dépendant du réseau subventionné (deux instituts communaux d'enseignement technique). Le réseau libre catholique ne se lança pas dès cette première année dans l'innovation mais attendit 1971 pour y soumettre dix de ses écoles. L'expérience consistait à créer un cycle d'observation de deux ans, destiné à être suivi d'un cycle d'orientation et d'un cycle de détermination. Durant la première année, les élèves suivaient une majorité de cours en commun et n'avaient le choix qu'en ce qui concernait les activités dites « complémentaires » (éducation plastique et/ou musicale, sports, techniques d'expression, travaux scientifiques expérimentaux, activités techniques diverses), et ceci à raison de cinq périodes hebdomadaires.

Durant la deuxième année, les élèves pouvaient choisir quatre périodes à l'intérieur de la formation optionnelle (latine, technique, artistique, scientifique ou économico-sociale) et trois périodes parmi les activités complémentaires [125].

Des activités libres, non obligatoires, pouvaient être sélectionnées, à raison de six périodes hebdomadaires au maximum, le mercredi après-midi et le samedi matin : elles regroupaient des séances de rattrapage en langue maternelle, mathématique et seconde langue, ainsi que diverses activités artistiques, littéraires, techniques, scientifiques et sportives.

Un enseignement dit d'accueil fut organisé dès 1970, deuxième année de l'expérience, dans les établissements-pilotes dotés d'un

enseignement professionnel : les normes de population scolaire y étaient faibles (quatorze élèves pour la création d'une classe ; huit élèves pour son maintien), l'organisation de cette année d'accueil était conçue pour des élèves qui, n'ayant pas terminé avec fruit la sixième année primaire à l'âge de douze ans, bénéficiaient ainsi de la possibilité de tenter un essai dans l'enseignement secondaire. Comme l'indiquait la circulaire organisant cette première année, il importait, sur les plans pédagogique et social, que le contact se créant entre les élèves fréquentant cet enseignement d'accueil et ceux fréquentant le rénové normal soit valorisant pour les premiers : dès lors, les uns et les autres suivaient simultanément les activités de l'après-midi [126]. A la fin de cette première année d'accueil, le conseil de classe aurait pour mission d'orienter les élèves concernés soit vers la deuxième année d'enseignement secondaire (général ou professionnel), soit vers la première année d'enseignement secondaire.

Pour permettre l'adaptation harmonieuse à l'enseignement secondaire, une période d'accueil à la rentrée scolaire fut organisée en 1970 pour les nouveaux élèves. Elle se déroulait en deux phases : quatre jours destinés à résoudre les difficultés nées de la nouveauté du contexte et de l'organisation scolaire (information intense sur l'école, le corps professoral, l'environnement, etc.), et une semaine au plus consacrée à « une action continue portant sur le milieu vécu » (observation des élèves, préparation aux premières épreuves pédagogiques, aux premières épreuves de dépistage du C.P.M.S., présentation des objectifs des cours et des méthodes de travail, etc.) [127].

Pour ce qui concernait les modalités d'appréciation, si importantes dans l'optique de la rénovation, elles avaient été précisées dès 1969 [128] : les examens traditionnels n'étaient plus organisés ; le contrôle des connaissances était dorénavant intégré dans le travail scolaire quotidien. Les notes étaient supprimées du bulletin et remplacées par une notation exprimant le rendement de l'élève dans une échelle à cinq niveaux (très bon, bon, satisfaisant, faible, insuffisant). De toute manière, sauf cas d'insuffisance marquée, le cycle d'observation formait un tout et les élèves qui avaient terminé la première année passaient tous en principe en deuxième année [129].

Le dossier individuel de l'élève allait s'appeler « dossier scolaire » : il constituait un outil de travail soutenant une meilleure guidance et une meilleure orientation de l'élève [130]. Il comprenait une partie administrative (renseignements administratifs, fournis par la famille et d'ordre psycho-médico-social), un tableau individuel d'observation du comportement (observation de faits précis, notation de la cause supposée, action éducative proposée en conseil de classe, notation du résultat observé), un tableau individuel des aptitudes et un tableau schématique de synthèse. Le tableau individuel des aptitudes, par sa présentation

très technique, ne pouvait pas manquer de susciter des réticences parmi les enseignants : si son but était simple aux yeux de ses promoteurs — tenter d'interpréter le comportement de l'élève et faire des hypothèses d'attitudes il devait être difficile pour l'enseignant de remplir un tel tableau avec sérieux et exactitude, fût-ce pour un groupe assez restreint d'élèves, en une année scolaire.

Dès 1969, un document avait été réalisé à l'usage des parents pour leur exposer les nouvelles modalités d'observation du travail et du comportement de l'élève [131]. Enfin, un document pédagogique, daté d'octobre 1969 et signé par Y. Roger, avait été diffusé auprès des enseignants pour leur exposer les modalités du travail en équipe, tel que le concevaient les promoteurs du rénové [132]. Voilà, à gros traits, quels changements apportait l'enseignement rénové dès ses premiers balbutiements.

Le *Bulletin d'Information* de la Direction générale de l'organisation des Études avait joué un rôle important dans la diffusion auprès des enseignants du réseau de l'État, des conceptions pédagogiques préconisées par les instance internationales, et P. Vanbergen, le Directeur général de ce Département, y avait publié divers articles indiquant la philosophie de la nouvelle voie pédagogique à suivre [133].

Les promoteurs de l'enseignement rénové, tout en ayant fermement opté pour une orientation progressive, se disaient partisans d'une différenciation des élèves par les méthodes (individualisation, travail de groupe) plutôt que par les structures (sections et classes fortes/faibles). Plus globalement, ils considéraient que, la connaissance n'étant rien d'autre qu'une étape dans un processus d'ajustement continuel, les enjeux de la formation scolaire devaient être l'adaptabilité, la disposition à accepter le changement, la créativité, etc.

La revue *Socialisme* avait répercuté, sous la plume de P. Vanbergen encore, leur projet éthique qui reposait sur un modèle réformiste de pluralisme sociologique, dans lequel toutes les conceptions philosophiques, toutes les identités et appartenances auraient la possibilité de coexister librement [134].

La transformation économico-technique de la société, se traduisant par la nécessité du perfectionnement et de l'adaptabilité, aurait imposé le concept d'éducation permanente :

> *« L'école n'est plus, dès lors, qu'un des éléments d'un vaste système d'éducation permanente à mettre en place — élément, soulignons-le en passant, où, en raison de sa position devenue relative, l'acquisition des connaissances doit céder le pas à la formation de l'esprit et du caractère, où l'éducation doit l'emporter sur l'enseignement (...). Au surplus, dans la mesure où cette société se veut authentiquement démocratique, la vie culturelle doit être organisée en vue de permettre une participation de l'ensemble des citoyens, non pas dans le sens d'une communication ou d'une communion mais dans celui d'une association à sa création »* [135].

P. Vanbergen rejoignait là les conceptions diffusées par le Conseil de l'Europe à propos de l'éducation permanente, et, plus précisément, les idées professées par M. Hicter en matière de démocratisation de la culture.

Les enseignants socialistes avaient largement soutenu les initiatives de rénovation visant à l'extension de la démocratisation des études : ils l'avaient manifesté lors du Congrès tenu par leur association à Anvers en 1968 et l'avaient répété en 1969 dans un article où ils affirmaient que la réforme proposée par les Ministres P. Vermeylen et A. Dubois concrétisait très bien les résolutions prises par eux à leur congrès de 1967 [136]. Dès lors, il n'était pas étonnant de les voir dresser un bilan de rentrée 1970 très favorable aux premières expériences du rénové [137]. Du côté de l'enseignement subventionné officiel, on pouvait s'attendre à un appui des pouvoirs provinciaux à dominante socialiste comme ceux du Hainaut et de Liège [138].

Dans l'enseignement libre catholique, toute une fraction de pédagogues et d'enseignants s'était révélée favorable à des changements. Ainsi le compte-rendu de la 52e Semaine Sociale Wallonne, tenue à Liège en avril 1970, indiquait que les mêmes idées étaient dans l'air de ce côté-là aussi : si ce colloque n'avait pas vraiment tranché entre les différents points de vue, orientation continue, école multilatérale, tronc commun, passerelles, réorientations, matières optionnelles, cours à différents niveaux, etc., y avaient fait l'objet de discussions et de controverses [139].

Cette même année 1970, le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique avait publié un texte d'une importance primordiale, réalisé par un groupe de travail émanant de son Bureau pédagogique et esquissant quelques « perspectives pour un enseignement secondaire aujourd'hui » [140]. Ce texte s'attachait essentiellement à redéfinir les objectifs de cet enseignement. On y retrouvait bon nombre d'idées charriées par les promoteurs du « rénové », mais replacées dans un modèle chrétien personnaliste, lequel prenait en compte le thème très prégnant alors du pluralisme. Ainsi, d'après les auteurs de ce document, l'époque revêtait un caractère technologique dans son « être-au-monde », un caractère de socialisation dans son « être-aux-autres » et un caractère pluraliste dans son « être-à-Dieu ». Reconnaître le « décloisonnement sociologique », le « marché commun des idées » ou brassage permanent des idéologies, l'autonomie et la sécularisation des réalités terrestres ne revenait évidemment pas à un abandon d'une table des valeurs hiérarchisées, fondamentale de l'Homme et de l'Humanité, même si ces valeurs devaient s'incarner de façon spécifique à chaque étape de l'histoire. Pour ce qui était de l'enseignement secondaire, son rôle était d'« aider les élèves à se comprendre eux-mêmes dans la société où ils vivent », de leur « apprendre à s'exprimer », de les

acheminer vers « une maturité et une liberté réelles ». Pour atteindre ces objectifs, le projet chrétien faisait appel à des notions qui avaient été défendues dans le projet officiel. En effet, polyvalence, recyclage constant, prise en compte de la personnalité constituaient des thèmes alors récurrents, même si, ici, il fallait entendre, en plus, par développement de la personnalité la promotion de « ce qu'il y a de divin dans les personnes humaines ».

Les auteurs de ce texte étaient partisans d'une observation individuelle qui tendrait à éviter les choix prématurés et irréversibles et, souhaitant retarder aussi longtemps que possible le choix du type d'études ou de métier, ils optaient donc pour des structures scolaires souples, maintenant des possibilités de réorientation.

Pour l'observateur attentif, il était évident que semblable déclaration de principes menait tout droit les pouvoirs organisations catholiques vers l'expérimentation d'une rénovation de l'enseignement secondaire, ce qu'ils firent d'ailleurs en 1971.

Les premiers avis publiés sur l'expérience allaient dans des sens divers. Certains mettaient en relief la reconversion pédagogique intense exigée des enseignants, la nécessité d'un aménagement des tâches et des horaires [141], l'obligation pour la réussite de l'innovation d'avoir obtenu l'accord de tout le corps professoral de l'école [142]. D'autres auraient préféré une plus longue période d'observation de l'expérience avant d'y engager le réseau libre [143]. Le chanoine J. Van Camp persévérait dans sa crainte d'un « nivellement par le bas » [144], tandis que le chanoine Philippot défendait fermement l'expérience qu'il était en train de connaître dans son Institut à Namur [145]... Si les réserves et les craintes ne manquaient pas, il était clair que l'enseignement catholique, sûr de son indépendance en matière de méthodes pédagogiques et de sa liberté quant au moment où il jetterait ses écoles dans la réforme, n'allait pas s'opposer aux transformations apportées par la loi de juillet 1971 dont nous envisagerons plus tard les modalités essentielles. Ces transformations reflèteraient abondamment les recommandations des instances internationales et rejoignaient les souhaits d'une fraction des pédagogues chrétiens. De plus, libres de les adopter progressivement et à leur rythme propre, les écoles catholiques pouvaient encore éventuellement espérer faire concurrence au réseau de l'État dont de nombreux établissements allaient être rapidement touchés par la nouvelle loi.

Du côté des libéraux, la transformation des structures scolaires qui s'annonçait n'allait pas rencontrer d'opposition majeure non plus. N'était-ce pas ce qui ressortait globalement d'une proposition de loi, déposée en octobre 1968 par F. Grootjans, qui divisait l'enseignement secondaire en trois degrés [146] et d'un article publié par la revue *Nova* en juin 1970 [147] ? Cet article constituait la synthèse des résultats obtenus par un groupe de travail sur la réforme de l'enseignement secon-

daire, constitué au sein du Centre d'Études Charles Rogier. On y retrouvait les thèmes bien connus du changement et de l'adaptation de l'homme à un monde nouveau, ou encore de la nécessité d'une revision globale de l'école face aux besoins de l'époque. La spécificité libérale en cette matière était sans doute de souligner prioritairement le rôle des impératifs économiques dans cette indispensable transformation des structures et des méthodes scolaires et d'affirmer cette sollicitude particulière pour l'individualisation mettant *the right man in the right place.*

En ce qui concerne les milieux patronaux, ils avaient émis, dans le Bulletin de la Fédération des Industries de Belgique, un avis sur l'avant-projet de loi du 10 avril 1969 portant réforme de l'enseignement secondaire [148]. Cet avis qui ne répudiait pas les grands principes de la réforme n'allait pas cependant dans le sens d'une généralisation immédiate de la rénovation et énonçait les conditions sous lesquelles celle-ci rencontrerait le soutien de la F.I.B. La Fédération était partisane d'une expérimentation du rénové, limitée à un nombre déterminé d'établissements scolaires, menée en collaboration avec des centres de recherche pédagogique, lesquels offraient des garanties quant à la valeur scientifique des méthodes et des matières enseignées. Pour ce qui était des objectifs du rénové, la F.I.B. envisageait surtout la question de l'enseignement technique et professionnel : elle était d'accord avec l'idée d'un rapprochement des deux premières années de l'enseignement technique et de l'enseignement moyen mais estimait indispensable de créer des structures propres pour les élèves incapables de suivre un cycle d'enseignement secondaire à prédominance théorique.

En septembre 1970, cent huit écoles s'étaient ralliées aux vingt-quatre qui s'étaient déjà engagées dans l'expérience. Mais il s'imposait alors de plus en plus de mettre de l'ordre dans l'enseignement secondaire : c'est ce que tentèrent de faire les Ministres P. Vermeylen et A. Dubois en déposant le projet de loi relatif à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, le 3 décembre 1970, lequel se référait directement aux recommandations émises à Düsseldorf en novembre 1968 par le Conseil de l'Europe.

Le projet de loi qui visait à une restructuration complète de l'enseignement secondaire se voulait une étape dans le sens d'une uniformisation et d'un décloisonnement de l'appareil législatif qui concernait ce niveau d'étude. Cependant, l'article 6 de la loi du 29 mai 1959 reconnaissait à chaque pouvoir organisateur la liberté de construire ses horaires et, sous réserve d'approbation ministérielle, d'aménager ses programmes, ainsi que la liberté complète en matière de méthodes pédagogiques. En fait le projet était celui d'une loi-cadre, fixant une structure générale, les contenus, les buts, les programmes et les méthodes de l'enseignement devant être abandonnés à l'exécutif et aux pouvoirs organisateurs [149].

Examinons-en les principes essentiels.

Tout d'abord, l'enseignement secondaire de plein exercice allait comprendre dorénavant : l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique, l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement secondaire artistique pour lesquels des cours et des activités allaient pouvoir être communs (cf. art. 1). Un enseignement secondaire de promotion sociale pourrait être organisé par le Roi.

L'enseignement secondaire de plein exercice comporterait trois degrés de deux ans ; à la fin du deuxième et du troisième degrés, un enseignement de perfectionnement et/ou de spécialisation pourrait s'instaurer, de même qu'à la fin du troisième degré une année préparatoire à l'enseignement supérieur (art. 3). Les objectifs assignés à chacun des trois degrés seraient successivement : l'observation, l'orientation et éventuellement la détermination pour les élèves souhaitant commencer à travailler après la quatrième année du secondaire, et la détermination enfin pour les élèves achevant les six années du secondaire.

D'après leurs besoins et leurs finalités propres, les enseignements engloberaient cycles, sections, options, ainsi que certaines formes d'accueil et d'adaptation (art. 4). Dès lors, un enseignement complémentaire était possible : années de réorientation ou d'adaptation, années de finalité ou de spécialisation ; de même qu'une année d'adaptation destinée à bon nombre d'enfants n'ayant pas terminé l'enseignement primaire (cf. *supra* : enseignement d'accueil). Le même article prévoyait que le Roi pouvait organiser un enseignement expérimental, c'est-à-dire pour lequel il n'était pas possible de déterminer définitivement, dès l'origine, structures, horaires et plans d'études, un enseignement temporaire, c'est-à-dire qui n'était organisé qu'à intervalles réguliers car ne répondant pas à des besoins permanents, et un enseignement occasionnel, c'est-à-dire qui était organisé de façon plutôt ponctuelle car répondant à des besoins régionaux ou locaux.

En ce qui concernait la transition entre les deux régimes d'enseignement, il était prévu que les élèves pourraient terminer leurs études qu'ils auraient commencées dans un type d'enseignement antérieur, et que l'État procèderait progressivement à la mise en place de l'enseignement rénové (art. 6).

La création d'une commission de concertation et de perfectionnement était prévue pour encadrer les transformations et susciter l'harmonisation des expériences entre les différents pouvoirs organisateurs (art. 10).

Pour ce qui était de l'allongement de la durée de l'obligation scolaire, le rapport établi par C. Dejardin entérinait l'idée selon laquelle cet allongement allait se faire spontanément :

> *« Les mœurs, ici, précèdent la loi. C'est la population qui allonge les études, en conformité avec un phénomène mondial dans les contrées industrialisées et post-industrielles »* [150].

A cette question de la prolongation de la scolarité, les ministres avaient répondu qu'elle exigeait un examen attentif dans la mesure où certains milieux lui préfèraient un système de crédit d'heures et de recyclage périodique, dans la mesure aussi où elle risquait d'entraîner, en l'absence de mesures compensatoires, des conséquences difficiles pour beaucoup de familles peu aisées. Tout cela ne les empêchait pas de reconnaître que la logique interne des nouvelles structures allait de pair avec une prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans.

La loi fut donc votée le 19 juillet 1971. Si elle permettait la réforme (l'enseignement rénové), elle permettait l'existence d'autres formules, et à tout le moins préservait pour longtemps encore l'existence de l'enseignement traditionnel. C'est à ce prix, sans aucun doute, qu'elle obtint les suffrages qui allaient lui donner vie.

SECTION III

De 1971 au début des années 1980

I. EXTENSION DE LA RÉFORME ET RÉACTIONS CONSÉQUENTES

Après le vote de la loi du 19 juillet 1971, le nombre des écoles soumises à la rénovation allait progressivement s'étendre en même temps que s'élaboraient les programmes nouveaux, de manière artisanale pourrait-on dire, dans des commissions réunissant chefs d'établissement, représentants d'enseignants, membres de l'administration centrale et inspecteurs.

Pour la région francophone du pays, la proportion des élèves engagés dans l'enseignement secondaire rénové s'élevait, durant l'année scolaire 1974-1975, à 48,11 % des effectifs totaux pour l'enseignement de l'État, à 60,23 % pour le réseau provincial, à 17,95 % pour le réseau communal et à 16,75 % pour le réseau libre [151]. Cette année était la dernière de la scolarité secondaire des élèves qui avaient fréquenté les premières écoles-pilotes dès 1969 : l'expérience de six années rénovées allait faire l'objet d'un bilan et de nouvelles dispositions réglementaires seraient bientôt adoptées.

Comment évoluait l'attitude des différentes parties alors concernées par cette extension de la réforme ?

Du côté du Parti Socialiste, l'Association des Enseignants socialistes s'était, on l'a vu, montrée tout à fait favorable à la réforme. Mais qu'en était-il pour la Fédération Générale du Travail de Belgique

(F.G.T.B.) ? La polémique contre le rénové a été menée plus particulièrement par la Régionale de Bruxelles, la Centrale générale des services publics (C.G.S.P.) nationale ayant adopté en 1971 et en 1972 des résolutions s'inscrivant dans le sens d'une réforme profonde [152]. En son congrès extraordinaire du 2 février 1972, la C.G.S.P. s'était prononcée pour un enseignement unique, accessible à tous sans distinction de sexe, de race, de religion, de philosophie ou de classe ; conçu comme un nouveau service public — un parastatal décentralisé —, cet enseignement « critique et créatif », « socialisant la formation générale » devrait contribuer à l'épanouissement individuel, à l'émancipation sociale, au progrès démocratique et à l'internationalisme [153]. Dès 1971, cette même C.G.S.P. avait d'ailleurs réclamé que l'école assure l'observation des aptitudes de tous les enfants, leur orientation d'après ces aptitudes, leur information sociale et politique et qu'elle évite les choix prématurés liés à l'influence du milieu socio-culturel.

La régionale de Bruxelles insistait, quant à elle, sur le fait que la C.G.S.P. avait opté pour l'école unique et devait donc lutter pour ses propres objectifs en profitant de l'instauration des nouvelles structures [154]. Elle se méfiait autant d'une généralisation précipitée d'un enseignement dit « rénové », dépouillé de tout contenu, limité à un nouveau formalisme pédagogique, qu'un blocage de l'innovation dans l'état d'implantation où il était alors, avec le danger d'un enseignement « à la carte », divisé entre un traditionnel destiné à l'élite et un rénové destiné à la masse.

La même régionale s'éleva, en septembre 1972, contre une circulaire introduisant une notion nouvelle en matière de normes : le « forfait heures-professeurs-semaine » par école en vue de l'organisation des activités complémentaires et libres, des cours de rattrapage mais aussi des options doublé d'un système de normes de population très complexe [155]. Une telle mesure compromettrait, selon elle, l'existence des activités socio-culturelles, précisément si utiles pour les enfants issus des milieux défavorisés, ainsi que l'emploi des enseignants. Dans la même note se trouvait incriminée la circulaire du 22 juin 1972 concernant le degré d'accueil, un projet qui aurait fait de cette formation une simple antichambre pour l'enseignement professionnel [156].

En fait, dès 1973, la régionale contestait l'idée selon laquelle le rénové retarderait véritablement l'orientation : une fois dirigés vers la formation courte à la fin du cycle d'observation, les élèves seraient orientés de manière irréversible [157].

En outre, le prolongement du cycle court en deux années de spécialisation professionnelle (de 16 à 18 ans) ne tendrait à rien d'autre qu'à reconstituer un enseignement technique à formation générale faible qui ne permettrait pas la poursuite des études dans l'enseignement supérieur [158].

Le rénové comme instrument de « sélection douce », tel était certainement le nœud de la critique opposée à la réforme du côté de la « gauche dure ». Il ne fallait pas, pour celle-ci, se contenter d'émettre de simples critiques de fonctionnement à propos de la mise en œuvre du rénové, mais avant tout se soucier de l'adéquation existant entre celui-ci et le projet initial de démocratisation.

Cette allusion à la duplicité potentielle sous-jacente à la réforme avait été faite également du côté de l'enseignement libre, notamment par le groupe *Hypothèse d'École*, né à l'Université Catholique de Louvain au moment de la contestation étudiante de 1968. Ce mouvement d'enseignants déborda le cadre de l'enseignement libre ; organisé dans la partie francophone du pays, éditant une revue et des brochures, il s'inspirait à ses débuts des travaux des sociologues marxistes Baudelot et Establet et dénonçait, en même temps que les mécanismes de sélection sociale, le faux progressisme de la pédagogie compensatoire [159].

La *Revue Nouvelle,* représentant pour sa part un point de vue social-chrétien bien plus nuancé, avait publié en 1972 les résultats d'une enquête qu'elle avait menée sur le thème « Quelle école voulons-nous ? », et avait souligné qu'une légère majorité des personnes interrogées s'étaient révélées favorables au rénové (55,8 %) [160]. Deux ans plus tard, la Revue prenait officiellement parti pour la rénovation généralisée de l'enseignement secondaire, non sans préciser les conditions rendant possible une telle extension [161]. Instauration d'un réseau de formation continuée plutôt qu'organisation de recyclages intensifs, pont à jeter entre la recherche pédagogique théorique et la pratique, adaptation de l'école normale aux exigences pédagogiques nouvelles, retour du cycle d'accueil à sa fonction originelle (prise en charge des élèves ayant rencontré des difficultés scolaires à l'école primaire), telles étaient les recommandations des responsables de la *Revue Nouvelle* en matière pédagogique. Ils prônaient en outre la généralisation du rénové afin d'éviter l'existence d'une nouvelle hiérarchie dans l'enseignement ainsi que la mise en œuvre d'une véritable liberté pédagogique, fondée sur le droit à l'expérimentation scientifiquement contrôlée. Tout en soulignant le fait que le rénové rendait possible une transformation de la relation pédagogique traditionnelle, ils indiquaient bien que celle-ci supposerait une transformation des relations de pouvoir, qui renvoyait à un projet politique global [162].

Partant d'un point de vue plus strictement pédagogique, les responsables du réseau catholique, qui avaient dès le début des années 1970 reconnu et entériné l'influence des organisations internationales en matière de réforme scolaire, avaient admis la nécessité d'une rénovation allant dans le sens de l'éducation permanente et avaient encouragé la valorisation de l'aptitude à s'adapter constamment, alors qu'ils restaient cependant quelque peu partagés quant aux modalités du changement à accepter [163].

Quant aux opposants à la rénovation, ils incriminaient le cycle d'observation trop long qui ferait piétiner inutilement les élèves bien doués et le nivellement qui en suivrait, ainsi que la multiplication des options invitant l'élève au « libertinage », la préspécialisation dans le cycle de détermination, la dispersion des matières, la propension à des choix strictement utilitaristes (mathématiques et langues vivantes au détriment des langues anciennes), la prédominance du langage parlé sur l'écrit, le risque d'anarchie par manque de discipline, les lacunes dans l'acquisition de l'esprit de synthèse à cause de la disparition des examens, etc. [165].

Du côté des partisans de la rénovation qui s'opposaient au compromis et à l'attentisme, on jugeait impossible pour le réseau catholique de maintenir indéfiniment les structures scolaires traditionnelles, et on plaidait dès lors pour un rénové « équilibré » [166].

L'Arrêté royal du 31 juillet 1975 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, qui n'allait pas être mal accueilli du côté du réseau libre même si tous n'y partageaient pas l'avis de R. Philippot, posait avec acuité la question de la date à laquelle il n'y aurait plus qu'une seule forme d'enseignement secondaire [167]. Cet Arrêté mettait fin à la période expérimentale de l'enseignement secondaire organisé en trois degrés de deux ans conformément à la loi du 19 juillet 1971, qui entrait dès lors dans une phase définitive d'organisation. L'Arrêté, entérinant la distinction entre l'enseignement de type 1 (basé sur la loi du 19 juillet 1971) et celui de type 2 (basé sur les lois coordonnées de l'enseignement moyen ou technique), soumettait les deux formes d'enseignement aux conditions énoncées ci-après. Tout d'abord, il leur imposait les mêmes règles d'admission aux études et de passage de classe : pour ce qui est du passage de classe, il résulterait à l'avenir d'une appréciation globale et prospective émise par un conseil de classe sur un élève particulier et non plus de l'obtention d'une moyenne de points quelconque. Il leur imposait en outre les mêmes règles en matière de sanction des études : il n'y aurait plus qu'un seul certificat d'enseignement secondaire inférieur ou supérieur qu'on obtiendrait en suivant indifféremment la formation générale ou technique. En clair, l'Arrêté du 31 juillet 1975 rapprochait l'enseignement moyen et l'enseignement technique et introduisait dans l'enseignement traditionnel une nouvelle conception de l'évaluation, conférant une importance accrue au conseil de classe et allant dans la voie de la docimologie nouvelle.

Une loi, datée du 31 juillet 1975 également, avait permis l'homologation des certificats d'enseignement secondaire supérieur qui avait été octroyés dans les vingt-deux établissements qui s'étaient lancés en 1969 dans la réforme. Cette même loi avait placé sur un pied d'égalité les enseignements secondaires artistique et technique et l'enseignement

secondaire général en autorisant ces deux formes d'enseignement à délivrer le diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur dans les mêmes conditions, en même temps qu'elle fournissait une base légale à l'Arrêté précédemment évoqué [168].

Six mois plus tard, l'Arrêté ministériel relatif aux établissements d'enseignement secondaire de l'État du 5 janvier 1976 mettait un terme à l'existence parallèle dans l'enseignement de l'État du type 1 et du type 2 et imposait aux établissements traditionnels d'entreprendre la rénovation au plus tard à partir de l'année scolaire 1978-1979 [169].

Qu'en était-il sur ce point du côté catholique ? Le Conseil Général de l'Enseignement Catholique (C.G.E.C.) s'était réuni le 3 avril 1976 pour se concerter sur l'évolution future de son réseau d'enseignement : dans les grandes lignes, il réaffirmait son accord aux *perspectives pour un enseignement secondaire d'aujourd'hui*, telles qu'elles avaient été formulées en 1970 par un groupe d'études émanant du Bureau pédagogique du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique [170].

Au nom du Bureau pédagogique du Secrétariat national de l'Enseignement Catholique (S.N.E.C.), l'Abbé Beirnaert avait présenté un exposé introductif reprécisant les étapes de la rénovation et levant certaines équivoques, notamment en ce qui concernait l'idée de structure unique :

> *« Le terme unique évoque chez certains l'image d'une école unique, à proscrire à juste titre. L'expression structure unique, n'a rien de commun avec cette option idéologique ; elle n'a été choisie ici qu'en raison de son opposition par rapport à la notion de diversité. Diversité, en l'occurrence l'existence de deux types d'enseignement, c'est-à-dire de deux conceptions différentes du cheminement des élèves à l'intérieur du système d'enseignement secondaire (...). Si elle ne peut être identifiée à l'option idéologique de l'école unique, l'expression structure unique ne peut non plus être considérée comme signifiant un profil standardisé donc uniforme pour tous »* [171].

Le Secrétariat National de l'Enseignement Catholique proposait une évaluation de la rénovation menant à un ajustement de l'enseignement de type 1, sans remettre en question les structures acquises : tronc commun initial, options, par exemple, grâce à la mise en œuvre d'un plan d'action spécifique à l'enseignement catholique.

Les Centrales chrétiennes du personnel enseignant réclamaient, quant à elles, l'organisation d'une vaste campagne d'information à propos du rénové tant auprès des enseignants que des parents d'élèves, l'élaboration de recyclages pour les enseignants et la création d'une véritable concertation au sein des organes de participation du réseau libre catholique. En même temps, elles marquaient leur crainte d'une perte d'emploi pour leur affiliés, à la suite d'une rationalisation qui accompagnerait l'application généralisée de la rénovation [172] ou d'une

diminution du nombre d'heures pour certaines disciplines. Voilà une préoccupation qui se rencontrait chez leurs collègues de la C.G.S.P. également...

L'Association des Représentants des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement catholique exprima, à cette occasion, une tendance très généralement partagée dans la mouvance catholique à cette époque, à savoir qu'il fallait mettre sur pied un rénové réévalué dans la perspective chrétienne, et insister sur la liberté pédagogique entérinée par le Pacte scolaire. Elle souhaitait toutefois que les objectifs de la rénovation soient « rajustés car, formulés à une époque d'expansion euphorique, ils apparaissent un peu triomphalistes en un temps de récession inquiète » [173].

On trouvait là l'expression d'un point de vue « réaliste » qui commençait à tenir compte d'une crise économique croissante et qui mettait en évidence les ambiguïtés tant politiques que pédagogiques du projet de réforme scolaire, tout en y adhérant dans ses grandes lignes. Au demeurant, il n'était alors plus possible de faire autrement, dans la mesure où ledit projet était légitimé par la loi du 19 juillet 1971 et aussi dans la mesure où toute l'évolution scolaire internationale allait dans cette direction. Il était donc quasiment inéluctable que le réseau libre s'engageât de plus en plus profondément, mais à sa façon, dans une réforme dont ses agents ne contestaient pas les objectifs majeurs.

Pour conclure cette rubrique cconsacrée aux réactions face à l'implantation progressive du rénové, je préciserai comment s'est réalisée cette implantation par des données chiffrées émanant de la Direction générale de l'Organisation des Études (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française), au cours des dernières années de la décennie 1970.

Examinons, pour ce faire, les statistiques des années 1977-1978 et 1979-1980, pour l'ensemble des réseaux et pour chacun d'entre eux, qui sont reproduites dans le tableau n° IX [174]. L'évolution qui s'est produite dans le réseau de l'Etat est évidemment liée à l'obligation faite à tous les établissements de ce réseau de se lancer dans la réforme à partir de l'année scolaire 1978-1979. On constatera que l'évolution qui s'est produite dans le réseau libre marque un sérieux engagement à l'égard de la réforme, qui n'a fait que s'accentuer au cours des années 1981 et 1982. Et on se rendra compte une fois de plus, que la résistance majeure à la réforme est venue du réseau communal. Il faut souligner à ce propos que, sur les vingt établissements d'enseignement moyen traditionnel autonomes relevant du réseau communal, existant en 1979-1980, dix-sept se trouvaient dans l'arrondissement de Bruxelles et trois dans l'arrondissement de Liège. Faut-il voir dans cette situation valant essentiellement pour l'Agglomération bruxelloise et la Ville de Liège, la marque d'une influence libérale — surtout en matière d'enseignement — de vieille tradition ?

TABLEAU IX.

Proportion d'établissements rénovés en 1977-1978 et en 1979-1980.

Réseau	Proportion d'établissements rénovés	
	1977-1978	1979-1980
— État	68,7 %	99,1 %
— Provinces	65,5 %	78,2 %
— Communes	29,5 %	38,5 %
— Libre	38,8 %	78,9 %
— Ensemble des réseaux	46,6 %	79,0 %

En examinant plus en détail les chiffres correspondant à l'année scolaire 1977-1978 — les seuls complets à ce propos —, il apparaît que sur l'ensemble des établissements qui étaient passés à la rénovation, aussi bien globalement que pour chaque pouvoir organisateur, la représentation respective des écoles anciennement de formation générale et celle des écoles anciennement de formation technique et professionnelle s'était faite plus ou moins proportionnellement à l'importance que revêtait chacun des deux types d'enseignement dans chacun des réseaux.

Si l'on exclut les réticences du réseau communal, il apparaît que l'évolution s'est donc faite vers la réalisation d'un type d'enseignement secondaire unifié et, cela, essentiellement sur le plan des structures puisque chaque pouvoir organisateur conservait sa liberté pédagogique en vertu de la loi de 1959 dérivant du Pacte scolaire.

Mais il est vrai que cette évolution s'est accompagnée d'une diminution du nombre d'établissements secondaires autonomes, comme suite aux tentatives de rationalisation qui ont eu lieu parallèlement à la progression du rénové. Jusqu'alors, seul l'enseignement primaire avait été légalement rationalisé par la loi du 14 juillet 1975, mais cela n'empêchait pas que le niveau secondaire subisse, lui aussi, selon diverses modalités — fusion d'établissements notamment — le poids des contraintes budgétaires qui ne faisaient qu'augmenter. De 1977 à 1980, le nombre d'établissements secondaires était passé de 1.115 à 941 pour les régimes linguistiques français et allemand : sans doute ces 174 établissements disparus ont-ils fait l'objet de suppressions administratives liées à un programme de rationalisation, ou encore au passage à la mixité. Pendant cette même période, le nombre d'élèves fréquen-

tant le niveau secondaire inférieur était passé de 207.463 à 234.437 et le nombre d'élèves fréquentant le niveau secondaire supérieur était passé de 120.927 à 98.625.

L'évolution des taux de scolarisation de 1960 à 1979 avait été la suivante [175].

TABLEAU X.

Évolution des taux de scolarisation de 1960 à 1979.

Âges	1960-1961			1970-1971			1978-1979		
	T	G	F	T	G	F	T	G	F
14-15	76,4	79,1	73,7	89,7	89,9	89,5	95,5	95,7	95,3
15-16	62,0	65,5	58,5	79,0	79,7	78,2	90,5	90,3	90,7
16-17	48,8	53,7	43,8	66,1	67,7	64,5	81,4	81,7	81,2
17-18	35,7	41,2	30,0	52,7	53,7	51,6	66,4	64,5	68,3
18-19	25,1	31,1	18,9	33,8	41,4	36,1	50,2	48,3	52,2

TABLEAU XI.

Population scolaire dans l'enseignement secondaire de l'État de type 1, en 1980-1981.

		t		g	f
1er degré	1re et 2e communes		34.331	17.541	16.790
	2e professionnelle		5.538	3.670	1.868
		48,0 %	39.869	21.211	18.658
2e degré	général de transition		16.576	7.398	9.178
	technique de transition		2.136	1.368	768
	technique de qualification		4.851	3.186	1.665
	professionnel		8.340	5.440	2.900
	réorientation		122	117	5
		38,5 %	32.025	17.509	14.516
3e degré	général de transition		7.159	3.081	4.078
	technique de transition		682	346	336
	technique de qualification		2.282	1.560	722
	professionnel		1.334	864	470
	année préparatoire		30	29	1
		13,5 %	11.487	5.880	5.607
TOTAL		100,0 %	83.381	44.600	38.781

Les responsables de l'Éducation Nationale ont vu dans cette évolution un phénomène de prolongation spontanée de la scolarité, qui venait bien à point pour résoudre la fameuse question de la prolongation de la durée de la scolarité obligatoire sur laquelle le consensus était dur à obtenir.

Reste que cette augmentation des effectifs dans le secondaire supérieur ne s'est pas faite n'importe comment ainsi que l'attestent les chiffres reprenant la population scolaire ayant fréquenté durant l'année scolaire 1980-1981 l'enseignement secondaire de l'Etat de type 1, toujours pour ce qui est des régimes linguistiques français et allemand [176].

Commentant ce tableau, J. Dumortier, Directeur général de l'Organisation des Études, précisait que, si on transposait dans les structures de type 1 les élèves qui se trouvaient encore alors dans des classes du niveau secondaire supérieur de type 2, 6.225 d'entre eux s'ajouteraient aux effectifs du deuxième degré et 9.700 aux effectifs du troisième degré. Dès lors, on obtiendrait les proportions d'élèves suivantes à chaque degré : 40 % dans le premier, 38,5 % dans le second et 21,5 % dans le troisième. Cette réévaluation n'empêche donc pas qu'il faille voir dans le passage du deuxième au troisième degré un moment particulièrement critique pour la problématique de la démocratisation des études.

Il faut souligner la faiblesse de la représentation de l'enseignement technique de transition qui conduit, en principe, à de multiples formes d'enseignement supérieur. Et noter aussi que, dès le deuxième degré, 50 % des élèves se trouvaient déjà dans les filières d'enseignement professionnel et technique.

Voilà donc balisée à grands traits l'implantation progressive de la rénovation en ce qui concerne les régimes linguistiques francophone et allemand. Les écoles de l'Etat relevant du régime néerlandais ont fait l'objet d'une généralisation de la réforme depuis septembre 1976. Les deux ministères — francophone et néerlandophone — ont du reste reconnu qu'excepté quelques différences de type organisationnel les grandes tendances sociologiques et pédagogiques semblent avoir été communes dans les deux grandes communautés linguistiques [177].

II. Des écueils rencontrés par la réforme aux nouvelles priorités stratégiques

1. L'obstacle majeur : la méfiance et l'absence de consensus face à la méthodologie nouvelle

L'extension du rénové s'est surtout accompagnée de critiques portant sur la qualité de l'enseignement nouvellement prodigué, sur les modes d'évaluation et sur l'existence d'un tronc commun.

Des bilans ont été dressés par les pouvoirs organisateurs. Du côté du réseau officiel, trois colloques ont été successivement organisés en 1977, 1978 et 1979 par l'Organisation des Études et le Centre permanent de l'enseignement officiel neutre subventionné (C.P.E.O.N.S.).

Comme le montrait le premier colloque, c'était les problèmes posés par l'évaluation et, à travers ceux-ci, l'identification des objectifs assignés à l'école qui allaient susciter les débats les plus animés [178]. D'emblée on y soulignait une grande disparité dans les modalités d'application des nouvelles techniques docimologiques. En cette matière l'Arrêté royal du 30 juillet 1976 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, avait entériné les principes d'une évaluation collégiale, globale, prospective et continue — dont les bases légales figuraient déjà dans la loi et l'arrêté royal du 31 juillet 1975 précédemment évoqués —. Elle était dite collégiale parce qu'émise par le conseil de classe, globale parce que visant l'élève tout entier, non seulement dans ses aptitudes cognitives mais également dans ses divers savoir-faire, ses comportements affectifs, la qualité de ses relations avec ses maîtres, ses condisciples, ses parents, ses attitudes sociales..., bref sa personnalité tout entière, prospective parce que cherchant à réaliser la valorisation optimale de ses possibilités et non à sanctionner les acquis d'une année d'études, continue parce que considérant l'évolution du profil de l'élève comme plus important qu'une moyenne de ses résultats en fin d'année scolaire [179].

L'interprétation du sens des taxonomies ou classifications des objectifs pédagogiques semblait très problématique et c'était surtout sur ce point que l'intervention de pédagogues universitaires était la plus sollicitée [180].

Le colloque de 1978 reprit pour thème essentiel la question de l'évaluation. On insista sur le souci de remédiation éventuelle qui devait être celui des éducateurs, en envisageant la possibilité d'une action corrective destinée à pallier les manques observés — lacunes des connaissances, troubles à un niveau plus profond de la personnalité, ou encore « habitudes sclérosantes pour l'épanouissement individuel » [181]. « L'approche par le biais de l'affectif » qui était ainsi suggérée, de même que le « déconditionnement des comportements erronés » chez l'élève, supposait une transformation des profils de l'enseignant : il ne s'agissait plus seulement pour lui d'être un animateur, mais encore de se révéler un thérapeute — inféodé néanmoins pour ce qui est de la légitimité de la compétence au psychologue ou au pédagogue universitaire.

Ce nouvel enseignant n'allait plus avoir à enseigner tout court, mais plutôt à enseigner « par objectifs ». Aussi dirait-on, lors du colloque de l'année suivante, en 1979, que l'enseignement par objectifs suppose un consensus sur la scolarité, établi entre tous les intéressés (enfants, ensei-

gnants, direction, inspection et centre P.M.S.) et repose sur la pédagogie du contrat, c'est-à-dire fruit d'une négociation entre l'élève et l'enseignant [182].

Le but éducatif essentiel, à savoir la formation d'un adulte se définit sur le plan psychologique prioritairement :

> *« (...) un adulte, c'est :*
> *a) un être libéré psychologiquement mais capable toutefois de céder consciemment une partie de son indépendance pour pouvoir*
> *b) s'adapter aux diverses situations (événements, personnes) qu'il rencontre*
> *c) tout en étant capable de prendre ses distances vis-à-vis de la société dans laquelle il vit »* [183].

Il importe de souligner le caractère moral des nouveaux objectifs éducatifs liés à une dévalorisation du savoir au sens traditionnel, comme l'indique cette admonestation aux enseignants :

> *« Pour cela, le rôle du professeur doit se redéfinir constamment par le moyen d'une autocritique réaliste. Signalons encore à ce propos, le fossé qui se creuse de plus en plus entre les professeurs motivés et recyclés et ceux qui ou bien ne se remettent jamais en question ou bien n'ont pas suffisamment d'occasions de le faire. En fait, cela doit être répété : 'on n'enseigne pas ce que l'on sait, on enseigne ce que l'on est'. Le professeur ne peut plus être seulement celui qui déverse un savoir mais qui sait faire la preuve de son savoir-être, idéalement constitué d'authenticité, de maturité, d'équilibre et de maîtrise de soi »* [184].

Du côté de l'enseignement de l'État, on peut dire que si la querelle méthodologique liée à l'évaluation fut l'écueil majeur, s'exprimant notamment à travers des lieux communs comme le « laissez-aller des élèves », la « perte du sens de l'effort », la « chute du rendement scolaire », etc., un autre écueil important fut aussi l'idée assez bien répandue dans le corps professoral qu'il n'avait pas été suffisamment consulté et surtout qu'on ne lui avait du tout fourni les moyens nécessaires à la mise en œuvre des principes pédagogiques si généreux de la réforme.

A l'occasion d'une enquête réalisée, en 1977, auprès de 530 enseignants relevant du réseau de l'État, je notais que, parmi eux, seulement 42 % voyaient dans le rénové une bonne réforme — pour 33 %, il s'agissait d'une fausse réforme, ne changeant en rien le système d'enseignement et pour 15 % d'une mauvaise réforme. Cependant, la critique portait moins sur certains éléments du projet comme la multiplication des options, la mise sur pied de nouvelles structures à des fins démocratiques ou encore sur certains principes pédagogiques comme la stimulation de l'esprit critique, la recherche de l'épanouissement de l'élève, que sur les modalités de sa mise en place : ainsi, 81 % des enseignants considéraient qu'ils n'avaient pas suffisamment eu l'occasion de participer à l'élaboration du rénové, 78 % estimaient que la réforme

n'avait pas été bien préparée et 70 % pensaient que le recyclage des professeurs en vue du rénové était insuffisant. Ajoutons encore que 84 % jugeaient qu'au plan concret, le manque de moyens matériels dont souffraient les écoles n'allaient pas permettre une application réelle des grands principes pédagogiques à l'œuvre dans le rénové. On ne trouvait que 43 % de ces enseignants pour dire que le rénové permettait une plus juste évaluation des capacités scolaires alors que 47 % pensaient que la suppression des examens compliquerait fortement la tâche d'évaluation du travail des élèves. Sans oublier que 45 % considéraient que le rénové entraînait une dispersion intellectuelle préjudiciable à la culture générale. Globalement, près de la moitié — 48 % — des enseignants interrogés considéraient que le rénové avait été imposé pour des raisons politiques. Quant aux relations avec le psychologue travaillant en Centre psycho-médico-social, elles étaient loin d'être envisagées comme parfaites puisque 59 % pensaient que cet agent ne participant pas à la vie de l'école ne pouvait connaître les réelles difficultés scolaires rencontrées par l'élève [185].

Qu'en avait-il été du côté catholique ? Les résultats d'une enquête réalisée en 1976 pour le Bureau pédagogique du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique portaient sur des préoccupations très voisines de celles de leurs collègues de l'Organisation des Études : les rôles respectifs de l'enseignant et de l'enseigné (tous les problèmes liés à la « bonne » communication), la formation au choix et à l'auto-évaluation, les moyens favorisant l'activité des élèves, l'individualisation et l'efficacité des options, le rôle des C.P.M.S., la docimologie, etc. [186]. Les deux points où se manifestaient le plus de problèmes étaient le rôle du C.P.M.S. et la pratique de la docimologie nouvelle. En d'autres termes, les répondants y avaient considéré l'influence du C.P.M.S. comme quasi nulle, même au conseil de classe, ceci étant dû à un « manque de communication ». Quant à la docimologie nouvelle (évaluation globale, continue, collégiale, valorisante) une très grande majorité des répondants ne jugeaient pas favorablement son influence sur la réalisation des objectifs du rénové.

Du côté des organisations d'enseignants, ce fut certainement la Fédération de l'Enseignement moyen officiel (F.E.M.O.), par l'intermédiaire de sa revue *L'Athénée,* qui publia les propos les plus vifs et les plus corporatistes à l'égard des innovations amenées par le rénové, surtout à l'égard de la gestion associative et de la collaboration obligée avec psychologues et pédagogues.

Les griefs énoncés contre l'enseignement rénové étaient les suivants : suppression erronée du désir de valorisation chez les élèves, conception fausse de la démocratisation — les aptitudes réelles sont décelables dès 12 ans —, illusion de croire aux vertus de l'expression libre dans le carcan des contraintes de l'horaire, confusion du nouveau programme

d'activité latine, mort du cours d'histoire et perte de spécificité des professeurs qui l'enseignent, etc. [187]. *L'Athénée* avait réservé dans les premiers temps de la réforme un large écho aux protestations émanant de certaines catégories d'enseignants — classiques, historiens et romanistes — [188]. Par la suite, ce furent surtout des articles contre la gestion associative, l'évaluation continue et l'emprise de la psychopédagogie qui ont nourri la polémique [189].

En ce qui concerne la gestion associative d'abord [190], il faut savoir qu'elle avait été organisée à titre expérimental par la circulaire ministérielle du 28 octobre 1970 dans vingt-huit établissements d'enseignement secondaire de l'État. Cette première circulaire, signée par A. Dubois, fut suivie par la circulaire ministérielle du 5 juin 1972, signée par L. Hurez, modifiant la représentation au sein du comité de gestion associative et invitant tous les établissements du réseau de l'État qui le souhaitaient à y participer. Étaient parties prenantes de la gestion associative : le chef d'établissement, une délégation du personnel enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation et du personnel para-médical, une délégation des élèves et une délégation des parents d'élèves. Chaque délégation comprenait quatre personnes. Le comité ainsi constitué s'occupait des grandes directives générales et non pas de gestion quotidienne ; chaque délégué avait voix consultative ou délibérative selon les différents types de problèmes possibles — pédagogiques, disciplinaires, administratifs, etc.

La sous-représentation potentielle des enseignants dans ce comité fut stigmatisée dans *l'Athénée* à plusieurs reprises, notamment au nom de la spécificité de l'institution scolaire par rapport au monde du travail, et bien sûr de la spécificité du rôle de l'enseignant. Étant donné l'évolution des instructions pédagogiques officielles, voilà qui allait conduire la même revue à publier des textes hostiles à l'influence grandissante des psychologues scolaires et des pédagogues universitaires [191]. En voici une illustration :

> *« Les quelques réflexions ci-dessus, qui m'ont été inspirées par le nouveau projet du Ministre (un projet d'unification de la formation des enseignants) me portent à penser que l'enseignant doit rester un maître, qu'il ne peut sans dommage se muer en confesseur, psychologue ou psychanalyste. Pour remplir sa tâche, il a à sa disposition, au niveau de l'enseignement secondaire, la discipline dans laquelle il a choisi de se spécialiser et qui doit, avec l'appui d'une formation pédagogique sérieuse et* appropriée à ses besoins *demeurer l'essentiel de son activité enseignante. Il est nécessaire qu'il s'oppose à tout empiètement des théories psycho-pédagogiques qui pourraient mettre cette prééminence en danger, car il serait regrettable que le maître cesse d'articulier son enseignement sur la réalité, l'expérience vécue, les exigences de la discipline à enseigner et accepte docilement de se plier à l'autorité rigide de théories préétablies, de thèses parfois surprenantes qui, pour des raisons mal définies, semblent avoir été dispensées de toute expérimentation pédagogique »* [192].

L'Organisation des Études a pourtant tenté de former les enseignants du réseau de l'État aux nouvelles méthodes en proposant diverses formules de recyclage. A côté d'objectifs comme la mise à jour des connaissances, l'amélioration de la compétence méthodologique du corps professoral, avaient figuré aussi « l'initiation à la dynamique de groupe, à l'expression corporelle et à la relation éducative » [193]. Une enquête réalisée en 1981 auprès d'enseignants relevant de tous les réseaux scolaires montrait que 34 % d'entre eux seulement avaient participé à un stage portant sur l'examen du programme et les techniques d'évaluation [194].

Ces techniques ont été modifiées, en mars 1982, par le Ministre Tromont dans une circulaire qui réintroduit la notation quantitative pour préciser les notations littérales sur cinq plans — connaissance, compréhension, utilisation de l'acquis, attitude face au travail et bilan de la période — et qui réinstaure aussi l'existence de périodes d'examens ou grands bilans de synthèse [195]. C'est en fait à la remise en cause fondamentale des modalités d'évaluation « rénovées » que s'est livré ce ministre libéral.

2. Nouveaux enjeux stratégiques et prééminence de l'éducation permanente

Pour lutter contre les inégalités socio-culturelles face à l'école, on s'était rendu compte qu'il fallait faire porter les efforts de démocratisation sur l'enseignement primaire également.

La réforme de l'enseignement fondamental avait débuté dès juin 1971 : différentes circulaires ministérielles mirent sur pied des classes d'adaptation dont le but était d'aider par des leçons de rattrapage les élèves réguliers qui, dotés d'un niveau normal d'aptitudes intellectuelles, risquaient un échec par suite de difficultés d'études ou de circonstances accidentelles (maladie, déménagement de la famille, etc.) [196].

Cette réforme qui avait été introduite dans le réseau officiel en septembre 1971 — 67 écoles du réseau de l'État et 127 écoles des réseaux communal et provincial y étaient impliquées — supposait également une redéfinition des objectifs éducatifs généraux et des programmes en affinité avec celle qui s'était produite au niveau secondaire : l'importance accordée aux étapes du développement de l'enfant et à la motivation par l'intérêt s'y retrouvait en même temps que la valorisation de qualités psychologiques d'équilibre et d'adaptation [197]. Les programmes s'inspiraient nettement de la pédagogie par objectifs et proposaient un décloisonnement des branches enseignées.

De plus, pour assouplir la transition entre l'enseignement préscolaire (non obligatoire) et l'enseignement primaire (obligatoire), on avait

TABLEAU XII.

% des élèves en retard au niveau primaire
en fonction de la profession du chef de ménage (1977)

Année	Moyenne	Cadres supér. public	Cadres supér. privé	Prof. Jurid.	Prof. Médic.	Pers. Enseig.	Cadres moyens	Cadres infér.	Agric.	Ouvr. qualif.	Ouvr. non qualif.	Commer-çants	Prof artist.
1re	15.4	4.5	3.4	6.4	12.3	2.7	6.9	7.8	11.5	18.2	24.5	13.8	11.8
2e	22.4	5.2	7.1	12.0	15.6	4.8	7.9	14.0	17.5	25.8	36.6	19.3	22.0
3e	27.8	13.3	8.5	10.3	20.8	5.2	14.4	17.2	21.4	33.4	43.2	25.7	24.2
4e	31.2	9.7	10.0	8.0	18.2	5.9	13.8	20.6	22.7	37.5	48.0	28.6	27.7
5e	34.5	16.1	106.	8.0	24.7	9.8	20.0	23.8	29.6	40.8	51.8	31.7	29.6
6e	33.1	17.3	12.9	14.0	24.6	8.1	17.5	27.3	26.5	37.8	50.2	31.9	26.0

lancé depuis 1976 l'expérience du « cycle 5 ans/8 ans » [198]. L'idée était de regrouper les élèves de cette tranche d'âge pour leur faire acquérir, à leur rythme propre, les attitudes et les connaissances indispensables à la poursuite de leurs études, l'objectif étant de diminuer le nombre des retards et des échecs durant les deux premières années de la scolarité primaire. Au cours des années scolaires 1978-1979 et 1979-1980, trente neuf écoles de régime linguistique francophone — treize relevant de l'État, treize des Provinces et des Communes, treize de l'enseignement libre subventionné par l'État — ont entamé l'expérience. Lors de la rentrée scolaire de septembre 1980, vingt trois écoles supplémentaires se sont ralliées à l'expérience. En même temps, l'expérience allait se prolonger pour les élèves âgés de huit à dix ans : vingt sept écoles ont innové le cycle huit/dix, où se pratique le cotitulariat, les enseignants prenant en charge, sous forme d'équipe éducative axée sur le même projet d'enseignement, une classe-degré (3e et 4e années primaire).

Enfin, la loi du 14 juin 1978 a permis la mise à la disposition des établissements scolaires « d'agents de perfectionnement pédagogique » apportant leur aide en mathématique et en français aux maîtres de l'enseignement primaire organisé ou subventionné par l'État. Le nombre de ces agents s'élevait à une centaine en 1980 ; ils devaient tout particulièrement aider à vulgariser les nouveaux programmes mais aussi soutenir les maîtres pour l'apprentissage et le perfectionnement de la lecture, la recherche de mesures visant à donner le goût de lire, et la connaissance des nouveaux contenus de l'apprentissage mathématique [199].

Néanmoins, malgré ces efforts, les études statistiques officielles continuaient à montrer la persistance du lien unissant origine sociale et réussite scolaire [200]. En 1977, la proportion d'élèves ayant au moins redoublé une fois à la fin de l'enseignement primaire était multipliée par six lorsque l'on passait de la catégorie des enfants d'enseignants à celle des enfants d'ouvriers non qualifiés (voir tabl. XII). L'avantage relatif des enfants d'enseignants en matière de réussite scolaire est un phénomène bien connu. Cette même proportion était presque multipliée par quatre lorsque l'on passait de la catégorie des enfants de cadres du secteur privé à celle des enfants d'ouvriers non qualifiés, la moins favorisée de toutes sur ce plan.

Or, les discriminations relevées au niveau primaire ne font qu'annoncer celles qui se manifestent au niveau secondaire. Pour juger du poids de l'origine sociale sur l'orientation, je prendrai encore quelques exemples frappant tirés des statistiques de 1977 en me focalisant sur trois catégories bien typées de la stratification sociale (voir tabl. XIII).

On constatait à cette époque que l'inégalité jouait sur deux plans : celui de la filière mais aussi celui de la fréquentation d'un établissement traditionnel ou rénové.

TABLEAU XIII.
Orientation dans l'enseignement secondaire selon l'origine sociale en 1977.

Profession du chef de ménage	Enseignement secondaire inférieur				Enseignement secondaire supérieur			
	Général	Technique	Professionnel	Rénové	Général	Technique	Professionnel	Rénov
cadres supérieurs (privé)	68,09	5,30	1,36	25,25	61,43	8,34	3,40	26,83
cadres inférieurs	47,80	13,37	5,17	33,66	41,30	14,83	6,70	37,17
ouvriers non qualifiés	20,45	18,12	18,28	43,15	20,76	14,79	11,43	53,02

En effet, il y avait à l'époque une proportion double d'enfants de cadres supérieurs fréquentant l'enseignement rénové secondaire supérieur par rapport à celle d'enfants d'ouvriers. De plus, on voyait que, dans cette forme d'enseignement, 84,61 % des enfants de cadres supérieurs se retrouvaient, dès le cycle d'orientation, dans une orientation de transition, c'est-à-dire menant logiquement à l'enseignement supérieur, alors que cette proportion n'était que de 36,31 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés.

Avec le temps la perdurance de ces inégalités est remarquable, comme le confirment les dernières statistiques réunies par le Ministère de l'Éducation nationale pour l'année scolaire 1981-1982 [201]. Ces statistiques indiquaient notamment que si, plus ou moins 74,4 % des enfants de cadres supérieurs (secteurs privé et public) se trouvaient alors en orientation générale, 18,6 % en orientation technique et 7 % en orientation professionnelle à la fin du cycle d'orientation (en quatrième année), ces proportions s'élevaient respectivement à 24,8 %, 33,5 % et 41,7 % pour les enfants d'ouvriers (qualifiés et non qualifiés) (voir tabl. XIV).

Quant au choix de l'enseignement rénové ou traditionnel, il apparaissait que, si globalement le traditionnel (type 2) ne recrutait plus qu'une faible minorité d'élèves, sa section générale était fréquentée plutôt par les enfants des catégories les moins démunies culturellement.

C'est vraisemblablement en raison des difficultés rencontrées par les réformes scolaires progressistes que la thématique de l'éducation permanente allait prendre une ampleur grandissante.

Dès la fin des années 1960, l'idée de la nécessité d'une formation récurrente, destinée à tous les citoyens, et, éventuellement, permettant

TABLEAU XIV.

Effectifs de l'enseignement secondaire : Répartition en % suivant la profession du chef de ménage et suivant la forme d'enseignement en 1982.

Année d'études et type d'enseignement	Total	Cadre supérieur (public)	Cadre supérieur (privé)	Profession juridique	Profession médicale	Personnel enseignant	Cadre moyen	Cadre inférieur	Agriculteur pêcheur	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Détaillant-artisan	Profession artistique	Profession non répertoriée
1re année														
Rénové – Observation	87,29	89,90	91,58	86,31	92,13	93,32	92,10	90,15	91,81	87,64	83,41	83,90	84,84	66,67
Rénové – Accueil	7,02	2,21	2,44	4,17	2,07	1,64	2,49	4,22	6,85	8,10	10,68	5,68	5,33	28,40
Type II – Ens. Gén.	4,23	7,89	5,48	9,52	5,52	4,57	4,39	4,52	0,60	2,27	3,08	4,03	9,01	1,23
Type II – Ens. Tech.	1,11	–	0,41	–	0,28	0,43	0,93	0,94	0,47	1,56	2,36	0,92	0,41	1,23
Type II – Ens. Prof.	0,35	–	0,09	–	–	0,04	0,09	0,17	0,27	0,43	0,47	0,07	0,41	2,47
4e année														
Ens. Gén. T. I & II	40,16	76,08	72,61	80,19	83,66	69,38	58,34	49,87	35,07	28,14	21,45	44,86	60,87	16,00
Ens. Tech. T. I & II	30,40	18,18	19,18	15,57	13,05	22,87	28,90	30,40	38,36	34,87	32,18	31,92	28,85	23,00
Ens. Prof. T. I & II	29,44	5,74	8,21	4,24	3,29	7,75	12,76	19,73	26,57	36,99	46,37	23,52	10,28	61,00
6e année														
Ens. Gén T. I & II	55,54	78,19	76,39	85,48	88,05	76,04	66,54	61,25	44,91	42,73	35,80	58,23	73,83	16.13
Ens. Tech. T. I & II	27,72	18,07	18,40	11,73	9,74	18,96	24,37	25,45	33,62	30,81	30,54	25,52	16,78	35,48
Ens. Prof. T. I & II	16,74	3,74	5,21	2,79	2,21	5,00	9,09	13,30	21,47	26,46	33,86	16,25	9,39	48,39

de pallier les lacunes d'un cursus précocement interrompu, s'était affirmée d'une manière de plus en plus forte. Les travaux réalisés dans le cadre des instances internationales trouvèrent un écho en Belgique ; divers articles en font témoignage dans la *Revue* de l'Organisation des Études [202].

Cet intérêt croissant se traduisait dans les travaux de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation [203]. La septième Conférence, tenue à Bruxelles en 1971, était consacrée au thème de la politique et la planification de l'éducation post-secondaire et l'on y avait entériné l'existence d'une demande d'éducation post-secondaire grandissante.

La huitième session de la Conférence, tenue à Berne en 1973, eut pour thème les besoins en matière d'éducation du groupe d'âge 16-19 ans. Le rapport de base, établi par H. Janne et L. Geminard, mettait l'accent sur le fait que, pour des raisons biologiques, sociales et pédagogiques, il fallait prévoir vers 16 ans une coupure dans le système d'enseignement.

La formation des jeunes de 16 à 19 ans devait être repensée non plus dans le sens d'une dernière phase scolaire, mais plutôt comme première phase de l'éducation permanente. Les résolutions de cette session sous-tendaient un nouveau projet d'enseignement où la formation de l'individu devenait récurrente et recommandaient notamment « la diversification des conditions d'enseignement afin de permettre une éducation pouvant se dérouler dans une atmosphère plus adulte », ainsi que l'offre d'une pluralité de méthodes pédagogiques ayant pour but l'individualisation de l'enseignement et le travail indépendant des élèves [204].

La neuvième session, tenue à Stockholm en juin 1975, s'attaquait de front à l'éducation récurrente en lui donnant officiellement pour mission de contrebalancer les inégalités du système d'enseignement.

Il est important de souligner que, si le système scolaire définissait auparavant l'éducation des adultes — ceux-ci « retournaient à l'école » —, la doctrine voudrait dorénavant que ce soit l'éducation des adultes qui influence le système scolaire — notamment à travers l'exigence du principe « apprendre à apprendre ».

Les Ministres encourageaient les formes d'actions suivantes : organisation pour le groupe d'âge 16-19 ans d'une éducation menant tout autant à des études ultérieures qu'à une entrée proche dans la vie professionnelle — une sélection étant ici fonctionnellement inévitable —. Ils prônaient aussi l'adaptation des divers types d'enseignement post-obligatoire aux besoins d'individus ayant connu des expériences variées, la valorisation de l'expérience professionnelle lors de l'admission dans l'enseignement supérieur et surtout :

> *« (la) structuration, en systèmes modulaires, de programmes d'éducation post-obligatoire et de formation, pour que les qualifications puissent être obtenues de diverses manières et à des moments différents grâce à des périodes d'études récurrentes »* [205].

Un tel système postulait une action présente et efficace d'orientation et de guidance, intégrée dans le processus d'études lui-même. L'un des éléments les plus importants de ce système était évidemment la possibilité qui s'offrait de décomposer l'apprentissage en entités capitalisables selon l'expression de B. Schwartz, c'est-à-dire en séquences pédagogiques considérées comme cumulables au rythme propre de l'élève ou de l'étudiant. Cette conception allait être à l'œuvre non seulement dans l'organisation de l'enseignement de promotion sociale mais aussi dans les tentatives de réforme de l'enseignement professionnel, ou plus largement de l'école en général.

Comme on l'aura peut-être déjà remarqué, le concept d'éducation permanente a été entendu dans des sens divers, l'idée centrale étant que la formation ne s'arrêterait plus à partir d'un certain seuil de scolarité mais puisse durer toute la vie. La définition devenue classique en a été donnée par H. Janne et B. Schwartz :

> *« On s'aperçoit, en définissant le concept de l'éducation permanente, que celle-ci, ne se présente pas en termes de 'possibilités offertes', mais qu'elle constitue une manière de vivre. La permanence de l'éducation est profondément liée à la personnalité de chaque individu. Étalée dans le temps, l'acquisition de connaissances complémentaires — souvent indispensables — n'est cependant concevable que dans un vaste contexte de production et de consommation, lui aussi en mutation. L'éducation permanente revêt donc un caractère 'collectif' par opposition au caractère foncièrement individuel et compétitif de l'adaptation professionnelle purement utilitaire »* [206].

Le double visage de l'éducation permanente apparaissait clairement à ces deux auteurs :

> *« En effet, l'éducation permanente permet de faire face, concrètement, d'une part aux besoins immédiats du développement économique (en perspective d'adaptation professionnelle) et, d'autre part, aux besoins à plus long terme, d'un développement plus structural des connaissances nécessaires à* toutes *les activités sociales (et économiques) et à l'accomplissement de la personnalité humaine (en perspective de 'permanence')* [207].

Cette dualité dans les finalités allait se révéler source de conflits. Pour choisir un exemple concret, la loi du 10 avril 1973, dite en Belgique, « des crédits d'heures », permettant aux travailleurs-étudiants d'imputer sur leur temps de travail les heures ou une partie des heures durant laquelle ils suivaient une formation postscolaire sans perte de rémunération, suscita une polémique où s'exprima vivement l'hostilité du patronat. Les formes d'éducation concernées étaient initialement les cours techniques et professionnels organisés ou subventionnés par l'État, les cycles secondaire inférieur, secondaire supérieur et l'enseignement supérieur de type court. Ultérieurement, divers arrêtés royaux ont étendu la portée de la loi aux formations patronales

(24 avril 1973), aux formations artistiques, agricoles, horticoles, d'économie domestique rurale (28 décembre 1973), à la formation universitaire (7 octobre 1974) et aux cours de formation générale (7 et 29 octobre 1974). Tout travailleur belge ou étranger, âgé au maximum de 40 ans, occupé à plein temps, lié par un contrat de louage de travail pouvait, d'après la loi, quitter le travail sans perte de rémunération pendant un quart du nombre d'heures de cours la première année, la moitié du nombre d'heures de cours la deuxième année et la totalité du nombre d'heures de cours à partir de la troisième année. La dépense ainsi représentée était prise en charge pour une moitié par l'État et pour une autre moitié par tous les employeurs versant des cotisations spéciales à l'O.N.S.S. correspondant aux rémunérations des travailleurs. La Fédération des Entreprises de Belgique vit dans cette loi la possibilité d'abus exercés contre le patronat, lequel voulait bien participer au financement d'un recyclage spécifiquement professionnel, ou d'une réadaptation à de nouvelles technologies, mais non pas de cours d'histoire de l'art ou de musique !

Dès lors on estimait, en 1980, que si plus de 200.000 travailleurs fréquentaient les cours de promotion sociale, alors que la législation ne permettait pas le licenciement pour utilisation du système de crédits d'heures, 15 % seulement d'entre eux avaient demandé à en être bénéficiaires [208].

Si l'éducation permanente mal conduite comporte *sui generis* le risque de ne pas viser l'émancipation du travailleur mais le profit de son employeur, il ne faudrait pas oublier non plus que la faveur dont elle a si vite bénéficié dans les années 1970 était peut-être liée aux difficultés que rencontraient les réformateurs à vouloir changer l'école dans une perspective démocratique alors que la plupart des autres rouages institutionnels de la société restaient pareils à eux-mêmes. Il ne faut pas oublier comment l'idée d'éducation récurrente est née en Suède, certainement le pays le plus avancé en Europe occidentale dans le domaine des réformes scolaires [209].

En effet, dès 1965, les syndicats y avaient souhaité que les crédits soient distribués plus équitablement entre l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes. Constatant que la prolongation et la généralisation de l'enseignement s'accompagneraient de charges financières trop lourdes à assumer, que l'enseignement prolongé n'était pas nécessairement bien supporté par beaucoup de jeunes, que les efforts de démocratisation n'étaient pas parvenu à assurer l'égalité devant l'enseignement, qu'il se produisait une injustice vis-à-vis des générations plus âgées, le Comité de l'Éducation réuni à la demande des syndicats déposa en 1969 un rapport prônant une nouvelle répartition des crédits et l'instauration d'un système d'éducation récurrente avec interruption et reprise possible des études [210].

En Belgique, il est impérieux de relier la problématique de l'éducation permanente à l'apparition du thème de la « démocratie culturelle », et de comprendre l'importance idéologique de sa valorisation dans le discours socialiste.

En mars 1976, lors d'un colloque organisé par le Conseil de l'Europe à Athènes sur le thème de l'avenir des arts du spectacle, M. Hicter faisait la déclaration suivante :

> *« Arrivé à un âge où il est légitime de se pencher sur son passé, c'est sans joie que je dois me résoudre à accepter la défaite dans deux de mes combats les plus constants et les plus essentiels : les efforts de ceux qui, épris de justice sociale, ont tenté de réaliser l'égalité des chances avec l'accès aux études et de faire accéder le peuple à la culture, ont échoué de façon indiscutable (...). La stratification sociale est en progression constante. C'est le niveau d'instruction et d'aspirations des familles qui est décisif, et cela dès l'école primaire. L'école est le domaine des héritiers »* [211].

S'inspirant des travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron comme de ceux de Chombart de Lauwe, s'insurgeant contre le mercantilisme d'une culture dite de masse, M. Hicter faisait le bilan d'une politique culturelle qui avait privilégié la culture artistique traditionnelle (écoles de musique, orchestres, théâtres, musées, etc.) :

> *« (...) je dois admettre que la politique culturelle que j'ai menée, même celle qui s'appelait éducation populaire, a favorisé — exclusivement, en fait — les déjà favorisés de l'école. Je ne l'ai pas vu. Je n'ai pas abordé les vrais handicaps ; j'ai laissé les crédits 'populaires' se faire dévorer 'ailleurs' »* [212].

Et il plaidait alors pour une redéfinition de la culture qui lierait les activités de l'homme à ses propres forces créatrices.

Sur de tels fondements, il répudiait l'idée de la démocratisation de la culture — de la culture bourgeoise — au profit de la démocratie culturelle :

> *« La démocratie culturelle repose sur le principe que l'individu, dans l'action solidaire, doit pouvoir développer en toute liberté l'ensemble de ses potentialités ; elle affirme, pour tous les hommes, des droits égaux et tend à créer pour chacun les conditions matérielles et spirituelles de l'exercice de ses droits ; elle vise à réaliser l'équilibre entre l'épanouissement individuel dans la liberté et la conscience active de la liaison de l'individu à sa communauté et à l'humanité tout entière »* [213].

Et dès lors :

> *« La préparation à la participation et la participation elle-même aux pratiques de la démocratie sociale, politique et économique est un acte culturel. La démocratie culturelle n'est pas impliquée par la démocratie sociale et politique : elle en est la condition préalable dans la mesure où, par l'animation, les citoyens atteindront un coefficient de conscience, d'efficacité et de volonté d'action qui se*

répercutera dans tous leurs milieux de vie, dans toutes leurs communautés d'existence, y compris le travail quotidien » [214].

Dans ce discours, le droit à l'épanouissement individuel à travers l'expression créatrice spontanée recevait ses lettres de noblesse, et l'animation socio-culturelle en tant que projet d'émancipation des travailleurs, allait pouvoir tenter de supplanter légitimement dans le champ culturel ce qu'avait été le mouvement de démocratisation des études dans le champ plus strictement limité qu'était le champ scolaire.

Les temps avaient changé : l'« instruction » avait, depuis quelques lustres, cédé le pas dans la terminologie officielle à l'« éducation » et, celle-ci, à son tour, devait se faire « animation ». On ne peut manquer d'être frappé par l'analogie existant entre l'évolution qui se produisait durant ces années 1970 dans le domaine culturel et celle qu'était en train de connaître l'école, sous l'effet sans doute d'un même courant de mise en question, de la Culture bourgeoise dans un cas, du Savoir dans l'autre cas, en rapport avec les efforts de définition d'un néo-humanisme centré sur le « savoir-être ».

Un conseiller du Ministère de l'Éducation nationale avait reformulé les objectifs scolaires non sans une pointe d'anti-intellectualisme :

« L'encyclopédisme obligatoire poussé au maximum se justifie dans le contexte d'un individualisme exacerbé du genre 'chacun pour soi et Dieu pour tous' car, alors, il importe de tout dominer. Il est plus sage de s'installer dans un style de vie fondé sur l'entraide ou la solidarité et sur l'abandon d'un encyclopédisme surhumain. Si ce dernier convient à des phénomènes exceptionnels, il dégoûte l'individu moyen excédé de vivre perpétuellement sous tension pour être à la hauteur dans tout » [215].

De là à regretter la part trop large concédée à la formation commune, il n'y avait qu'un pas. Trop d'élèves, contrairement au souhait des réformateurs, se seraient réfugiés, disait-on, dans l'enseignement professionnel plus proche de leurs motivations et se seraient écartés des filières générale et technique aux programmes trop ambitieux. Il fallait, par conséquent, renoncer au principe de formation commune, d'ailleurs déjà compromis dans la réalité puisqu'il se terminait dès alors dans certaines écoles à la fin du premier semestre de la première année, au profit d'un embryon de différenciation en orientation latine ou orientation technique.

Au demeurant, l'acquisition d'un bagage de connaissances fondamental et d'une culture générale devrait pouvoir se faire, sans qu'il y ait nécessairement horaire unique pour tous, à des âges différents, dans des temps inégaux, grâce à des méthodes spécifiques, en fonction « des différences naturelles résultant du donné génétique et du statut socioculturel » :

« En fait, l'égalité absolue, tant rêvée, ne peut être atteinte que par le biais d'inégalités relatives (...). Pour sortir de l'impasse, la solution idéale, à long

terme, est de supprimer la superposition d'années d'études et de restructurer, plus souplement, le système éducatif en modules ou en unités capitalisables afin de permettre à tous les individus d'acquérir, n'importe quand, au moment opportun, des tranches de formation en fonction de leurs aspirations, de leurs motivations, de leur potentialités, de leurs besoins et du temps dont ils disposent » [216].

Voilà lapidairement défini le projet d'enseignement dit modulaire, ou par *unités capitalisables,* qui allait rapidement être fort en vogue [217].

Exprimé sous sa forme générale, le projet était ambitieux puisqu'il visait à harmoniser et coordonner tous les régimes de formation existants en un seul système cohérent, permettant d'acquérir sous forme d'unités capitalisables des tranches de formation dans l'éventail de toutes les possibilités actuellement offertes. Par « unité capitalisable », il fallait comprendre ceci :

« Une unité est constituée d'un ensemble de matières d'une branche déterminée, enseignée à un niveau donné, pour faire acquérir une capacité spécifique. Une unité correspond à un objectif très précis, très clair et très bien délimité susceptible d'être atteint, quasi à la perfection, en vertu du principe qu'il faut exiger peu mais exiger à fond » [218].

Dans l'enseignement de promotion sociale, des possibilités de formations courtes, productrices d'attestations cumulables furent introduites dès 1970 par le Ministre A. Dubois [219].

Le Ministre Hoyaux, neuf ans plus tard, autorisa l'organisation expérimentale de modules de formation devant rencontrer, mieux que les formations courtes traditionnelles, les besoins occasionnels et urgents d'individus déjà engagés dans la vie professionnelle et souhaitant un recyclage ou une reconversion [220].

Dans l'enseignement professionnel, les Ministres Michel et Hoyaux avaient admis, depuis 1978, l'expérimentation de structures et de méthodes visant à la prolongation de la scolarité obligatoire. L'objectif était surtout de faire atteindre par les élèves coutumiers de l'échec un « seuil d'embauche ».

Trois écoles techniques mirent au point des expériences modulaires concernant des petits métiers du tertiaire (classement, téléphone, comptabilité simplifiée, etc.) dès l'année scolaire 1979-1980.

Le projet-pilote UNICAP, financé partiellement par les Communautés européennes a été lancé par la Direction générale de l'Organisation des Études en 1978. Ses travaux sont orchestrés par un comité pédagogique (délégués d'employeurs, des syndicats, de l'inspection de l'État, des autres pouvoirs organisateurs, des directions générales intéressées, formateurs divers) et un comité technique (inspecteurs des branches concernées par le projet), et encadrés par des chercheurs en pédagogie de l'Université de Liège.

Les recherches actuellement en cours tendent donc, en partant du domaine professionnel qui semble le plus aisé à traiter, à définir les

capacités terminales à acquérir pour un ensemble de métiers, à regrouper ces capacités en unités capitalisables cohérentes en fonction de l'objectif poursuivi (seuil d'embauche, seuil d'insertion, seuil de maturité) et enfin à élaborer des modules de préformation et de formation expérimentaux.

Des textes officiels ont été publiés en 1980 : l'Arrêté royal du 23 janvier 1980 a organisé l'enseignement de promotion sociale en structures modulaires et l'Arrêté royal du 31 mars 1980 a organisé un enseignement professionnel expérimental aux deuxième et troisième degrés de cette formation. Depuis lors, les programmes peuvent se présenter en modules à ces deux niveaux, en matière de formation humaine et sociale ou de formation professionnelle, ou encore des deux à la fois.

La volonté de préciser des seuils de maturation dans les domaines de l'affectif et de la sensibilité suffit seule à démontrer à quel point le projet des unités capitalisables intervient dans le courant de psychologisation des directives pédagogiques émanant des responsables officiels de la politique éducative. Dans le même sens, et touchant l'ensemble du système d'enseignement, des articles n'ont cessé d'être publiés sur le thème de la créativité et de la spontanéité, ou encore d'une certaine non-directivité [221].

Quelles ont été les réactions à cette évolution des directives pédagogiques officielles et des projets de réforme *new style* (cf. projet UNICAP) ?

En ce qui concerne les fameux « objectifs » assignés à l'éducation, certains y ont vu un danger pour une véritable démocratisation des études, voire même un déguisement d'allure moderniste pour mieux servir un projet fondamentalement réactionnaire, dans la mesure où la valorisation d'un but comme « former des gens bien dans leur peau », c'est-à-dire intégrés et peu revendicatifs, heureux de leur sort puisqu'il correspond à leurs ressorts intimes profonds, ne peut être qu'une mystification si elle se prétend progressiste [222].

Quant au système des unités capitalisables, il a rencontré l'opposition la plus vive dans l'accusation qui lui a été portée, du côté démocrate chrétien, de répondre avant tout à une tentative de taylorisation de l'enseignement technique et professionnel, destinée à augmenter le potentiel de main-d'œuvre peu qualifiée, jeune et donc bon marché [223].

Le moins qu'on puisse dire en cette première moitié des années 1980 est que l'on sait sans doute de moins en moins distinguer dans le flot verbal et écrit consacré aux aspirations, aux besoins, aux motivations, aux intérêts, aux potentialités et autres virtualités des écoliers et étudiants, le discours réellement progressiste du discours technocratique à prétention moderniste. Une telle confusion n'est pas anodine ; elle pourrait bien tenir à une perte de substance idéologique de la pensée

socialiste qui se ramasse dans quelques principes démocratiques très flous et qui s'alimente souvent dans un pédagogisme stéréotypé, nominaliste si l'on préfère — puisque l'on dit répondre aux aspirations des jeunes, cela suffit pour prouver qu'on le fait dans la réalité.

La loi du 29 juin 1983 qui impose la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 18 ans va de pair avec diverses réformes de l'enseignement professionnel dont la philosophie générale participe bel et bien du courant de psychologisation des directives pédagogiques décrit ci-dessus. On y verra, avec la disparition de la foi en une « école unique », la fin d'une longue logique scolaire social-démocrate et l'émergence, sans doute, d'une logique scolaire technocratique, camouflée sous le slogan de l'épanouissement individuel.

NOTES

[1] CHLEPNER, B.-S., *Cent ans d'histoire sociale, op. cit.* et HAAG, H., WILLEQUET, J., PIRENNE, J.-H., etc., *Histoire de la Belgique Contemporaine, 1914-1970*, La Renaissance du Livre, Bruxelles, 1975, 440 pages.

[2] CHLEPNER, B.-S., *op. cit.*, p. 358.

[3] *Ibid.*, p. 362.

[4] Voir liste des gouvernements de 1945 à 1980. Annexe n° 2.

[5] JANNE, H., *L'Antialcibiade ou la révolution des faits*, Office de Publicité, Bruxelles, 1946, 302 pages.

[6] *Ibid.*, pp. 154-155.

[7] H. Janne évoque la thèse du pluralisme sociologique d'E. Dupréel dans les termes suivants : « Cette théorie considère l'association comme la technique sociale la plus valable pour le dégagement des personnalités individuelles et pour l'instauration d'une société riche, vivante, harmonieuse et créatrice : elle renvoie, dos à dos, comme des erreurs également condamnables, l'individualisme et le totalitarisme ». *Ibid.*, p. 5.

[8] *Ibid.*, p. 162.

[9] DE COSTER, S., LAMEERE, J., *Esprit d'une politique générale de l'éducation*, Office de Publicité, Bruxelles, 1946, 186 pages.

[10] COULON, M., *Jeunesse à la dérive*, Éd. Silène, Mons, 1947, 5 vol. : Vol. 1, 163 pages ; Vol. 2, 258 pages ; Vol. 3, 271 pages ; Vol. 4, 160 pages ; Vol. 5, 292 pages.

[11] *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, compte-rendu du colloque organisé par le Groupe français d'Éducation nouvelle et la société française de Pédagogie, P.U.F., Paris, 1964, 292 pages.

[12] COGNIOT, G., « A la mémoire d'Henri Wallon », *in Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, pp. 271-286.

[13] PIERON, H., « Message », *in Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, pp. 239-241.

[14] « Texte du projet Langevin-Wallon », *in Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement, op. cit.*, pp. 177-236.

[15] *Ibid.*, pp. 190-191.

[16] *Ibid.*, pp. 208-209.

[17] « Arrêté du Régent du 2 mai 1949 créant à titre d'essai des Centres psycho-médico-sociaux de l'État (Moniteur du 15 juillet 1949) », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1949, n° 2, I, pp. 162-165.

[18] « Enseignement moyen. — Arrêté du Régent du 20 juin 1949 portant création à titre expérimental d'une section d'humanités latin-sciences (Moniteur du 18 août 1949), *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1949, n° 3, IV, pp. 157-158.

[19] DESCY, E., « La réforme des pré-techniques », *in Éducation*, Liège, 1955, n° 35, pp. 65-68. N.B. : l'auteur de cet article était directeur de l'École moyenne d'Andenne.

[20] « Enseignement moyen. Création de sections d'enseignement moyen appliqué », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1948, n° 3, I, pp. 229-230.

[21] « Arrêté du Régent du 20 juin 1949 portant sur la structure des études moyennes et les matières d'enseignement dans les établissements d'enseignement moyen de l'État (*Moniteur* du 18 août 1949) », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1949, n° 3, IV, pp. 159-162.

[22] LASENNE, A.-M., « La réforme de l'enseignement technique », *in La Revue Nouvelle*, tome VII, janvier 1948, pp. 7-17.

[23] *Ibid.*, p. 15.

[24] LALOIRE, M., « Moins de chômeurs grâce à un meilleur enseignement technique », *in La Revue Nouvelle*, tome XI, mai 1950, pp. 488-496.

[25] *Ibid.*, p. 492.

[26] Arrêté royal du 9 mars 1951 portant création du Conseil supérieur de l'enseignement technique (*Moniteur* du 16 mars 1951) », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 1951, n° 1, pp. 136-142.

[27] *Moniteur* du 15 août 1953, pp. 4987-4995.

[28] « Projet de loi » organique de l'enseignement technique. « Rapport fait au nom de la Commission de l'Instruction publique par Bergmans, K. », Chambre des Représentants, session 1952-1953, 3 juin 1953, Document 457.

[29] « Projet de loi sur l'enseignement complémentaire », Chambre des Représentants, session 1953-1954, 18 décembre 1953, Document 141.

[30] *Ibid.*

[31] « Projet de loi sur l'obligation scolaire », Chambre des Représentants, session 1953-1954, 18 décembre 1953, Document 142.

[32] Il faut remarquer que M. Coulon, en 1957, faisait déjà allusion à cette difficulté que rencontrerait l'enseignement libre, sans compter l'hostilité dans laquelle celui-ci tiendrait l'éventualité d'un enseignement moyen conçu comme une école multilatérale, laquelle pratiquerait une brèche dans ses enseignements : « Et brèche d'autant plus difficile à combler que l'Enseignement libre ne dispose pas du contingent de régents diplômés que la nouvelle loi devrait nécessairement exiger à ce niveau pour l'obtention de subsides éventuels ». COULON, M., *Jeunesse à la dérive*, *op. cit.*, vol. 4, p. 114.

[33] BUSIAU, M., « La prolongation de la scolarité », *in Socialisme*, novembre 1954, pp. 506-511.

[34] DEPREZ, G., « La guerre scolaire et sa pacification », *in Recherches sociologiques*, Université Catholique de Louvain, n° 2, 1970, pp. 171-208.

[35] COLLARD, L., *Problèmes de l'Instruction publique*, Fédération belge des Femmes universitaires, section de Bruxelles, 12 octobre 1955, brochure, 16 pages.

COLLARD, L., *De l'instruction publique à l'éducation nationale*, Centrale régionale d'Éducation ouvrière du Borinage, 16 mars 1956, brochure, 27 pages.

COLLARD, L., « Un programme d'éducation nationale démocratique », *in Bulletin de l'Union des Anciens étudiants de l'U.L.B.*, n° 246, février 1957, pp. 11-30.

[36] COLLARD, L., *Problèmes de l'Instruction publique*, *op. cit.*, p. 4.

[37] Rapport de la Commission de l'Instruction publique, chargée d'examiner le projet de loi contenant le budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1957, Sénat de Belgique, session de 1956-1957, séance du 7 mars 1957, Document 173.

[38] *Ibid.*, p. 3.

[39] COLLARD, J., « La première orientation au sortir des écoles primaires officielles », *Travaux du séminaire de Sociologie de la Faculté de Droit de l'Université de Liège*, t. II, 1951, pp. 90-114.

MINON, P., « L'orientation des jeunes gens au sortir des humanités anciennes », *Travaux du Séminaire de Sociologie de la Faculté de Droit de Liège*, 1949.

[40] DE COSTER, S., VAN DER ELST, G., *Mobilité sociale et enseignement*, U.L.B., *Les cahiers de l'Institut de Sociologie Solvay*, cahier n° 9, Éd. de la Librairie Encyclopédique, Bruxelles, 1954, 164 pages.

[41] JANNE, H., « La démocratisation des études universitaires », *in Revue de l'Université Libre de Bruxelles*, octobre-décembre 1956, pp. 1-32.

[42] COLLARD, L., « Un programme d'éducation nationale démocratique », *op. cit.*, pp. 14-15.

[43] DE COSTER, S., VAN DER ELST, G., *op. cit.*, pp. 81-82.

[44] MOLITOR, A., *L'enseignement et la société d'aujourd'hui*, Éd. Casterman, Tournai-Paris, 1956, 144 pages.

[45] Loi du 19 mars 1954 instituant un Fonds national des Études, *Pasinomie*, janvier-février, n° 1-2, pp. 280-284.

[46] *Ibid.*, art. 14, pp. 280-281.

[47] « Projet de loi instituant un Fonds national des Études », Chambre des Représentants, session 1952-1953, 25 juin 1953, Document 557, p. 5.

[48] Pour plus de détails, voir : CARLIER, J., « Les bourses universitaires de première année », *in Éducation*, Liège, mars 1958.

[49] *Ibid.*, pp. 8-9.

[50] HICTER, M., « Les travailleurs et l'Université », *in Socialisme*, Bruxelles, n° 2, 1954, pp. 143-147.

EVALENKO, R., « Les allocations d'études », *in Socialisme*, Bruxelles, n° 4, 1954, pp. 339-344.

[51] JANNE, H., « La démocratisation des études universitaires », *op. cit.*, p. 19.

EVALENKO, R., « L'étudiant », *in La démocratisation de l'enseignement supérieur*, Éd. du Centre Permanent de Défense de l'École Publique, Bruxelles, 1958, 86 pages, pp. 73-86.

[52] COLLARD, L., *Problèmes de l'Instruction publique*, *op. cit.*, pp. 9-10.

[53] COLLARD, L., « Un programme d'éducation nationale démocratique », *op. cit.*, p. 26.

[54] TILMONT, J., LEFEBVE, M., « Pour une vraie réforme de l'enseignement moyen », *in Socialisme*, juillet 1956, pp. 391-403, p. 393.

[55] BUSIEAU, M., DUBOIS, A., *Démocratie et enseignement*, Éd. Impricoop, Bruxelles, 1958, 141 pages, pp. 79-80.

[56] « Enseignement moyen. — Enseignement normal. — Dossier scolaire et Conseil de classe », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1957, n° 4, II, pp. 214-216.

[57] « Le tronc commun ou la scolarité de 12 à 15 ans. — Résolutions de la septième Conférence de l'Union Internationale Universitaire Socialiste et Démocratique » (par la délégation belge au Congrès de Bristol), *in Socialisme*, janvier 1958, pp. 77-80, p. 79.

[58] BASTIN, G., « Quelques considérations sur l'intégration de l'Enseignement technique dans le tronc commun », *in Socialisme*, juillet 1958, pp. 400-408.

[59] MOLITOR, A., « Orientations et structures dans l'enseignement secondaire », *in La Revue Nouvelle*, tome 24, n° 3, 1956, pp. 22-33.

[60] VAN DEN BOSSCHE, J., « Les Humanités et leur avenir », *in Revue Générale belge*, juin 1957, pp. 1-27, p. 10.

[61] VAN DEN BOSSCHE, J., *op. cit.*, p. 16.

[62] Grégoire, H., « Une fédération nationale de professeurs de grec et de latin », *in Le Flambeau*, mars 1957, pp. 276-279.

[63] FOHALLE, R., « La démocratisation des études et les humanités traditionnelles », *in L'Athénée*, mars-avril 1958, pp. 54-60, p. 58.

[64] CLAUSSE, A., « Le tronc commun, nivellement ou épanouissement ? », *in Éducation*, Liège, mai 1958, pp. 63-73.

[65] « Loi complétant les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires », *in Pasinomie*, 1958, 12 mars 1958, pp. 210-211.

Voir aussi le « Rapport fait au nom de la Commission de l'instruction publique par Mme Copée-Gerbinet », *in* Chambre des Représentants, session 1957-1958, 25 février 1958, Document 844, n° 3.

[66] « Arrêté royal fixant les règles de passage de l'enseignement technique secondaire inférieur à l'enseignement moyen », *in Pasinomie*, 1958, 28 mai, pp. 789-790.

[67] « Enseignement moyen et normal. — Passage de l'enseignement technique secondaire inférieur à l'enseignement moyen », *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 7 octobre 1958, II, pp. 269-271.

[68] « Enseignement moyen. — Enseignement technique. — Services éducatifs. — Classes expérimentales de 6e, 1re année d'études, *in Bulletin du Ministère de l'Instruction publique*, 28 août 1958, II, 193-194.

[69] COURTIN, P., « Classes expérimentales », *in Le Flambeau*, mars-avril 1960, pp. 279-293.

RENIER, E., « Réflexions sur les classes d'observation et d'orientation », *in Éducation*, Liège, septembre 1960, pp. 99-108.

R.N., « Classes d'observation et d'orientation », *in Éducation*, Liège, 1961, I, mai 1961, pp. 99-106, II, juin 1961, pp. 95-101.

[70] HOYOIS, G., « L'enseignement, problème social », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, janvier-février 1959, pp. 18-25, p. 23. Cette revue est l'organe des Fédérations nationales de l'enseignement moyen et normal catholique de Belgique.

[71] Sauf à supposer que celui-ci l'ait pu faire sien pour des raisons tactiques selon un schéma qu'il a adopté en d'autres occasions (avortement, par exemple) et qui se résumerait dans la formule : « aussi longtemps qu'il n'y a pas de réformes générales, ne touchons à rien ».

[72] « Budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1959. Rapport fait au nom de la Commission de l'Instruction publique par M. Grootjans », *in* Chambre des Représentants, session 1958-1959, 4 juin 1959, Document 4, XX (1958-1959), n° 3.

[73] *Ibid.*, p. 18.

[74] « Projet de loi contenant le budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1960. — Rapport fait au nom de la Commission de l'Instruction publique par M. Leynen », Sénat de Belgique, session 1959-1960, 16 juin 1960, Document 419.

[75] *Ibid.*, p. 20.

[76] *Annuaire statistique de l'Enseignement — 1959-1960*, tome 4, Ministère des Affaires Économiques, Institut National de Statistiques, Ministère de l'Instruction publique, Administration des Études, Bruxelles, 1961, pp. 178-181.

[77] *Annuaire statistique de l'Enseignement — 1969-1970*, tome 14, Ministère des Affaires Économiques, Institut National de Statistiques, Ministère de l'Éducation Nationale, Organisation des Études. Statistiques et Programmation, Bruxelles, 1970, pp. 427-429.

[78] « Projet de loi contenant le budget du Ministère de l'Instruction publique pour l'exercice 1960 », *op. cit.*, p. 22.

[79] « Budget du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture pour l'exercice 1962. — Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale et de la Culture par M. Denis », Chambre des Représentants, session 1961-1962, 26 juin 1962, Document 4, XIX (1961-1962), n° 9, pp. 10-11.

[80] *Ibid.*, p. 17.

[81] LAROCK, V., *La démocratisation de l'enseignement*, Institut E. Vandervelde, Fondation L. de Brouckère, Impricoop, 1963, 15 pages.

[82] LALOIRE, M., « L'actualité sociale — La nouvelle vague », *in La Revue Nouvelle*, t. 32, 1960, pp. 57-62.

[83] VAN CAMP, J., « Problèmes de démocratisation de l'enseignement », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, janvier-février 1961, pp. 2-8.

[84] ANSELME, F., « A propos de la démocratisation de l'enseignement », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mai-juin 1961, pp. 221-227, pp. 226-227.

[85] NAUWELAERTS, M., « Perspectives d'avenir de l'enseignement moyen et normal », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mai-juin 1961, pp. 201-212.

[86] VAN CAMP, J., « Problèmes de réforme de l'enseignement », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mai-juin 1961, pp. 228-233.

[87] *Ibid.*, p. 229.

[88] *L'enseignement et l'avenir des travailleurs*, Rapport présenté au XXe Congrès du M.O.C., Liège, 1961, Éd. du M.O.C., Bruxelles, 72 pages.

[89] « L'accès aux études supérieures », *in Éducation*, novembre 1960, Liège, pp. 17-18. L'introduction à cet article est signée par A. Clausse.

[90] « Projet de loi modifiant en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le Programme des examens universitaires », Chambre des Représentants, session 1962-1963, 16 mars 1963, Document 534, n° 1.

[91] « Projet de loi modifiant, en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires. Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation nationale et de la Culture par M. Henckaerts », Sénat de Belgique, session de 1963-1964, 5 mai 1964, Document n° 221, p. 3.

[92] *Premier livre blanc sur les besoins de l'économie belge en personnel scientifique et technique qualifié*, Ministère de l'Éducation Nationale, Bruxelles, 1958, 504 pages.

[93] « Projet de loi modifiant, en ce qui concerne les conditions d'accès aux examens, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires, Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale par M. Henckaerts », *op. cit.*, p. 13.

[94] « 8 juin 1964. — Loi modifiant, en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires, *in Pasinomie*, année 1964, pp. 696-698.

[95] « Projet de loi modifiant, en ce qui concerne les conditions d'admission aux examens des grades académiques, les lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires. — Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale et de la Culture par M. Henckaerts », *op. cit.*

[96] VAN CAMP, J. « Omnivalence et qualité », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mai-juin 1962, pp. 205-208.

VAN CAMP, J., « Problèmes de réforme de l'enseignement secondaire », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mars-avril 1963, pp. 89-95.

[97] VAN CAMP, J., « Les réformes et la réforme de l'enseignement », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, novembre-décembre 1964, pp. 438-448.

[98] « 10 juin 1963. — Arrêté royal portant le règlement organique des études dans les établissements d'enseignement moyen de l'État », *Pasinomie*, 1963, 1, pp. 611-615.

[99] « Circulaire du 31 juillet 1963 », *in Bulletin du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture*, n° 17, 1963.

[100] ANSELME, F., « De l'équivalence des diplômes », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, Namur, mars-avril 1963, pp. 96-101.

[101] LÉONARD, A., « Faut-il admettre à l'Université les élèves sortant de l'enseignement technique ? », *in La Nouvelle Revue Pédagogique*, juin 1963, pp. 599-605.

VAN DER BRUGGEN, C., « Les perspectives d'une réforme de l'enseignement », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Wesmael-Charlier, novembre-décembre 1964, pp. 422-437.

[102] *Ibid.*, p. p. 423.

[103] COULON, M., « La loi d'omnivalence vue d'en bas », *in Éducation*, Liège, mai 1965, pp. 5-18.

[104] *Ibid.*, p. 16.

[105] FRIART, A., « L'examen de maturité et la réforme de l'enseignement moyen », *in L'Athénée*, Liège, mai-juin 1967, pp. 62-73.

[106] « Omnivalence et maturité », *in OTIA*, Association des Classiques de l'Université de Liège, Liège, décembre 1966, pp. 66-67.

[107] COULON, M., « L'omnivalence vue d'en bas », *op. cit.*, p. 9.

[108] Nous nous référons sur ce point aux deux sources suivantes : « Budget du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture pour l'exercice 1964. — Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation Nationale et de la Culture par M. Otte », Chambre des Représentants, session 1963-1964, 5 mars 1964, Document 4, XIX (1963-1964), n° 4. DE BIÈVRE, Gh., « L'enseignement par correspondance à l'heure de l'éducation permanente », *in Socialisme*, mars 1966, pp. 281-292.

[109] DERIVIÈRE, R., « Étape 1964 des Centres psycho-médico-sociaux, *in Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, Bruxelles, juin-septembre 1964, tome XXVI, n°s 106-107, pp. 33-77.

[110] « 9 avril 1965. — Loi portant diverses mesures en faveur de l'expansion universitaire », *in Pasinomie*, 1965, pp. 633-647.

[111] JANNE, H., « Quelques données et principes de base au sujet de l'expansion universitaire », *in Socialisme*, mars 1968, pp. 279-295.

[112] ROGER, Y., « A propos du cycle d'observation et d'orientation », *in Bulletin d'Information*, Direction Générale de l'Organisation des Études, mars 1966, Bruxelles, pp. 7-12.

[113] Voir notamment : THOMAS, J., MAJAULT, J., *Enseignement primaire et secondaire — Tendances modernes et problèmes communs*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1963, 140 pages.

REUCHLIN, M., *L'orientation pendant la période scolaire — Idées et problèmes*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1964, 376 pages.

En 1967, allait paraître sur le même thème : ROGER, Y., *La période d'observation et de guidance*, Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1967, 140 pages.

[114] *L'explosion scolaire*, Conférence ad hoc des Ministres européens de l'Éducation, Conseil de l'Europe, Strasbourg, septembre 1967, 383 pages. Les propos cités sont de J. Dupong, Ministre luxembourgeois de l'Éducation Nationale, pp. 13-15.

[115] *L'enseignement secondaire. — Évolution des tendances*, O.C.D.E., Paris, 1969, 204 pages.

[116] *Ibid.*, p. 114.

[117] JANNE, H., *Accès à l'enseignement supérieur du point de vue de l'origine sociale, économique et culturelle des étudiants*, Conférence des Ministres de l'éducation des États Membres d'Europe sur l'accès à l'Enseignement supérieur, 10-13 juillet 1967, Unesco, Mineurop, ADCOM/12.

[118] Il citait notamment : DE COSTER, S., VAN DER ELST, G., *L'ascension sociale par les études*, Cahiers de l'Institut de Sociologie Solvay, n° 9, Bruxelles, 1954 ; GIRARD, A., *La réussite sociale en France*, Paris, P.U.F., 1961 ; GIROD, R., *Études sociologiques sur les couches salariées*, Paris, M. Rivière, 1961 ; BOURDIEU, P., PASSERON, J.-Cl., *Les Héritiers*, Paris, Ed. de Minuit, 1964 ; BOWLES, F., *Accès à l'enseignement supérieur*, UNESCO, Paris, 1964 ; SAUVY, A., GIRARD, A., « Les diverses classes sociales devant l'enseignement », *in Population*, 1965, pp. 205-232.

[119] BOURDIEU, P., PASSERON, J.-Cl., *Les Héritiers*, Paris, Mouton, 1964.

[120] *Problèmes et formes nouvelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire*, stage organisé par le Conseil de l'Europe à Düsseldorf, 11-19 novembre 1968, Comité de l'enseignement général et technique, 11 février 1970, réf. 13392 04.2/5102.

[121] *La crise actuelle de la société européenne*, Assemblée consultative du Conseil de l'Europe, 24 septembre 1968, Strasbourg, 55 pages, voir HICTER, M., « Un monde malade de sa jeunesse », pp. 16-50, pp. 48-49.

[122] *Ibid.*, p. 48.

[123] HICTER, M., *Pour une démocratie culturelle*, Imprimerie G. Thone, Liège, 1980, 384 pages. Voir « Vers une politique européenne de la jeunesse », pp. 131-151.

[124] *Ibid.*, p. 140.

[125] *Enseignement secondaire rénové. — Organisation générale du Ier degré*, année scolaire 1970-1971, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française, Administration des Études, Structures, programmes et méthodes, septembre 1970, 131 pages.

DUBOIS, A., « I. Horaire des deux premières années d'études de l'enseignement secondaire rénové ; 2. Normes de population ; 3. Prestation personnel, Circulaire du 15 juin 1970 », pp. 7-22.

[126] *Ibid.*, VANBERGEN, P., « Organisation d'un enseignement d'accueil au niveau de la première année d'études de l'enseignement secondaire rénové de l'État », Circulaire n° 7/1004/1/25, 10 août 1970, pp. 23-31.

[127] *Ibid.*, DUBOIS, A., « L'accueil des élèves », Circulaire n° 7/971/1/4, 22 juin 1970, pp. 32-38.

[128] *Ibid.*, DUBOIS, A., « Modalités d'appréciation », Circulaire du 14 octobre 1969, Coordination, pp. 44-55.

[129] *Ibid.*, DUBOIS, A., « Modalités de passage de 1re en 2e année du premier degré de l'enseignement rénové », Circulaire n° 7/915/1/9, 1er juin 1970, pp. 56-57.

[130] *Ibid.*, DUBOIS, A., « Dossier scolaire », Circulaire n° 7/1000/1/15, 31 juillet 1970, pp. 58-68.

[131] *Ibid.*, « Communication aux parents. — Les nouvelles modalités d'observation du travail et du comportement de l'élève », Doc. n° 7/417/1/9, 17 décembre 1969, pp. 127-129.

[132] *Ibid.*, ROGER, R., « Le travail d'équipe », Document du 6 octobre 1969, pp. 89-126.

[133] VANBERGEN, P., « Propos sur la culture », *in Bulletin d'Information*, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, septembre 1966, pp. 1-5, pp. 2-3. Notons que ranger les langues anciennes parmi les matières « complémentaires » indiquait qu'un virage était nettement amorcé par rapport aux valeurs humanistes traditionnelles.

VANBERGEN, P., « Problèmes et méthodes », *in Bulletin d'Information*, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, (I), février 1969, pp. 1-4, (II), mars 1969, pp. 1-15, (III), avril 1969, pp. 1-16, (IV), mai 1969, pp. 1-10, (V), novembre 1969, pp. 1-10.

[134] VANBERGEN, P., « La démocratisation des Études — ses objectifs, ses problèmes, ses moyens », *in Socialisme*, Bruxelles, juillet 1968, pp. 580-596.

VANBERGEN, P., « Que peut faire l'école ? », *in Socialisme*, Bruxelles, janvier 1970, pp. 13-24.

[135] VANBERGEN P., « La démocratisation des Études » — ses objectifs, ses problèmes, ses moyens », *op. cit.*, p. 594.

[136] « Démocratisation de l'enseignement », *in Revue des Enseignants socialistes*, Liège, juillet-décembre 1968, pp. 1-11.

« A propos de la réforme de l'enseignement secondaire », *in Revue des Enseignants socialistes*, Liège, juin 1969, pp. 6-11.

[137] « La rénovation de l'enseignement secondaire », *in Revue des Enseignants socialistes*, Liège, octobre-décembre 1970, pp. 19-27.

[138] BOETS, J., « La réforme de l'enseignement secondaire », *in Éducation*, Liège, janvier 1965, pp. 9-15.

[139] ANSELME, F., « Démocratisation des Études », *in La Nouvelle Revue Pédagogique*, Malonne, juin 1970, pp. 577-584.

[140] « Perspectives pour un enseignement secondaire aujourd'hui », Secrétariat National de l'Enseignement catholique, Bruxelles, rue Guimard, document ronéotypé, 8 pages, 1970.

[141] RICHELLE, F., « L'enseignement rénové, promesses et réalité — Réflexions d'un enseignant, père d'élève », *in La Nouvelle Revue Pédagogique*, Malonne, février 1971, pp. 365-370.

[142] GONSETTE, J., « Rénovation dans l'enseignement secondaire », *in Humanités Chrétiennes*, mars-avril 1971, pp. 525-534.

[143] ANSELME, F., « A propos de l'enseignement rénové », *in La Nouvelle Revue Pédagogique*, mai 1971, Malonne, pp. 554-561.

[144] VAN CAMP, J., « Enseignement rénové et enseignement renouvelé », *in Humanités Chrétiennes*, septembre-octobre 1971, pp. 2-7.

[145] PHILIPPOT, R., « L'enseignement rénové, le fruit d'une expérience », *in La Nouvelle Revue Pédagogique*, avril 1971, Malonne, pp. 453-462.

[146] « Proposition de loi relative à l'organisation de l'enseignement secondaire et à la promotion de l'enseignement en général », Chambre des Représentants, session extraordinaire 1968, 22 octobre 1968, Document n° 105, n° 1.

[147] « La réforme de l'enseignement secondaire », *in NOVA*, Centre Ch. Rogier, 1970, Bruxelles, pp. 29-69.

[148] « La réforme de l'enseignement secondaire. — Un avis de la F.I.B. », *in Bulletin de la F.I.B.*, 15 août 1970, pp. 2225-2235.

[149] « Projet de loi relatif à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire », Sénat de Belgique, session de 1970-1971, 3 décembre 1970, Document n° 97.

[150] « Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation nationale par M. Dejardin. — Projet de loi relatif à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire », Sénat de Belgique, session de 1970-1971, 18 mars 1971, Document n° 354, p. 14.

[151] *Études et documents. — Enseignement rénové*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française, Direction générale de l'Organisation des Études, Service Statistiques et Programmation, n° 7, 1975, Bruxelles, 31 p.

Pour l'enseignement provincial, ces établissements se distribuaient comme suit : 7 pour le Brabant, 16 pour le Hainaut et 12 pour Liège. Rappelons la coloration traditionnellement socialiste de ces deux dernières provinces.

[152] *Enseignement. — Congrès 1971-1972. — Résolutions*, C.G.S.P., Supplément à *La Tribune*, n° 12, juin 1972, 30 p.

[153] *Ibid.*, p. 10.

[154] VLERICK, Cl., « L'enseignement secondaire rénové. Où en sommes-nous ? Où allons-nous ? », *in Bilan*, C.G.S.P., Régionale de Bruxelles, mai-juin 1972, pp. 8-12.

[155] « Réorganisation du rénové. — Des circulaires anodines ? » *in Bilan*, C.G.S.P., Régionale de Bruxelles, septembre-octobre 1972, pp. 3-6. Par « forfait heures-professeurs-semaine », il fallait entendre un volant de réserve d'heures, modulé par degré, placé à la discrétion du chef d'établissement destiné à être réparti entre des professeurs n'ayant pas atteint leur minima de charge, pour des activités complémentaires, de rattrapage, des options, etc. Dans les faits, les chefs d'établissement furent amenés à les utiliser préférentiellement pour le maintien d'options importantes pour la valeur concurrentielle de leur école (cours de langue, par ex.) et, dans certains cas, pour préserver l'emploi des professeurs de morale. Cl. Vlerick n'avait donc pas tort de penser que les activités socio-culturelles passeraient au second rang lors du partage de ce crédit d'heures.

[156] *Ibid.*, p. 5.

[157] VLERICK, Cl., « L'enseignement rénové : hypothèse pour aller au-delà d'une critique d'aménagement », *in Bilan*, mars-avril 1973, pp. 7-9, p. 8, C.G.S.P., Régionale de Bruxelles.

[158] VLERICK, Cl., « La réforme de l'enseignement secondaire », *in Bilan*, C.G.S.P., Régionale de Bruxelles, novembre-décembre 1973, pp. 3-11.

[159] « Hypothèse d'école », *in La Revue Nouvelle*, Bruxelles, septembre 1975, pp. 222-225.

[160] MOLITOR, M., « Résultats de l'enquête 'Quelle école voulons-nous ?' », *in La Revue Nouvelle*, septembre 1972, Bruxelles, pp. 149-158, p. 151.

[161] *La Revue Nouvelle*, « Conclusions : ce n'est qu'un début... », *in La Revue Nouvelle*, Bruxelles, septembre 1974, pp. 162-165.

[162] DAEMS, J., « Les nouvelles structures et leurs écueils », *in La Revue Nouvelle*, Bruxelles, septembre 1974, pp. 121-128, p. 128.

[163] WILLIOT, A., « Perspectives sur l'organisation générale de l'enseignement rénové », *in Humanités Chrétiennes*, janvier-février 1972, pp. 201-231.

[164] PHILIPPOT, R., « La petite plante d'Albert Einstein », *in Humanités Chrétiennes*, février-mars 1975, pp. 219-243.

[165] WANKENNE, L., « Libre propos sur l'enseignement rénové », *in Humanités Chrétiennes*, juin-juillet 1974-1975, pp. 433-444.

[166] PHILIPPOT, R., « Un rénové équilibré, suite à de 'Libres propos' », *in Humanités Chrétiennes*, octobre-novembre 1975, pp. 19-42, p. 32.

[167] Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire du 31 juillet 1975, *Moniteur Belge*, n° 172, 6 septembre 1975, pp. 10.977 à 10.992.

[168] Loi du 31 juillet 1975 modifiant les lois sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires coordonnées le 31 décembre 1949 et la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure et à l'organisation de l'enseignement secondaire, *in Le Moniteur Belge*, n° 172, 6 septembre 1975, pp. 10.974-10.976.

[169] *Le mouvement éducatif en Belgique*, Ministère de l'Éducation Nationale, Bruxelles, 1979, 95 p., p. 48.

[170] « Conseil général de l'Enseignement catholique. — L'évolution de l'enseignement secondaire catholique », *in Forum*, Secrétariat National de l'Enseignement catholique (S.N.E.C.), Bruxelles, 1-15 avril 1976, pp. 2-16.

[171] *Ibid.*, p. 5.

[172] La C.C.P.E.T. (régime néerlandais) craignait surtout pour l'existence des petites écoles techniques rurales.

[173] *Ibid.*, p. 11.

[174] *Statistiques des écoles, 1977-1978*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, 24 p. *Statistiques des écoles, 1979-1980*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, 35 p.

N.B. Ces chiffres recouvrent les régimes linguistiques français et allemand *seulement*.

[175] Ce tableau est extrait de : DUMORTIER, J., « L'enseignement secondaire de l'État, l'évolution des effectifs », *in Revue* de la Direction générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Bruxelles, février 1982, pp. 3-8, p. 5.

[176] *Ibid.*, p. 6.

[177] *Le mouvement éducatif en Belgique, 1978-1980*, Ministère de l'Éducation nationale, Rapport présenté à la 18e session de la Conférence Internationale de l'Éducation, Organisation des Études, Bruxelles, 1981, 98 p., p. 33.

[178] *L'enseignement de type 1. Évolution et bilan d'une réforme*, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Colloque des 12 et 13 mars 1977, Domaine du Rond Chêne à Esneux, 31 p., pp. 22-24.

[179] *L'enseignement de type 1. Évolution et bilan d'une réforme, op. cit.*, p. 32.

[180] Voir aussi « Évaluation des Études dans l'enseignement secondaire », Circulaire du 2 avril 1976, Réf. T./G.P. de A. Humblet, *in Faire le point sur l'enseignement secondaire rénové*, Ministère de l'Éducation nationale, Organisation des Études, 2e éd., 1978, pp. 225-235.

A l'origine, taxonomie signifie « la science des lois de classification des formes vivantes » (Robert). Pour saisir quel sens lui a été conféré en pédagogie, il faut se référer au travail de V. DE LANDSHEERE et G. DE LANDSHEERE : *Définir les objectifs de l'éducation*, Éd. G. Thone, Liège, 1975, 293 p.

Dans le champ pédagogique, la Taxonomie est « une classification opérée selon plusieurs principes explicites », le plus souvent au nombre de quatre : principe didactique — s'appuyer sur des grands faisceaux d'objectifs poursuivis dans le processus d'enseignement —, principe psychologique — correspondre aux principes reconnus de la psychologie de l'apprentissage —, principe logique — s'articuler logiquement —, principe objectif — hiérarchiser les objectifs indépendamment d'une hiérarchie de valeurs —. Globalement, la taxonomie, ou classement des objectifs, s'ordonne selon un principe structurel, celui de la complexité croissante.

La taxonomie du chercheur américain B. S. Blum, la plus importante, s'organise en trois volets : le domaine cognitif, le domaine affectif et le domaine psychomoteur. Au demeurant, cette division n'aurait qu'une importance didactique, l'individu formant un tout.

B. S. Blum et ses collaborateurs élaborèrent la taxonomie suivante pour le domaine cognitif — nous n'en présentons ici que la colonne vertébrale (pour plus de détails, voir l'ouvrage de V. et G. de Landsheere).

La connaissance

1.00 Acquisition des connaissances
- 1.10 connaissance des données particulières (terminologie, faits particuliers, dates, etc.)
- 1.20 connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières (conversions, tendances, classifications, critères, méthodes, etc.)
- 1.30 connaissance des représentations abstraites (principes, lois, théories, etc.).

Les habiletés et capacités intellectuelles

2.00 Compréhension (niveau le plus élémentaire de l'entendement)
- 2.10 transposition
- 2.20 interprétation
- 2.30 extrapolation

3.00 Application (utilisation des représentations abstraites dans des cas concrets)

4.00 Analyse
- 4.10 recherche des éléments
- 4.20 recherche des relations
- 4.30 recherche des principes d'organisation

5.00 Synthèse
- 5.10 production d'une œuvre personnelle
- 5.20 élaboration d'un plan d'action
- 5.30 dérivation d'un ensemble de relations abstraites

6.00 Évaluation
- 6.10 à partir de critères internes à l'objet (rigueur, cohérence)
- 6.20 à partir de critères externes à l'objet (comparaison avec d'autres objets).

Cette classification de catégories aurait été ébauchée à partir de questions d'examen et textes d'exercices afin de fournir une grille commune à des examinateurs de l'enseignement supérieur, en 1948.

La *Taxonomie des objectifs cognitifs* de B. S. Blum fut publiée en 1956 ; en Belgique, le 7 août 1972, une circulaire ministérielle de L. Hurez suggérait aux enseignants d'évaluer leurs élèves sur base d'un tableau des opérations mentales élaboré depuis les travaux de Blum et de ses collaborateurs.

Cette taxonomie fit l'objet de nombreuses discussions dans lesquelles nous n'entrerons pas ici. Retenons qu'elle fut à l'origine de divers efforts d'amélioration, de clarification et que l'on vit se multiplier des travaux œuvrant dans le même sens.

Si le domaine cognitif fut le plus approfondi, des taxonomies furent évidemment aussi réalisées dans les domaines affectifs et psychomoteurs.

Toutefois, le domaine affectif, moins saisissable aurait été le moins travaillé et le domaine psychomoteur n'aurait pas fait l'objet de travaux systématiques.

[181] *L'évaluation. — Premier bilan et perspectives*, Colloque du 17 au 20 avril 1978, Domaine du Rond-Chêne à Esneux, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 58 p., p. 41.

[182] *Les objectifs de l'enseignement et l'enseignement par objectifs*, Colloque du 24 au 26 avril 1979, Domaine du Rond-Chêne à Esneux, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 40 p., p. 30.

[183] *Ibid.*, p. 31.

[184] *Ibid.*, p. 35.

[185] VAN HAECHT, A., *Les aspirations de reliance sociale. — Reliance sociale et enseignement*, Programme national de recherche en sciences sociales, Service de Programmation de la Politique scientifique (S.P.P.S.), M. 12 D, Bruxelles, 1978, 254 p.

[186] VAN CAMP, J., « Suite à l'enquête réalisée auprès des enseignants du rénové », *in Humanités Chrétiennes*, Éd. Licap, Bruxelles, décembre-janvier 1976-1977, pp. 95-111.

[187] « Réforme du secondaire », *in L'Athénée*, mars-avril 1971, Liège, pp. 81-85.

« Examen critique de trois activités de l'enseignement rénové », *in L'Athénée*, mai-juin 1971, Liège, pp. 46-55.

[188] En 1972, *L'Athénée* publiait encore une lettre ouverte, signée par A. Martin, un enseignant de Quiévrain, aux sénateurs et députés, en 1971, avant le débat au Parlement, et reprenant l'ensemble de ces doléances : « Messieurs les Députés », *in L'Athénée*, Liège, septembre-octobre 1972, pp. 108-113, novembre-décembre 1972, pp. 44-49. L'objectivité oblige de reconnaître que cette revue n'a pas exclusivement publié des articles entièrement hostiles à la réforme ; ainsi a-t-elle présenté le point de vue d'un « classique » qui suggérait de profiter de la réforme pour redéfinir la place des langues anciennes dans la culture moderne et donc d'accepter la mission de discipline révélatrice d'aptitudes offerte au latin dans le nouveau cycle d'observation : ROUCHE, L., « Que doit faire une association de classiques ? », *in L'Athénée*, novembre-décembre 1971, Liège, pp. 73-76.

[189] VAN ROMPAY, F., « Les enseignants et la gestion associative », *in L'Athénée*, Liège, septembre-octobre 1972, pp. 78-95.

VAN ROMPAY, F., « Le naufrage de la gestion associative », *in L'Athénée*, Liège, novembre-décembre 1974, pp. 55-64.

[190] « Organisation de la gestion associative à titre expérimental, dans les établissements d'enseignement secondaire de l'État », Circulaire ministérielle (A. Dubois) du 28 octobre 1970 : II/JC/CD/268, *in Faire le point sur la gestion associative*, Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, 1974, 127 p., pp. 15-26.

« Organisation de la gestion associative dans les établissements d'enseignement secondaire de l'État », Circulaire ministérielle (L. Hurez) du 5 juin 1972 : II/JC/CD/465, *in Faire le point sur la gestion associative, op. cit.*, pp. 27-38.

« Organisation de la gestion associative dans les établissements d'enseignement secondaire de l'État », Circulaire ministérielle (M. Toussaint) du 31 décembre 1973 : II/JC/CD/611, *in Faire le point sur la gestion associative, op. cit.*, pp. 39-40.

« La gestion associative : son esprit. — Groupe de chefs d'établissement, d'administrateurs et de surveillants-éducateurs d'internat ; janvier 1974 », *in Faire le point sur la gestion associative, op. cit.*, pp. 99-104.

Arrêté ministériel du 10 juin 1981 créant un conseil de participation dans les centres d'enseignement de l'État et fixant les compétences et le règlement d'ordre intérieur, *in Guide de l'enseignement secondaire de l'État*, 1981, Direction Générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, doc. A 10 1.

[191] VAN ROMPAY, F., « Maîtres ou psycho-socio-pédagogues ? », *in L'Athénée*, Liège, novembre-décembre 1975, pp. 44-53.

VAN ROMPAY, F., « L'administration s'obstine », *in L'Athénée*, septembre-octobre 1977, pp. 47-54.

VAN ROMPAY, F., « L'administration s'obstine (petite suite) », *in L'Athénée*, septembre-octobre 1978, pp. 12-17.

VAN ROMPAY, F., « Nos psychopédagogues », *in L'Athénée*, mai-juin 1979, pp. 33-55.

[192] VAN ROMPAY, F., « Maîtres ou psycho-socio-pédagogues », *op. cit.*, p. 52.

[193] VANBERGEN, P., *Recyclage des enseignants. — Note pour Monsieur le Ministre*, Organisation des Études, Activités para- et extrascolaires et perfectionnement des maîtres et des éducateurs. août 1976, Réf. PV/JG/MTD C 182, document ronéotypé qui m'a été transmis par la Direction générale de l'Organisation des Études.

[194] GENARD, J.-L., VAN HAECHT, A., KARNAS, A., *Problématique actuelle de l'Enseignement secondaire*, Programme national de recherches en sciences sociales, Service de Programmation de la Politique scientifique, mars 1981, 204 p., pp. 54-56.

[195] « Évaluation des études dans l'enseignement secondaire », Circulaire ministérielle (M. Tromont) du 2 mars 1982, Organisation des Études, Document ronéotypé, Réf. VII/16/VO/2, 4 p., p. 1.

[196] Circulaire du 21 juin 1971 contenant des directives pour une rénovation de l'enseignement fondamental, Ministère de l'Éducation nationale, Administration de l'enseignement gardien et primaire.

Circulaire du 20 septembre 1973 relative à la création, à titre expérimental, de classes d'adaptation dans l'enseignement fondamental, *in Bulletin du Ministère de l'Éducation nationale*, n° 17-18, 30 septembre 1973, pp. 1113-1137.

Circulaire du 20 août 1974 relative au maintien ou à la création, à titre expérimental de classe d'adaptation dans l'enseignement fondamental, à partir du 1er septembre 1974, Ministère de l'Éducation nationale, Administration de l'enseignement préscolaire et primaire.

[197] *Éduquer pour le monde de demain, la rénovation de l'enseignement primaire*, Direction Générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Bruxelles, 1973, 28 p., pp. 11-12.

[198] *Le mouvement éducatif en Belgique, 1978-1980*, Rapport présenté à la 38e session de la Conférence internationale de l'Éducation, Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale, Bruxelles, 1981, 98 p., pp. 43-44.

[199] *Ibid.*, p. 44.

[200] *De la réussite et du choix des Études suivant l'origine sociale des étudiants, in Études et Documents*, Direction générale de l'Organisation des Études, Service Statistiques et Programmation, Bruxelles, 1977, n° 5, 120 p., p. 18.

[201] *Source :* Service Statistiques, Ministère de l'Éducation nationale, Direction Générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, total non publié.

[202] VANBERGEN, P., « Le groupe d'âge 16-19 ans », *in Revue* de la Direction Générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Bruxelles, septembre 1973, pp. 3-11.

GEMINARD, L., MARBEAU, M., « L'évolution des idées sur l'éducation secondaire analysée à partir des conférences du Conseil de l'Europe », *in Revue* de la Direction Générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Bruxelles, novembre 1974, pp. 3-16.

VANBERGEN, P., « Éducation permanente. — Éducation récurrente », *in Revue* de la Direction Générale de l'Organisation des Études, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, mai 1976, pp. 3-10.

[203] *Résolutions de la Conférence permanente. — Recueil des textes adoptés, 1969-1979*, Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation, 12e session, Lisbonne, 3-4 juin 1981, Conseil de l'Europe, Doc. MED-12-2, 50 p.

[204] *Ibid.*, p. 20.

[205] *Ibid.*, p. 26.

[206] JANNE, H., SCHWARTZ, B., *Le développement européen de l'éducation permanente*, Commission des Communautés européennes, Coll. « Études », Série Éducation n° 3, Bruxelles, septembre 1976, 92 p., p. 17.

[207] *Ibid.*, p. 17.

[208] *Le mouvement éducatif en Belgique, 1978-1980, op. cit.*, p. 63.

[209] A l'étude dès 1940 en Suède, l'école compréhensive y avait été lancée par *l'Éducation Act* en 1962.

[210] VANBERGEN, P., « Éducation permanente, éducation récurrente », *op. cit.*, pp. 7-8.

[211] HICTER, M., *Pour une démocratie culturelle, op. cit.*, p. 327.

[212] *Ibid.*, p. 333.

[213] *Ibid.*, p. 337.

[214] *Ibid.*, p. 338.

[215] DUPONT, J., *L'enseignement secondaire rénové en Belgique. — Objectifs et résultats*, Conférence préparée en vue du Stage international du 13 au 17 novembre 1978 au Easthampstead Park Educational Centre, Wokinghem, Berkshire, Direction générale de l'Organisation des Études, Doc. ronéotypé, Réf. 510/175 9/4, Bruxelles, 29 p., p. 15.

[216] *Ibid.*, p. 15.

[217] DUPONT, J., « Organisation du système éducatif en unités capitalisables », *in Revue*, I, novembre 1978, pp. 3-14, II, décembre 1978, pp. 5-20.

[218] *Ibid.*, I, p. 6.

Théorie et pratique d'un système modulaire en éducation, Symposium de Wégimont des 25 et 26 janvier 1979, Direction générale de l'Enseignement de la Province de Liège, Centre des Méthodes, Publication n° 20, 1980, 108 p.

[219] Tant pour les expériences menées dans l'enseignement de promotion sociale que pour l'enseignement professionnel de plein exercice, on se référera à : PINNOY, T. C., VAN DER HAEGHEN, J., *A propos d'unités capitalisables et d'enseignement modulaire*, C.E.E. UNICAP, Colloque du 7 mai 1980, Document ronéotypé, Direction générale de l'Organisation des Études, 28 p.

[220] *Organisation expérimentale de modules de formation*, Communication n° PS 57/79 du 23 octobre 1979, Enseignement de promotion sociale, Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Voir aussi : NINANE, Cl., « Vers un nouvel enseignement professionnel », *in Revue*, janvier 1981, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, pp. 3-20.

[221] Les articles suivants ont été publiés dans la *Revue* de la Direction générale de l'Organisation des Études :

ROGER, Y., « La créativité et l'école », *in Revue*, septembre 1971, Direction générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, pp. 17-24.

ROGER, Y., « L'individualisation de l'enseignement », *in Revue*, Direction générale de l'Organisation des Études, juin 1978, pp. 9-12.

LEPAGE, Th., « Responsabilité, autonomie, créativité », *in Revue*, Direction générale de l'Organisation des Études, février 1980, pp. 45-48.

SENELLE, G., « Former un être créatif et autonome », *in Revue*, Direction générale de l'Organisation des Études, mai 1981, pp. 45-48.

SENELLE, G., « Enseignants et enseignés : acteurs dans une même pièce », *in Revue*, Direction générale de l'Organisation des Études, janvier 1982, pp. 13-16.

[222] JAVEAU, Cl., « L'Éducation malade du système ou la trahison des pédagogues », *in Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1979, n° 1-2, pp. 137-174.

[223] TILMAN, F., « Taylor à l'école professionnelle », in *La Revue nouvelle*, mars 1980.

DEUXIÈME PARTIE

Pour un bilan sociologique

Introduction

Dans cette dernière partie qui se voudrait tout à la fois synthétique et interprétative, j'ai l'intention d'esquisser tout d'abord une explication compréhensive se référant à quelques repères temporels, destinés à livrer d'emblée le fil conducteur de mon analyse.

Si mon propos renvoie, pour l'essentiel, à une période historiquement limitée — de la fin du XIXe siècle à l'époque actuelle —, il ne faudrait pas oublier que ses racines plongent dans le dix-huitième siècle, celui des lumières et de la philosophie émancipatrice. En effet, c'est dans la foulée du *Contrat social* de J.-J. Rousseau, de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert, de l'*Esquisse des Progrès de l'Esprit humain* de Condorcet, que les débats sur la société démocratique prendront leur sens au dix-neuvième siècle. N'est-ce pas en pensant à Montesquieu et en le dépassant que Tocqueville rédigea *De la Démocratie en Amérique* et qu'il s'interrogea sur la difficile conciliation des valeurs de liberté et d'égalité ? N'est-ce pas en se référant à l'*Émile* de J.-J. Rousseau que les pédagogues du dix-neuvième siècle passèrent du préceptorat à l'école publique ?

Ces confins de paysages, je les ai balisés en débusquant les prémisses de l'école démocratique chez Condorcet. Certes, on le sait bien, Condorcet affirmait que « les écoles secondaires sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail, et consacrer à leur éducation un plus grand nombre d'années, ou même quelques avances », et, ce faisant, pouvait sembler peu enclin à remettre en question l'existence de distinctions entre les classes ; néanmoins, c'était le même homme qui plaidait pour l'utilité de faire élever un certain nombre d'enfants de familles pauvres aux frais de la nation afin de mettre à profit tous les talents naturels et de remplir le devoir de faire régner l'égalité...

Mais je n'évoque cet arrière-fond que pour mémoire dans ce travail où le principal fil conducteur est la mise à jour d'une logique qualifiée, dans un sens très large, de social-démocrate, c'est-à-dire se référant en matière d'égalisation des chances d'accès à l'école au courant réformiste socialiste européen. La relative mais indéniable cohérence de ce courant s'est affirmée, notamment depuis la fin du siècle passé, par les mesures successives qui ont été prises dans le champ scolaire belge durant plus ou moins une centaine d'années et qui ont trouvé un abou-

tissement logique dans la loi du 19 juillet 1971. Mettre en évidence le caractère de ce cheminement sera l'objet du premier chapitre qui suivra, où l'on s'efforcera aussi de dégager dans quels termes et dans quel sens se fit le recours à la pédagogie par les hommes politiques ou les idéologues.

Comme suite à cette réflexion, un deuxième chapitre tentera de montrer le revirement des stratégies dans le domaine des réformes scolaires, la longue logique social-démocrate préalablement définie venant en quelque sorte à son terme à la fin des années 1960. J'indiquerai enfin comment la valorisation de l'épanouissement individuel a succédé à celle de l'émancipation des travailleurs, et comment la nouvelle idéologie « culturaliste » du parti socialiste a cautionné cette évolution dans le contexte socio-économique des vingt dernières années.

CHAPITRE PREMIER

Le produit d'une logique social-démocrate ou la vraie nature de l'enseignement rénové

SECTION I

La cohérence de la logique social-démocrate dans le champ scolaire : une synthèse de la rétrodiction historique

I. LA RÉGRESSION HISTORIQUE

Avec l'acquis de l'analyse qui précède, il est possible de résumer la charpente structurelle de la loi du 19 juillet 1971 en quelques points cruciaux. Elle visait à une unification de l'enseignement secondaire — général, technique et artistique —, organisé en trois cycles de deux ans, postposant les choix définitifs vers l'âge de quinze-seize ans. La loi proposait des possibilités de réorientation entre les diverses filières qui s'ouvraient par un « tronc unique » et qui offraient des débouchés vers l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire, ou sur la vie professionnelle. Par unification de l'enseignement, il fallait entendre non seulement équivalence des humanités modernes et des humanités anciennes, mais aussi équivalence de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Par possibilités de réorientation, il fallait entendre non seulement existence de passerelles à double sens entre l'enseignement général et l'enseignement technique, mais également existence de passerelles à double sens entre ces deux filières et l'enseignement professionnel.

Pour ce qui est des méthodes caractérisant l'enseignement dit rénové, cet enseignement renvoyait à des méthodes actives, centrées sur la personnalité de l'élève dont on veut stimuler les intérêts, les apti-

tudes, les motivations ou encore les aspirations. De telles méthodes allaient de pair avec une pédagogie dite « du succès », reposant sur des techniques d'évaluation continue privilégiant la réorientation plutôt que la sélection par l'échec. Les nouvelles techniques docimologiques s'accompagnaient d'un projet d'individualisation du cursus scolaire — à chacun son rythme propre —, contrôlé par l'ensemble du corps professoral (le conseil de classe). La pédagogie du succès s'inspirait d'une relative non-directivité valorisant la spontanéité et la créativité de l'élève dont on attendait, au demeurant, une certaine autogestion (à travers la gestion associative, notamment). A la charnière des structures et des méthodes, il faut encore souligner l'organisation de groupes de niveaux, de classes de rattrapages ou de réorientation, à des fins démocratiques.

Il est possible de synthétiser comme suit les diverses étapes ayant mené aux structures proposées dans la loi du 19 juillet 1971 :

TABLEAU XV.

Les étapes conduisant aux structures secondaires rénovées.

	Mises sous forme de projet ou de suggestion d'avenir	Réalisations officielles
* Rapprochement des filières de l'enseignement général		*1881* (loi du 15 juin). Loi du 15 juin : 7e et 6e années d'athénée formant une « préparatoire » commune, alignée sur les deux premières années d'école moyenne. Mesure supprimée, le 31 août 1887, sous un gouvernement catholique.
	1922 : Référendum organisé par A. Gravis.	
		1924 : circulaires du 20 septembre du Ministre Nolf : équivalence entre les études d'école moyenne et le premier cycle d'humanité. *1939 :* circulaires des 12 et 15 juillet et du 7 septembre 1939 du Ministre Duesberg, reportant l'étude du grec en quatrième dans l'enseignement de l'État.

	Mises sous forme de projet ou de suggestion d'avenir	Réalisations officielles
* Rapprochement de l'enseignement technique vers l'enseignement général.	*1923 :* Rapport accompagnant la loi du budget du Ministère des Sciences et des Arts : proposition de créer une passerelle entre un 4e degré à orientation technique et l'enseignement moyen général. *1925 :* deux motions au Congrès international de l'enseignement technique, tenu à Charleroi, pour : 1° un renforcement de la culture générale dans l'enseignement professionnel et technique afin de rendre cette formation comparable à celle des humanités ; 2° instauration d'un pont entre écoles de techniciens et Facultés techniques, afin qu'un diplôme universitaire soit accessible à ceux qui ont fréquenté l'enseignement technique plutôt que les humanités modernes ; *1938 :* deux revendications exprimées par L. Matagne et J. Vercleyen, dans *Enseignement professionnel et apprentissage :* 1° équivalence entre les diplômes délivrés par les écoles professionnelles avec ceux délivrés par les écoles moyennes du degré inférieur. 2° ouverture de l'enseignement secondaire supérieur aux diplômés de l'enseignement professionnel comme à ceux de l'enseignement moyen. *1947 :* Création, à titre expérimental de l'enseignement moyen appliqué, ou sections pré-techniques.	

	Mises sous forme de projet ou de suggestion d'avenir	Réalisations officielles
* École unique (principe de continuité dans la structure des établissements, rejet de la spécialisation hâtive. * École compréhensive (tronc commun, organisation en cycles adaptés au développement de l'élève, orientation continue avec existence de passerelles).	Idéologues belges de l'entre-deux-guerres : T. Jonckeere (1922) A. Sluys (1926) R. Jadot (1930) L. Matagne (1938) *1937 :* projet de réforme de J. Zay, connu en Belgique (cf. L. Matagne). *1947 :* plan Langevin-Wallon, connu en Belgique (cf. M. Coulon). *1947 :* projet de réforme de M. Coulon.	*1957 :* Circulaire du 20 août de L. Collard lançant des classes expérimentales de 6e dans dix établissements d'enseignement secondaire. *1958 :* Loi du 12 mars : – équivalence diplôme d'instituteur et certificat d'humanité ; – possibilité de passages latéraux entre enseignement général et enseignement technique ; – création d'un Jury Central pour le degré inférieur des études secondaires Arrêté royal du 28 mai : – organisation des règles de passage de l'enseignement technique inférieur à l'enseignement moyen. *1959 :* Circulaire du 18 juin de Ch. Moureaux étendant l'expérience des classes expérimentales à dix-sept autres écoles. *1963 :* Arrêté Royal du 10 juin : officialisation de la formule du « cycle » d'observation et d'orientation » dans les écoles expérimentales.
	Années 1960 : Influence importante du Conseil de l'Europe, développement de la sociologie de l'éducation (Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet, Janne, etc.)	

	Mises sous forme de projet ou de suggestion d'avenir	Réalisations officielles
	1968 : stage de Düsseldorf organisé par le Conseil de l'Europe, demandant la fin des cloisonnements entre les formations générale, technique et artistique dans l'enseignement secondaire. *Fin des années 1960 — début des années 1970 :* diffusion des idées nouvelles dans la *Revue* de la Dir. Gén. de l'Organisation des Études.	*1969 :* Rentrée de septembre : engagement de vingt-quatre écoles secondaires dans l'expérience du « rénové ». *1970 :* Rentrée de septembre : organisation d'une année dite « d'accueil » dans l'enseignement rénové. Cent douze écoles sont alors en voie de « rénovation ». *1971 :* Loi du 19 juillet 1971.
• Ouverture de l'accès aux enseignements :		
1° secondaire		*1921 :* Loi du 15 octobre instituant les Fonds des mieux doués. *1954 :* Loi du 19 mars créant le Fonds National des Études. *1965 :* Loi du 5 mars donnant statut légal à l'enseignement par correspondance de l'État, étendu au niveau secondaire supérieur.
2° universitaire		*1920 :* Loi du 6 juillet créant la Fondation universitaire.
	1954-1958 : divers discours de L. Collard. *1956 :* discours de rentrée académique de H. Janne.	*1957-1958 :* Suppression de l'épreuve de sélection préalable à l'obtention d'une bourse en première candidature, et de l'obligation d'obtenir une distinction pour la conserver — 70 % des points suffisant à l'avenir. *1964 :* Loi du 8 juin dite « d'omnivalence », ouvrant l'université aux diplômés du secondaire technique, supprimant la spécificité nécessaire de toutes les filières du secondaire pour entrer dans des sections déterminées de l'Université (seul le régime d'entrée en « sciences appliquées » est maintenu), et créant l'examen de maturité. *1965 :* Loi du 9 avril dite d'« expansion universitaire ».

Si l'on examine la succession des réalisations qui se sont concrétisées dans les structures scolaires depuis la fin du XIXe siècle, il apparaît clairement qu'elles ont une cohérence très apparente et qu'elles ont été mises en œuvre pour l'essentiel par des ministres socialistes.

Pour ce qui est de la cohérence des réformes, il est patent qu'elles ont mené à l'unification de l'enseignement secondaire, englobant filière générale et filière technique, permettant le rattrapage et la réorganisation grâce à des passerelles, et menant à l'obtention d'une certification devant ouvrir l'Université à tous, sans distinction des filières du secondaire pour l'entrée dans quelque section universitaire que ce soit, à l'exception du régime d'entrée en sciences appliquées.

Si, avant 1914, la première disposition visant à un resserrement des sections au niveau secondaire en 1881 fut le fait des libéraux poussés par leur aile progressiste, toutes les autres mesures — à quatre exceptions près — furent produites par des ministres socialistes :

J. Destrée, en 1920-1921, pour le Fonds des mieux doués,
C. Huysmans, en 1947, pour les « pré-techniques »,
L. Collard, en 1954-1958, pour les classes expérimentales, l'équivalence entre l'enseignement normal et les humanités, les possibilités de passage entre les enseignements technique et général, le Jury central pour le niveau secondaire inférieur et l'assouplissement du système des bourses d'études,
V. Larock, en 1963, pour l'officialisation du cycle d'observation et d'orientation,
H. Janne, en 1964-1965, pour la loi d'omnivalence, l'enseignement par correspondance et la loi d'expansion universitaire, et enfin A. Dubois pour la loi du 19 juillet 1971 et sa préparation.

Pour ce qui est des exceptions, il s'agit tout d'abord de l'Arrêté pris par le ministre Nolf pour unifier sections inférieures d'athénées et écoles moyennes. Rappelons que P. Nolf, médecin de profession, président de la Croix-Rouge de 1925 à 1945, était un extra-parlementaire libéral. Ajoutons encore que, si l'on en croit M. Coulon, cette réforme avait été initialement projetée par J. Destrée qui avait dû en confier l'élaboration à un Conseil de perfectionnement dont le travail fut assez lent [1]. Toujours d'après M. Coulon, ce fut C. Huysmans, Ministre des Sciences et des Arts de 1925 à 1927, qui s'occupa de la multiplication des sections latines dans les écoles moyennes afin d'assurer l'efficacité de la mesure.

Quant aux circulaires rédigées par J. Duesberg, leur auteur était, dans un gouvernement catholique-libéral d'abord, tripartite ensuite, un extra-parlementaire libéral, alors professeur en médecine à l'Université de Liège, fort soucieux de réduire le volume de l'horaire scolaire dans les humanités et très attentif donc au thème du surmenage scolaire, en vogue dans les années 1930 [2].

La troisième exception, le Fonds National des Études en 1954, fut, il est vrai, instaurée sous le ministère social-chrétien de P. Harmel : elle constituait en fait une adaptation des institutions existantes à l'explosion des effectifs scolaires de l'après-guerre et aux exigences d'une nouvelle demande scolaire, un assouplissement du système des bourses d'études devant être par la suite opéré par L. Collard.

La quatrième exception enfin, l'extension des classes expérimentales, due au libéral Ch. Moureaux, n'a rien d'une innovation originale puisqu'elle s'inscrit immédiatement dans la ligne tracée par le ministère socialiste précédent.

Voyons maintenant quelles furent les étapes critiques marquant l'influence du champ pédagogique sur le champ scolaire, à l'aide d'un tableau chronologique, analogue à celui qui précède.

TABLEAU XVI.

Interventions du champ psycho-pédagogique dans le champ scolaire.

	Discours théoriques	Réalisations
Centration du scolaire sur la personne de l'élève, méthodes actives.	Ligue de l'Enseignement : Tempels, P., *L'Instruction du peuple.*	*1875 :* École modèle (cf. Ch. Buls, A. Sluys). *1880 :* 1er Congrès International de l'Enseignement à Bruxelles. *1901 :* Fondation par O. Decroly d'un Institut d'Enseignement spécial pour enfants irréguliers. *1907 :* Ouverture de l'École Decroly pour les enfants normaux. *1936 :* Plan d'études primaires d'inspiration decrolyenne.
	1946 : Janne, H., *l'Antialcibiade.*	*1948 :* Circulaire administrative du 30 août annonçant l'introduction des méthodes actives dans l'enseignement moyen de l'État. *1948 :* Expérience des « classes nouvelles », lancée par la Ville de Bruxelles dans ses établissements d'enseignement secondaire (méthodes actives). *1957 :* Arrêté ministériel du 20 novembre organisant le nouveau plan d'études primaires.

	Discours théoriques	Réalisations
Problématique du « handicap socio-culturel ».	*1880 :* Première formulation par A. Sluys au Ier Congrès International de l'Enseignement. *1914 :* Rouma, G., *Pédagogie sociologique.* *1954-1958 :* Discours de L. Collard. *1956 :* Molitor, A., *L'enseignement et la société d'aujourd'hui.* *1960 :* Développement de la sociologie de l'éducation.	
École comme milieu social, comme préparation à la vie (*self-government*, apprentissage de la démocratie).	Dewey.	École modèle. École Decroly. Plan d'études primaires de 1936.
	1946 : De Coster, S., Lameere, J., *Esprit d'une politique générale de l'Éducation.*	
		1948 : « Réforme » organisée par C. Huysmans, dans l'enseignement moyen : réunions enseignants/parents, conseil de classe.
	Années 1950 : Importance du groupe des pairs : voir Hotyat, F., Clausse, A.	
		1968 : Stage de Düsseldorf, organisé par le Conseil de l'Europe, plaidant pour méthodes créant un climat démocratique adaptées à l'âge des élèves, pour une gestion associative à l'école.
Développement de la pédotechnie (logie) puis de la pédagogie scientifique.	Théoriciens : Demoor, J., Joteyko, J., Ley, A., Decroly, O., Buyse, R.	*1899 :* Ouverture d'un service de pédologie à Anvers, annexé aux écoles communales. *1903 :* Cours de pédologie organisés à l'Université Nouvelle de Bruxelles. *1905 :* Cours de pédologie inscrit aux programmes de l'École Normale de la Ville de Bruxelles, à laquelle on annexa un Laboratoire de pédologie.

	Discours théoriques	Réalisations
		1906 : Fondation de la Société belge de pédotechnie à Bruxelles. *1911 :* 1er Congrès international de pédologie à Bruxelles. *1912 :* Création d'une Faculté Internationale de pédologie à l'Institut de Physiologie de l'Université Libre de Bruxelles. *1912 :* Création du 1er Centre d'orientation professionnelle par la Société belge de pédotechnie. *1914 :* Création d'une École supérieure de pédagogie à l'Institut Buls-Tempels à Bruxelles. *1919 :* Création d'une section de pédagogie à l'Université Libre de Bruxelles. *1922 :* Création du Bureau de recherches pédologiques de Morlanwelz. *1923 :* Création d'une section de pédagogie à l'Université de Louvain. *1926 :* Section de pédagogie transformée en une École de Pédagogie à l'Université Libre de Bruxelles. *1927 :* Création d'une section de pédagogie aux Universités de Gand et Liège. *1930 :* Création d'un doctorat en sciences pédagogiques à l'Université Libre de Bruxelles. *1936 :* Loi créant un Centre d'orientation professionnelle au sein du Musée scolaire national.
	Après 1945 : Théoriciens de l'observation et de l'orientation. 1947 : – plan Langevin-Wallon. – projet de réforme de M. Coulon.	*1948 :* Création d'un service médico-social à l'École Normale Ch. Buls (théorie de la complémentarité de S. De Coster).

	Discours théoriques	Réalisations
		1949 : Arrêté du Régent, du 2 mai, créant à titre d'essai des Centres Psycho-médico-sociaux de l'État. *1957 :* Circulaire du 20 août de L. Collard lançant les sixièmes expérimentales.
	A partir des années 1960 : influence du Conseil de l'Europe.	*1962 :* Arrêté royal du 13 août organique des Centres psycho-médico-sociaux et des offices d'orientation scolaire et professionnelle, précisant types et modalités d'intervention du psychologue scolaire. *1968 :* Stage de Düsseldorf organisé par le Conseil de l'Europe donnant caution à l'organisation de l'enseignement secondaire en trois cycles : observation, orientation, détermination. *1969 :* Nouvelles modalités d'appréciation du travail dans les classes expérimentant le rénové (notation qualitative, dossier scolaire avec tableau individuel d'aptitudes).
	1969 : Voir : – textes d'Y. Roger. – Série d'articles de P. Vanbergen consacrés aux « Problèmes de méthodes » dans le *Bulletin d'Information* de la Direction générale de l'Organisation des Études.	
• Contestation du « savoir ». Valorisation de la « démocratie culturelle ».	*1968 :* Discours de M. Hicter, à propos « d'un monde malade de sa jeunesse », à l'Assemblée Consultative du Conseil de l'Europe. *1969 :* Discours de M. Hicter : « Vers une politique européenne de la jeunesse », à l'Assemblée Consultative du Conseil de l'Europe.	

Si l'action politique progressiste allait, dès le début des années 1900, être menée plutôt par le mouvement socialiste, la réflexion pédagogique proprement dite s'institutionnalisa avec le courant positiviste scientifique qui trouva sa meilleure expression dans des « laboratoires », des écoles de pédagogie ou pédotechnie, institutions diverses qui recevraient peu à peu la caution universitaire et autour desquelles allait naître l'orientation professionnelle et scolaire. Ce courant pour lequel l'Université Libre de Bruxelles a représenté un point de départ et une source d'inspiration importante, allait s'implanter dans les autres centres universitaires, mais allait aussi trouver sa légitimation politique dans une mission de sélection scolaire. On se souvient sans doute des multiples critères d'excellence exigés durant l'entre deux guerres chez les bénéficiaires de prêts d'études. Les pédotechniciens apparaissaient, dès le vote de la loi de 1921, comme les meilleurs garants de cette excellence...

Nés de la recherche pédotechnique, les offices d'orientation professionnelle et scolaire d'abord, les centres psycho-médico-sociaux ensuite se sont développés initialement en dehors de l'école : leurs agents, conseillers en orientation, ont été en effet ressentis très longtemps comme des spécialistes extérieurs à l'école, fournissant ponctuellement l'une ou l'autre information aux enseignants. Le caractère très spécialisé de leurs lieux de formation a dû certes accroître cette autonomie par rapport au scolaire *stricto sensu.*

Parallèlement à l'émergence de la psychotechnique scolaire, les idées propres à la pédagogie « expériencée », valorisant un abord intuitif des problèmes de l'enfance, trouvaient un écho dans le plan d'études primaires de 1936, d'inspiration decrolyenne. Les méthodes actives, la valorisation d'un enseignement centré sur l'élève se répercuteraient dans diverses mesures prises au niveau secondaire également après 1945.

II. De l'utilisation idéologique du pédagogique

En même temps que s'autonomisait le champ scolaire, il s'en dégageait un méta-discours, centré sur quelques concepts-clés — intérêt, aptitudes, besoins, etc. —, auquel on avait de plus en plus recours pour légitimer les réformes scolaires. On a vu comment les instruments pédotechniques étaient invoqués comme garantissant l'équité présidant à la sélection des « mieux doués » : à travers leur utilisation s'affirmait la possibilité objective de mettre à jour les talents « naturels ». Or, parmi leurs outils, les pédologues disposaient tout particulièrement de diverses batteries de tests inspirés de ceux d'A. Binet, qui avaient été adaptés en Belgique par O. Decroly et R. Buyse, et qui constituaient un objet de recherche privilégié pour les psycho-pédagogues.

Il n'est pas neuf de contester la neutralité idéologique de cet appareillage à prétention scientifique. Il semble établi, en effet, que ce nouveau corpus théorique, illustré par l'échelle métrique de l'intelligence d'A. Binet ait été influencé par les préoccupations sociales liées à l'idéologie de ses auteurs.

L'intérêt manifesté par ces scientifiques, au début du XXe siècle, pour le sens moral des enfants, lequel était immédiatement mis en relation avec le milieu familial, objet de tentatives de normalisation — en référence au modèle idéal de la famille bourgeoise —, n'avait en effet rien de gratuit [3].

Prétendant baser sa méthode de classement sur une évaluation des individus effectuée à partir d'un niveau d'intelligence présumé naturel, A. Binet prenait en compte, dans la réalité, le degré d'acquisition des mécanismes intellectuels nécessaires à la réussite scolaire pour élaborer ses épreuves [4]. Or, n'était-il pas redondant de vouloir tester les possibilités de réussite d'un enfant dans un champ donné en utilisant comme fondement des tests les critères mêmes de la performance spécifique à ce champ... Et faux d'affirmer ce faisant, qu'on avait évalué l'intelligence « naturelle », intrinsèque de l'individu en question. Ce processus de naturalisation de normes sociales se retrouvait également dans l'explication fournie par Binet sur l'existence de la hiérarchie sociale, comme étant la traduction des différences entre les tendances naturelles des individus.

Considérant comme naturel le rythme d'assimilation des connaissances en usage à l'école, hiérarchisant les niveaux intellectuels en fonction du classement des enseignements défini par l'école, A. Binet cautionnait en même temps « une harmonie préexistante entre le niveau intellectuel moyen des groupes sociaux et leur place dans la hiérarchie sociale » [5].

L'enjeu avoué des tests auxquels on soumettait les enfants et les adolescents fut d'emblée de révéler leurs « véritables » aptitudes, dites naturelles. Dans un texte critique, N. Bisseret a montré comment la notion d'aptitude a trouvé son acception au cours du XIXe siècle [6].

Avant cette époque, en effet, l'aptitude, disposition naturelle à quelque chose, apparaissait comme un don divin qui n'avait rien à voir avec l'attribution d'un rang, dans une société où la naissance déterminait l'état ou la qualité. Avec la Révolution française — et au-delà de la recréation par la bourgeoisie d'une hiérarchie nouvelle —, le principe de l'égalité a acquis le statut d'une valeur universellement reconnue, les concepts de mérite, d'aptitude sont devenues parties prenantes d'« une idéologie globale à laquelle adhère aussi le peuple » [7]. Néanmoins, l'enseignement primaire est délaissé en France par les réformateurs pendant la première moitié du XIXe siècle, ceux-ci se consacrant plutôt à l'enseignement secondaire, plus particulièrement à la question

de la formation scientifique opposée à la formation humaniste, pour répondre aux demandes émanant de l'industrie privée. Cependant, un tel débat concernait essentiellement les seuls enfants de la bourgeoisie destinés à former une nouvelle élite dans une société en rapide évolution. Mais face aux inégalités dont elle a entretenu l'existence, la bourgeoisie n'allait pas manquer de nier l'existence de qualités comme l'intelligence et la responsabilité au sein des classes pauvres. La légitimation scientifique d'un tel discours idéologique avait été fournie par les premiers travaux anthropométriques qui allaient faire de l'hérédité le principal facteur explicatif de la condition sociale [8].

Certes cette idée d'une distribution naturellement inégale des aptitudes, renvoyant systématiquement les individus aux divers échelons de la hiérarchie sociale, est contestée en France dès les années 1860, époque de grands conflits sociaux où l'influence de Marx commence à se faire puissante. Avec l'expansion industrielle et commerciale de la deuxième moitié du 19e siècle, une nouvelle manière d'envisager les aptitudes se fait jour à la fin du siècle, dans le sens d'une intégration sociale plus harmonieuse, comme le suggérait notamment de la *Division du Travail Social* de Durkheim en 1893 [9].

Ce projet de société où chacun serait employé selon ses affinités propres était à l'œuvre dans la science des aptitudes qui serait soutenue tout autant par des libéraux éclairés à la recherche d'une justice sociale que par des progressistes réclamant la fin de la ségrégation sociale à l'école, notamment par l'entrée dans une école unique secondaire pour tous ceux qui en avaient prouvé la capacité, quel que soit leur milieu d'origine.

Néanmoins, si l'on a affiné les analyses menant à des tableaux d'aptitudes reliées en des structures compliquées pour ce qui concernait les performances théoriques, on s'est contenté de mettre à jour des compétences simples, spécifiques, non structurées — centrées, notamment autour de la « dextérité manuelle » —, pour ce qui concernait les performances manuelles.

Dans le cas de la Belgique, libéraux progressistes et socialistes s'allièrent bien pour apporter leur soutien tant à la pédagogie nouvelle qu'aux diverses initiatives pédotechniques. On se souvient combien la proposition de loi concernant les Fonds des mieux doués mettait l'accent, dans ses développements introductifs, sur les vertus pacificatrices de la mesure proposée, en même temps qu'elle valorisait l'expérience de consultation pédotechnique et d'orientation professionnelle organisée dès 1918 par la Commune de Saint-Gilles.

Le projet de mobilité sociale libéral progressiste qui sous-tendait une réalisation comme les Fonds des mieux doués était manifestement d'esprit parétien : la circulation des élites qu'il proposait allait dans le sens de l'absorption par les élites dirigeantes des meilleurs produits des

classes inférieures. On se souvient comment avait été organisé, à Saint-Gilles toujours, un système de patronage destiné à fournir au nouvel élu le vernis social que son milieu familial d'origine n'avait pu lui assurer. Chacun des bénéficiaires du Fonds y était confié à un philanthrope, industriel, ingénieur, médecin, avocat, artiste ou homme d'affaire, « un homme d'une grande expérience enfin et de cœur, qui s'intéressera à eux, qui les invitera de temps à autre, qui leur donnera des conseils pratiques, et, plus tard, les aidera à se caser, à se faire des relations, à se guider dans le monde » [10].

Comment les socialistes se sont-ils ralliés à une méritocratie scolaire ? Vraisemblablement à travers une *valorisation du travail* — qu'il soit intellectuel pour ceux qui en étaient capables, qu'il soit pratique et professionnel pour les autres.

L'idée que l'émancipation des prolétaires passait par le travail humain était ancrée dans l'idéologie socialiste. H. de Man lui-même ne disait-il pas, en 1933, qu'il y avait nécessité pour le socialisme de voir le prolétariat s'approprier les vertus traditionnelles de travail dont la bourgeoisie s'était lassée et qu'elle avait abandonnées pour une culture de pure jouissance [11].

Certainement sensibles aux critères prétendûment objectifs de la science des aptitudes fondant le projet pédotechnique, bon nombre de socialistes ne pouvaient que faire confiance à un système affirmant les droits du mérite et de la capacité, et palliant quelque peu les privilèges de la fortune, comme l'était celui des bourses d'études. La faiblesse d'un tel système qui ne profitait, par définition, qu'à un petit nombre d'individus, les « exceptionnellement doués », fut occultée longtemps sans doute en raison de la survalorisation dont bénéficiait le travailleur manuel, dans l'idéologie socialiste, par rapport à l'universitaire, ainsi que de la méfiance suscitée par l'intellectuel sorti des milieux populaires, traître potentiel à sa classe d'origine. Une telle attitude s'exprimait fort bien dans les propos suivants, tenus par le penseur et poète socialiste français M. Martinet, en 1923, qui croyait que « l'émancipation des travailleurs serait l'œuvre des travailleurs eux-mêmes » et qui se méfiait très fort des « parvenus » issus du peuple :

> *« Combien sont-ils, les enfants perdus qui, selon la grande expression de Thierry,* refusent de parvenir *ou qui, parvenus et socialement situés dans les rangs de la bourgeoisie, refusent de se déclasser moralement et demeurent fidèles aux intérêts, à la volonté de puissance, au sang de la classe ouvrière ? (...) Normalement, ces hommes sortis de lui (du peuple) ne peuvent plus sentir, ne peuvent plus penser avec lui. Normalement — avec plus d'âpreté souvent, ces nouveaux participants, que les habitués du profit —, ils sentiront, penseront, agiront contre lui. Au moins sont-ils, eux ces privilégiés, devenus des hommes ? Pas même, car le métier les tient, les empêche de s'élever réellement à cette culture générale que vantent avec tant d'orgueil les maîtres de la société. Et la*

classe ouvrière saluerait comme un bienfait la saignée dérisoire par où s'écoulent et se corrompent ses meilleures forces ! Les bourses, illusoires le plus souvent, sont la fabrique, mal agencée mais dangereuse, des plus dangereux 'jaunes' » [12].

A un enseignement traditionnel qui détournait plus qu'il ne désaliénait les forces vives du peuple, M. Martinet — là aussi comme beaucoup d'autres socialistes — préférait un enseignement spécifique mêlant savoir général et savoir pratique à des fins émancipatrices. Pour maîtriser la « science de son malheur », l'ouvrier devait acquérir une *Weltanschauung* qu'il devrait forger à l'aide de son expérience de travailleur mais aussi de l'observation et de l'étude. Pour comprendre la société qui était sienne, il lui fallait des connaissances générales d'abord « pour bien connaître les forces que l'on veut vaincre » [13].

Mais ces connaissances devaient bénéficier, pour être efficaces, de l'apport d'une activité technique, car si l'ouvrier doit connaître le pourquoi et le comment de sa tâche, « la culture générale doit rayonner de la connaissance du métier » [14].

Cette alliance spécifique du théorique et du pratique qui fonderait un enseignement technique digne de ce nom, était devenue un des noyaux durs des réformes scolaires exigées par les progressistes. On se souvient des efforts des socialistes hennuyers — comme P. Pastur, L. Matagne, par exemple — et de libéraux avancés — comme J. Hiernaux, par exemple —. Parallèlement aux brèches ouvrant l'enseignement secondaire général et l'Université, la continuité entre les études professionnelles et techniques et les Facultés techniques avait été réclamée comme consécration d'une culture du travail, ainsi que l'équivalence de ces mêmes études professionnelles et techniques avec l'école moyenne grâce à un relèvement de leurs exigences théoriques.

Il est intéressant de rappeler comment on a vu naître, en même temps que l'on se mettait à réclamer l'existence de passerelles entre l'enseignement technique et l'enseignement général, l'idée de « rachat » possible pour ceux qui n'étaient pas nés riches [15].

Dans un essai paru en 1977, G. Neave s'attachait à démontrer comment le système d'enseignement d'Europe occidentale était passé au cours des vingt années précédentes d'une idéologie de la prédestination à une idéologie de la rédemption, en recourant à l'analogie historique, puisque ces deux concepts majeurs se référaient respectivement au calvinisme et au catholicisme [16].

Pour ma part, je crois à la suprématie du modèle prédestinatif comme schéma de pensée dominant les politiques scolaires jusqu'à la fin des années 1950, mais concurremment à l'émergence du modèle de la rédemption dès qu'il fut question de passages possibles entre les différentes filières d'enseignement secondaire, c'est-à-dire dès que l'on se mit à parler de passerelles entre le quatrième degré et l'école

moyenne, ou entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, en d'autres termes dès les années 1920.

Mais voyons de plus près le contenu de ces deux modèles décrits par G. Neave. Le modèle de la prédestination renvoie évidemment aux idées d'élection et de grâce : de même que la grâce divine était accordée à certains individus seulement, l'intelligence est elle aussi, comme propriété de la personnalité, inégalement répartie entre les hommes. L'intelligence est innée et héréditaire ; sa possession se manifeste dans certains traits qui peuvent faire l'objet de mesures objectives — grâce au test psychométrique — ; une qualité centrale et constante de la personnalité — un facteur unique quoique multidimensionnel — constitue l'expression par excellence de l'intelligence : tels sont les trois axiomes légitimant l'idéologie scolaire de la prédestination.

Voilà qui justifie un système d'enseignement organisé en filières hiérarchisées, parmi lesquelles les plus élitaires sont préservées par des filtres et des obstacles divers ne laissant droit de passage qu'à ceux qui ont prouvé leur intelligence. L'idée selon laquelle l'individu porte la responsabilité de son échec ou de sa réussite est au cœur du principe de sélection qui anime un tel système naturalisant complètement les capacités intellectuelles.

La fragilité du modèle viendrait, selon Neave, du fait qu'il reposerait sur un type de société statique, tant au point de vue de la démographie que de celui du nombre d'enfants reconnus intelligents et capables de fréquenter l'enseignement secondaire — un tel type de société limiterait ses investissements dans le champ éducatif et restreindrait le pouvoir d'intervention concédé à l'État dans ce domaine.

A la différence du premier qui détermine les possibilités de l'individu à partir d'une évaluation fondée sur un critère unique et effectuée à un moment particulier de l'existence — vers l'âge de 11 ou 12 ans — le modèle « rédemptif » prend en compte une sorte de « bilan de vie » où rien n'est jamais définitivement bon ou mauvais et repose donc sur le principe que tout être faible reste digne d'être sauvé.

Deux remarques s'imposent maintenant. La première consistera à donner plus de profondeur temporelle que ne le fait G. Neave à la politique éducative qui s'inspire du modèle rédemptif : si cet auteur admet que ce modèle a été présent depuis plus de vingt ans dans la pensée sociologique et éducative, il le nie en effet pour ce qui est de la politique scolaire. Or, il est évident, pour la Belgique en tout cas, que des réformes comme l'arrêté de P. Nolf en 1924, ou la loi de 1881 créant une préparatoire commune à l'école moyenne et l'athénée participent de cette idéologie de la rédemption, laquelle, au demeurant, n'a rien d'incompatible, surtout à l'époque de son émergence, avec la méritocratie.

La deuxième consistera à souligner l'importance croissante qui est attribuée, avec l'apparition de ce deuxième modèle, au rôle joué par l'école dans le processus de renversement des inégalités sociales.

Globalement, le modèle, tel que proposé par G. Neave, repose sur les axiomes suivants : le développement de l'intelligence est influencé par le milieu — surtout à travers les relations nouées dans les groupes primaires, les effets des attentes parentales, etc. — ; l'intelligence peut être mesurée mais cette mesure peut varier au cours des expériences de vie ; enfin, la capacité intellectuelle d'une personne ne peut faire l'objet que d'une évaluation provisoire et non sûre à long terme.

Le modèle de société qui correspond à l'idéologie rédemptive est dynamique, mais repose sur un projet dont le contenu est fortement connoté moralement — « It (education) has become an instrument for realising a particular pattern of society in the future, by attempting to create new values in the present » [17] — et a subi l'influence d'une sociologie qui met l'accent sur la somme des interactions se jouant entre individus et groupes sociaux.

J'ai suffisamment insisté précédemment sur le pluralisme philosophique caractérisant le projet moral à l'œuvre chez les réformateurs d'après 1945 pour que la dimension éthique du modèle rédemptif soit bien apparente. Pour ce qui est de la mise en question de l'idéologie des aptitudes naturelles, on sait qu'elle se vit contestée par la sociologie de l'éducation à partir des années 1960 ; néanmoins, je pense qu'il s'agit là aussi d'une problématique à laquelle il faut accorder plus de profondeur temporelle que ne le fait G. Neave. Dès 1880, A. Sluys, dans une intervention au Ier Congrès International de l'Enseignement tenu à Bruxelles, ne mettait-il pas déjà bien en évidence le phénomène que l'on nommera plus tard « handicap socio-culturel » ? Dès 1914, G. Rouma soulignait l'influence du milieu sur les résultats du processus d'éducation dans sa *Pédagogie sociologique.* L'aspect culturel et non strictement économique du privilège lié à l'origine de classe avait donc été déjà souligné, il y a longtemps.

Tentons maintenant une synthèse de l'évolution idéologique qui s'est produite jusqu'à la rénovation de l'enseignement secondaire de 1971.

L'idéologie de la prédestination est bien restée dominante jusque dans les années 1950 : les Fonds des mieux doués de l'entre deux guerres en étaient une des meilleures expressions. L'idéologie de la rédemption dont on trouve les prémisses dans tous les projets de réforme scolaire comportant l'idée de passerelles et réorientations possibles va commencer à se concrétiser sérieusement en Belgique avec le ministère de L. Collard. Dans un premier temps, il apparaît que ces premières réalisations s'inscrivent encore dans une perspective méritocratique. En fait, le Ministère de L. Collard a constitué véritablement le

moment charnière entre les deux modèles prédestinatif et rédemptif. Ne disait-il pas dans une perspective tout à fait méritocratique :

> *« Je ne pose pas comme postulat d'une réforme de l'enseignement que tous les enfants d'ouvriers doivent accéder à l'université. Non plus d'ailleurs que tous les enfants des autres catégories sociales. Mais je considère comme un impératif absolu que tous les jeunes gens capables d'entreprendre des études supérieures puissent le faire, quelle que soit l'origine sociale ou la situation matérielle de leurs parents »* [18].

Mais il ajoutait dans le même exposé quelques lignes annonciatrices d'un modèle rédemptif qui était destiné à se faire moins durement méritocratique dans l'avenir :

> *« Je le déclare ici solennellement de toute la force de ma conviction. Il ne s'agit plus de savoir s'il est bon de démocratiser ou pas. Nous ne sommes plus en présence d'un choix. Les faits ont choisi pour nous. S'il est vrai — et il est vrai — que le progrès technique est en course vers de nouveaux et prodigieux développements ; s'il est vrai — et il doit être vrai — qu'il ouvrira des perspectives élargies de progrès social, la démocratisation des études est dans la ligne de cette inéluctable évolution »* [19].

Il faut relever l'optimisme de ces dernières phrases, la croyance dans la marche *inéluctable* d'un progrès à la fois social et technologique qui était au cœur de l'idéologie rédemptive qui s'affirmait alors.

Formellement au moins le caractère méritocratique du discours officiel tenu sur l'école allait s'affaiblir à travers la mise en cause de l'existence d'aptitudes intellectuelles naturelles et l'importance croissante attribuée à l'influence du milieu sur la réussite scolaire, en même temps que se faisait jour une valorisation grandissante de la diversité nécessaire des aptitudes, tant mentales que pratiques, allant dans le sens d'une équivalence éthique de ces aptitudes entre elles. Dès lors, la méritocratie scolaire allait faire place à un pluralisme des mérites ou qualités individuelles, conduisant à un nouveau modèle idéologique que j'aimerais qualifier d'*œcuménique*, pour rester dans l'analogie religieuse, né dans les années 1970.

Si la critique de l'aptitude comme concept de sens commun, donc faussement scientifique, avait été faite en France dès 1945 par P. Naville, il n'empêche que ce concept a largement survécu à sa mise en question [20]. Certes, les chercheurs en psychologie différentielle ont tenté d'améliorer l'objectivité de leur outillage en tenant compte de l'effet du milieu et en tentant d'épurer les tests de toute influence sociale — notamment en élaborant des tests dit non verbaux —, mais l'usage naturalisant du concept d'aptitudes existe toujours bel et bien.

D'ailleurs, la prégnance du modèle prédestinatif se faisait encore sentir en 1969 dans une réponse du Ministre Dubois à des parlementaires inquiets par la réforme du secondaire :

> *« Au membre qui craignait de voir s'opérer une discrimination sociale, il a été répondu qu'au contraire la réforme tendait à corriger le 'décalage' entre la classe dirigeante ou privilégiée et les autres. On peut y voir un outil de promotion individuelle en même temps qu'un coup d'accélération au développement de la société. Cependant, on ne doit pas s'y méprendre : la réforme n'est pas égalitaire et niveleuse ; en permettant à chacun d'accéder à son propre plafond, elle est en vérité créatrice d'élites qui, par leurs origines diverses, contribueront à un brassage social »* [21].

Pour être crédité de quelque légitimité, le modèle rédemptif se devait de conserver lors de sa présentation officielle, un tant soit peu des références au mérite et aux capacités individuelles, garantissant une « vraie » justice sociale. L'outrepassement de ces notions au bénéfice d'autres — comme la spontanéité créatrice, l'épanouissement individuel, grand égalisateur de toutes les facultés — ne se fit qu'au prix d'un constat d'échec implicite de l'investissement dans le scolaire comme moyen de démocratisation véritable de la hiérarchie sociale.

Ici je voudrais nuancer le modèle de la rédemption suggéré par G. Neave en le dédoublant : dans un premier temps qui nous conduit de 1945 jusqu'à la fin des années 1960, on aurait assisté à l'émergence, puis à l'affirmation d'un modèle de rédemption méritocratique, s'inscrivant dans la foulée des valeurs socialistes de travail et d'effort ; après 1968, dans une culture de survalorisation des loisirs par rapport au travail, avec l'affaiblissement des enjeux socialistes lié à l'évolution de la stratification sociale et avec l'apparition d'une crise économique grandissante, serait apparu un modèle de la rédemption œcuménique, centré sur les intérêts privés de l'épanouissement individuel et participant d'une rationalisation de l'« affectif ». Ce glissement de la méritocratie à l'œcuménisme dans la politique scolaire fut l'effet d'un processus doté lui aussi de sa pesanteur temporelle, qui sera décrit dans la section suivante, en même temps que les principales difficultés rencontrées par l'application de la loi du 19 juillet 1971. Ce faisant, j'essayerai de montrer, au-delà des sources de dysfonctionnement du plan de réforme que cette loi renfermait, le dérapage et l'échec relatif de toute la logique social-démocrate dont elle était un des points d'aboutissement.

NOTES

[1] COULON, M., *Jeunesse à la dérive, op. cit.*, tome III, p. 172.
[2] *Ibid.*, p. 247.
[3] PINELL, P., « L'école obligatoire et les recherches en psychopédagogie au début du XXe siècle », *in Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIII, Paris, 1977, pp. 341-362.
[4] *Ibid.*, pp. 357-358.
[5] *Ibid.*, p. 362.
[6] BISSERET, N., « Aptitude et société de classes », *in Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LI, Paris, 1971, pp. 317-342.
[7] *Ibid.*, p. 322.
[8] *Ibid.*, p. 324.
[9] *Ibid.*, p. 327.
[10] Cité supra.
[11] DE MAN, H., *L'idée socialiste*, Éd. B. Grasset, Paris, 1935, 530 pages, trad. de l'allemand par H. Corbin et A. Kojevnikov, p. 381.
[12] MARTINET, M., *Culture prolétarienne*, Éd. Maspéro, 1976, 163 pages, p. 151. *N.B.* : A. Thierry était un militant socialiste, tué au début de la guerre 1914-1918, à l'âge de trente-quatre ans, auteur d'un ouvrage paru à titre posthume en 1923, *Réflexions sur l'éducation*, dont Martinet avait rédigé la préface.
[13] MARTINET, M., *op. cit.*, pp. 80-81.
[14] *Ibid.*, p. 81.
[15] GRANDMAITRE, R., « L'enseignement technique — son avenir », *op. cit.*, p. 453.
[16] NEAVE, G., *Equality. Ideology and Educational Policy : an Essay in the History of Ideas*, Institut d'Éducation, Fondation Européenne de la Culture, *Cahiers*, n° 4, Amsterdam, 1977, 37 pages.
[17] *Ibid.*, p. 18.
[18] COLLARD, L., « Un programme d'éducation nationale démocratique », *op. cit.*, p. 14.
[19] *Ibid.*, pp. 28-29.
[20] BISSERET, N., « Aptitudes et société de classes », *op. cit.*, pp. 334-335 ; NAVILLE, P., *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, 1945, (voir coll. « Idées », 1972, 376 p.).
[21] « Projet de loi contenant le budget du Ministère de l'Éducation Nationale pour l'année budgétaire 1969. Rapport fait au nom de la Commission de l'Éducation nationale par M. Dejardin », *in* Documents Parlementaires, Sénat de Belgique, session 1968-1969, Doc. 358, p. (28).

CHAPITRE II

La dynamique du champ scolaire

PRÉALABLE

L'inégalité comme principe organisateur durable du champ scolaire

Le champ scolaire est indéniablement le lieu privilégié du classement ; les agents spécifiques de ce champ, membres du groupe qui les englobe, celui des intermédiaires culturels, n'échappent pas eux-mêmes à l'exercice de hiérarchisation auquel ils sont censés se livrer sur d'autres. En effet, ils sont eux-mêmes au cœur d'une lutte pour la reconnaissance de leur identité sociale, pour la conquête de leur légitimité professionnelle, et comme le pense P. Bourdieu, tous ceux qui classent se classent en fin de compte eux-mêmes aux yeux d'autres sujets classants [1]. Toute hiérarchisation renvoyant à l'inégalité des positions occupées à l'intérieur du champ, le classement statutaire des enseignants précède celui de leurs élèves qui en procède en quelque sorte.

Le projet d'école démocratique, dont j'ai voulu reconstruire les significations successives, se fonde sur le principe d'égalité, défini politiquement comme principe d'égalité des chances entre tous les individus, qui, sans chercher à nier la pertinence d'un classement final, exige des critères d'évaluation des capacités personnelles, indépendants de l'origine sociale. Par nécessité, ce projet devait être retraduit dans la catégorie du réalisme politique sinon son aboutissement n'aurait d'autre signification que l'explosion du champ scolaire, dont la raison d'être principale est l'attribution de titres, forcément discriminants sauf à perdre toute valeur dans le champ économique qui le surdétermine. Mais, de ce fait, il se révèle aussi désespéré que le travail de Sisyphe puisque sa finalité reste de produire de l'inégalité, sans quoi le champ économique se chargerait lui-même de hiérarchiser les capacités.

S'il serait tout à fait simpliste de n'envisager le rôle de l'institution scolaire que sous l'angle d'une contribution à la reproduction pure et simple de la stratification sociale et des inéquités qui y sont liées, il

importe d'être conscient tout autant de la participation de l'école à la dynamique sociale et au rééquilibrage permanent du rapport entre les classes sociales, que de la pesanteur des injustices culturelles et économiques jouant sur les possibilités d'accès aux meilleures certifications scolaires.

Oublier le progrès réellement accompli, tout d'abord, serait malhonnêteté : si l'on se replace au début du siècle où la bataille se livrait autour de la simple alphabétisation du peuple, on peut mesurer l'importance du chemin parcouru.

L'élévation des taux de scolarisation ne doit cependant pas conduire à un jugement trop optimiste quant à l'évolution qui s'est ainsi accomplie. Indéniablement, ce phénomène renvoie à une augmentation de la demande d'éducation émanant des familles vers l'école. Mais cette tendance peut recouper une élévation constante des exigences en matière de titres scolaires, liées à l'obtention d'emplois dont la position dans la hiérarchisation socio-professionnelle ne varie guère. Sans oublier qu'une augmentation du taux de scolarisation pourrait encore se ramener, en partie, à un camouflage du chômage virtuel atteignant (en période de crise économique) les classes d'âge considérées.

Ainsi qu'on l'a vu précédemment, les chiffres officiels disponibles en Belgique francophone permettent de montrer combien le poids des inégalités socio-culturelles liées à l'origine sociale a continué à exercer une lourde influence sur les trajectoires scolaires, en dépit d'un relèvement manifeste du taux de scolarisation pour les classes d'âge supérieures à quatorze ans.

Divers travaux sociologiques ont indiqué que l'augmentation de la probabilité d'accès à l'enseignement supérieur qui a touché l'ensemble de la population occidentale s'est accompagnée d'un accroissement du désavantage relatif en ce domaine des classes les moins aisées par rapport aux classes les plus aisées [2].

Le système d'enseignement s'est lui-même transformé : la diversification des options dans le secondaire supérieur s'est accompagnée de la réorganisation de l'enseignement supérieur avec la création de multiples filières courtes, la prolongation des filières traditionnelles grâce à des post-graduats et licences spéciales et le phagocytage par l'Université de formations jusqu'alors indépendantes (enseignements destinés au personnel para-médical, aux assistants sociaux, etc.). Avec la recomposition de la hiérarchie scolaire, la dévalorisation d'une partie des diplômes allait s'inscrire dans le cadre d'une concurrence pour les études les plus longues et les plus rentables, dominée par des stratégies d'accaparement des meilleures filières par les classes sociales supérieures. Les pratiques de surscolarisation et d'orientation sélective des dominants ont fait de bon nombre de réformes scolaires démocratiques des espoirs déçus. Miroir aux alouettes, l'école recèle un piège qui,

comme le disait J.-M. Berthelot, est « de croire qu'il suffise de jouer le jeu de l'école pour gagner, c'est-à-dire qu'il suffise de réussir pour être toujours dans le jeu gagnant », alors que seuls ceux qui sont en capacité de maîtriser l'espace de jeu comme espace scolaire installé dans l'espace social sont en situation de repérer le jeu gagnant [3].

En effet, aux enjeux de perpétuation de la classe supérieure se juxtaposent les enjeux de promotion individuelle ou de reconversion professionnelle pour les couches intermédiaires, les enjeux d'investissement scolaire élevé restant exceptionnels pour les couches populaires. A chaque moment du cursus scolaire, le « choix » individuel ne prend son sens que par rapport aux possibles définis par la classe d'appartenance et s'inscrit dans une partie inégale où la simple reconnaissance des valorisations sociales liées au champ scolaire ne suffit pas pour s'approprier les bonnes cartes.

Avec Berthelot, il faut prendre acte du constat d'échec des politiques de « démocratisation » des études qui se centrant sur l'institution scolaire, enferment l'école dans un jeu social global où le savoir, comme enjeu sociétal, constitue le noyau dur d'une logique de perpétuation pour les classes dominantes.

En bref, l'inégalité qui orchestre le champ scolaire s'est reconstruite durant les quelques décennies précédentes sur base d'une relative dévaluation de certains diplômes en fonction du nombre de leurs titulaires — le diplôme d'enseignement secondaire supérieur est exemplaire à cet égard — et d'une recomposition de la hiérarchie scolaire axée sur l'allongement de la durée de beaucoup d'études supérieures et universitaires.

H. Janne constatait en 1981 la perdurance de la sous-représentation des jeunes issus de la classe ouvrière dans les universités : il estimait qu'en Europe occidentale 20 à 30 % du groupe d'âge intéressé se trouverait actuellement dans les enseignements universitaire et non universitaire, et que, sur l'ensemble des étudiants universitaires, il n'y en aurait que 12 % d'origine ouvrière alors que, selon les divers pays, les ouvriers représenteraient une proportion de 35 à 45 % de la population active [4]. Il voyait à l'œuvre dans ces privilèges qui pliaient mais ne rompaient pas « le produit de choix individuels commandés par la stratification sociale dans sa rencontre avec la division du travail en vigueur ». « C'est le produit du jeu de la force sociale », disait-il.

SECTION I

Les stratégies face à la rénovation de l'enseignement secondaire

I. DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

1. Une implication mitigée dans la réforme liée aux caractéristiques du groupe professionnel

Sans entreprendre ici une monographie du corps constitué par les professeurs de l'enseignement secondaire, il faut retenir quelques caractéristiques notoires de ce groupe professionnel pour en venir, ensuite, aux clivages qui le traversent.

D'une manière générale, le statut professionnel des enseignants du secondaire situe ceux-ci au niveau des cadres intermédiaires. Vu l'endogamie régnant dans ce milieu, on peut le considérer comme assez homogène du point de vue de son statut social [5]. Au cours de l'entre deux guerres s'est enclenché un processus de « massification » de l'enseignement secondaire qui s'est accompagné d'un accroissement concomitant du nombre des professeurs à ce niveau scolaire.

Cet accroissement, allié à l'augmentation générale du niveau d'instruction moyen de la population dans nos pays occidentaux, a eu pour effet une baisse relative de la compétence culturelle reconnue à ces enseignants [6]. Bon nombre d'entre eux éprouvent dès lors le sentiment que l'image de marque de leur métier s'est dévalorisée par rapport à un passé plus ou moins lointain. A l'occasion d'une enquête menée en 1977, dans l'enseignement officiel de l'État, auprès de 530 enseignants, on constatait que 83 % d'entre eux estimaient que leur profession avait souffert d'une perte de prestige au cours des vingt dernières années [7]. Les fréquences attachées aux deux raisons principalement utilisées pour expliquer ce phénomène — image négative existant dans l'opinion publique à l'égard des professeurs (61,7 % des répondants) et faiblesse de leur rémunération (52,6 % des répondants) — prouvaient combien les enseignants pensaient souffrir d'un manque de considération sociale. Une telle dévalorisation de leur rôle était mise en relation avec divers stéréotypes grâce auxquels la plupart des gens leur semblaient stigmatiser leurs obligations professionnelles (horaire de travail réduit, vacances prétendûment interminables, etc.), et avec une rétribution qui ne leur permettrait pas de vivre selon leurs aspirations sur les plans matériel et culturel et qui ne correspondrait pas à l'importance réelle de leurs responsabilités.

Le rapport entretenu par ce groupe professionnel avec l'ensemble du système des classes sociales passe notamment par l'examen du type de recrutement social qui le caractérise. Ce recrutement est important dans la mesure où il constitue un indicateur permettant de confirmer ou d'infirmer l'évaluation par les enseignants eux-mêmes de la valeur sociale reconnue à leur activité professionnelle.

Si le recrutement des enseignants se fait fortement au niveau des classes moyennes, il est cependant décalé vers le haut de la hiérarchie sociale par rapport au recrutement de l'ensemble de la population adulte [8]. Les licenciés ont une origine sociale plus élevée que celle des régents, laquelle est plus élevée que celle des détenteurs d'un certificat pédagogique complémentaire pour l'enseignement technique et professionnel.

De plus, la féminisation de la profession est le plus souvent interprétée comme une cause ou une conséquence de la perte de prestige social qu'elle subit. Parmi les raisons de cette baisse de statut, outre l'augmentation des effectifs de l'enseignement secondaire et l'augmentation du nombre de professeurs qui en a résulté, il faut certainement retenir la survenance et l'extension, depuis les années 1950 surtout, d'autres professions que celle d'enseignant, qui se spécialisent dans la prise en charge des problèmes posés par l'éducation des enfants et des adolescents (psychologues, assistants sociaux, etc.) concurrençant ainsi la compétence pédagogique des professeurs éventuellement même au sein de l'école [9].

Ajoutons encore que le corps professoral a subi la compétition d'agents travaillant dans des institutions extérieures à l'enseignement, qui visent elles aussi à la diffusion de la culture (radio, télévision, maisons de la culture, etc.). Face à la concurrence de ce qu'on a appelé plus généralement, après Georges Friedmann, l'école parallèle, les enseignants se sont sentis — et se sentent encore — vivement menacés dans leur prestige, tout particulièrement, comme le souligne le sociologue J.-M. Chapoulié :

> *« parce que dans leur relation à ces institutions s'exprime et se réactive l'opposition, propre au champ intellectuel, entre créateurs et fonctionnaires routinisant la culture »* [10].

Le fossé existant entre les connaissances transmises par l'enseignement secondaire et la recherche scientifique associée aux multiples disciplines universitaires, est devenu si grand qu'il est rare qu'un professeur travaillant à ce niveau puisse se percevoir comme un créateur dans la branche qui est sienne. Et la recherche en pédagogie se situant elle-même le plus souvent dans les laboratoires universitaires, l'enseignant est aussi, dans ce domaine, peu appelé à créer.

A cette faiblesse relative de la légitimité reconnue à la compétence scientifique, et même à la compétence pédagogique de l'enseignant du secondaire, se surimpose la fonctionnarisation de la tâche.

Dire que l'institution scolaire est fortement bureaucratisée revient actuellement à énoncer une banalité. Reconnaissons toutefois, avec A. Petitat, qu'elle est une bureaucratie active dans la mesure où elle participe à la sélection des élèves, canalise et régularise les flux d'élèves et peut aménager dans certaines limites ses rapports aux classes sociales pour influer sur l'inégalité des chances (à travers les modalités de mise en œuvre des mesures modifiant l'équilibre du champ, comme l'octroi de bourses d'études, par ex.) [11]. Il n'en reste pas moins vrai que, à l'instar de tout grand service public, l'institution scolaire repose chez nous sur un appareil bureaucratisé, fortement hiérarchisé et centralisé.

Quant à l'enseignant, même s'il ne sera jamais un bureaucrate à part entière — l'objet même de sa « mission » l'en empêchant —, il voit son existence professionnelle marquée, pour une bonne part, par le poids de cet appareil qui édicte règlements et circulaires et détermine la marge d'initiative laissée à ses agents, sans oublier qu'il est destiné à vivre une carrière programmée où les seules gratifications sont la mutation ou le passage d'une échelle barémique à une autre.

L'enquête que j'avais entreprise en 1977 avait bien prouvé que les professeurs de l'enseignement secondaire francophone de l'État estimaient que les relations entre les écoles et le Ministère de l'Éducation nationale étaient difficiles [12]. Pour nombre d'entre eux, le Ministère représente une machine extrêmement lourde, fort éloignée de la réalité scolaire quotidienne. Le rapport qui les lie à l'administration se réduit à un strict minimum et se limite souvent à la réception d'instructions et de documents officiels divers. Quand un problème personnel (traitement, pension, etc.) surgit, les enseignants font préférentiellement appel à un délégué syndical qui servira d'intermédiaire entre eux et le service *ad hoc*.

D'une manière générale, l'enseignant a l'obligation de passer par la voie hiérarchique pour s'adresser à un service ministériel ; il ne peut donner un autre contenu à son cours que celui pour lequel il est réputé qualifié ; enfin, il doit adopter le comportement et le style de la pratique administrative dans ses rapports avec l'inspection. Les deux caractéristiques majeures du corps professoral, à savoir la faiblesse relative de la légitimité reconnue à la compétence professionnelle de ses membres — en rapport avec leur position dans la stratification sociale —, et ensuite la fonctionnarisation de leur occupation, ne constituent pas des traits propres à favoriser leur adhésion à quelque innovation que ce soit.

Dans l'enquête précitée, il apparaissait clairement que la rupture entre le Ministère et les écoles, perçue sous l'angle de contraintes bureaucratiques, doublées d'une méconnaissance par le sommet de l'appareil des problèmes rencontrés directement « sur le terrain », avait freiné la mise en fonctionnement du rénové, interprété souvent comme une réforme arbitrairement conçue et orchestrée [13].

Il serait injuste d'associer la plus ou moins grande résistance manifestée par les enseignants à l'égard du « rénové » au misonéisme — à la résistance au changement — qui, selon d'aucuns, les caractériserait. Avec J. Nizet et J.-P. Hiernaux, j'interpréterais les conditions de travail des enseignants (horaires, programmes, inspection, homologation, etc.) comme des instruments de régulation mis en œuvre par l'institution scolaire sur ses propres agents, qui réduisent leur marge de manœuvre et handicapent l'élaboration et l'usage de techniques pédagogiques « douces », c'est-à-dire non autoritaires ; paradoxalement, ces techniques jouissent depuis l'entre deux guerres d'une reconnaissance qui a atteint son zénith dans les années 1960 ; elles sont abondamment valorisées dans les plans de réformes scolaires mais sont compromises par les moyens de contrôle de type bureaucratique qui sont au cœur d'une contradiction entre les buts déclarés des politiques scolaires et le cadre institutionnel où ils sont censés se réaliser [14]. Comme eux, je crois pertinente l'hypothèse selon laquelle ces modes de contrôle bureaucratique constituent une des raisons majeures de la faible implication de beaucoup d'enseignants par rapport à leur travail, qu'on traduit souvent sous la forme d'un « malaise » grandissant au sein du corps professoral.

Ajoutons que l'intensité de ce contrôle doit varier en fonction du pouvoir organisateur : la fonctionnarisation et la bureaucratisation est sans doute maximale dans le réseau de l'État hypercentralisé ; la surveillance idéologique doit être la plus intense dans le cas du réseau libre subventionné, au demeurant fortement centralisé lui aussi.

2. Les stratégies mises en œuvre par les enseignants

Si les enseignants ont été divisés, la raison s'en trouve sans doute dans les clivages catégoriels que l'on peut discerner dans ce groupe professionnel, et qui ont déterminé l'adhésion ou l'opposition à la réforme.

Outre les divergences liées aux prises de positions idéologiques, le fractionnement du corps professoral se fait surtout à propos de la situation hiérarchique, de la valeur relative du diplôme et de la discipline enseignée.

Pour ce qui est de la position dans la hiérarchie scolaire, on a pu constater que les régents (diplômés de l'enseignement supérieur non universitaire) étaient plus favorables au rénové que les licenciés (diplômés universitaires) [15]. Deux explications sont possibles et d'ailleurs non exclusives l'une de l'autre. Tout d'abord, le rénové a permis au régent de professer dans les quatre premières années du niveau secondaire (cycle d'observation et cycle d'orientation) alors que l'enseignement

traditionnel limitait en principe ses prestations aux trois premières années (cycle secondaire inférieur) ; en un certain sens, il s'agirait d'une réaction plutôt corporatiste. Ensuite, la même étude montrait que les régents approuvaient plus que les licenciés les apports méthodologiques modernistes du rénové ; il s'agirait, cette fois, d'une réaction conditionnée par le fait que la formation professionnelle des régents implique une préparation pédagogique beaucoup plus importante que celle des licenciés universitaires, qui les sensibiliserait positivement à cet aspect de la rénovation.

Pour ce qui est de la discipline enseignée, si on l'envisage à travers les trois grands groupes classiquement retenus — littéraires, scientifiques, cours techniques et pratiques —, il est clair que la rénovation a remporté surtout le soutien des professeurs des disciplines littéraires. Cette tendance, déjà présente dans les résultats de l'enquête de 1977, s'est largement confirmée dans celle de 1980. Interrogés sur la pertinence de la réforme — au point de vue des méthodes, des structures et des matières —, les professeurs de français se révélaient les plus favorables à celle-ci, suivis d'assez près par les professeurs de sciences humaines ; les professeurs de mathématiques apparaissaient comme les plus défavorables à la réforme, rejoints d'assez près par les professeurs de science [16]. Notons cependant une exception significative dans le groupe des « littéraires », celle des professeurs de latin et de grec qui constituent la fraction du corps professoral la plus hostile à la rénovation, ce qui se comprend aisément étant donné l'affaiblissement du rôle joué par leur enseignement dans la sélection de l'élite scolaire.

Ces résultats en recoupent d'autres concernant le processus de démocratisation des études, qui indiquent combien les professeurs de français et de sciences humaines étaient plus favorables au discours progressiste que les professeurs de mathématiques, alors que dans son ensemble le corps professoral semblait adhérer à une exaltation de l'épanouissement individuel, valeur majeure de la pédagogie moderniste actuelle [17].

La stratégie adoptée par les enseignants à l'égard des récentes exigences de l'institution scolaire dépend en tout cas de la place occupée par leur cours dans la nouvelle hiérarchisation des options. La rénovation du niveau secondaire a indéniablement permis un réaménagement de cette hiérarchisation par rapport à celle qui était en usage dans l'enseignement traditionnel.

Depuis l'après guerre 1945, la valorisation des disciplines scientifiques n'a cessé de croître au détriment de disciplines littéraires, comme le grec et le latin — encore que ces branches puissent encore agir comme moyen de distinction culturelle, bien que jugées de plus en plus désuètes et inutiles. Le rénové, manifestement, représente une cristallisation de cette évolution qui s'est accompagnée d'un transfert de la légitimité de la sanction scolaire vers le cours de mathématiques.

La comparaison réalisée, à l'occasion de l'enquête effectuée en 1980, entre la stratégie adoptée par les professeurs de mathématiques d'une part et les professeurs de français d'autre part, éclaire les attitudes les plus typiques manifestées au sein du corps professoral à l'égard de la sélection scolaire, une fois dépassé un paradoxe apparent [18].

On a pu constater que les professeurs de mathématiques dont le rôle était devenu prépondérant dans l'orientation des élèves — ou plutôt les réorientations en cascade, de filières fortes en filières de plus en plus faibles — étaient en même temps ceux qui s'étaient révélés les plus défavorables au rénové. Or cette réforme a assuré leur domination dans le système de sélection scolaire. En effet, le cours de mathématiques s'organise de façon bien spécifique : il est le seul cours à être démultiplié en quatre niveaux à la fin du secondaire : 2h/semaine, 3h/semaine, 5h/semaine, et 8h/semaine. Le choix du niveau dans cette branche est au centre de l'organisation des autres options retenues et il est clair que la position occupée dans la hiérarchie scolaire par l'élève en découle directement. Ajoutons à cela que, dans l'enseignement rénové, l'option forte en mathématiques (8h/semaine) est quasiment toujours, à de rarissimes exceptions près permise, dans quelques établissements seulement, liée à l'exclusion de l'option forte en français : le classement des options renvoie donc directement à l'opposition des qualifications scientifique et littéraire.

La relative sérénité de ces enseignants face au rôle joué par leur cours dans l'orientation des élèves s'explique, pour une bonne part, par deux opinions fortement ancrées dans leur groupe professionnel : une majorité d'entre eux — 67 % en tout cas dans l'option de mathématiques fortes — est convaincue de l'existence d'une véritable « bosse des mathématiques naturalisant ainsi les capacités de la réussite dans cette branche, et près de 90 % d'entre eux croient en l'objectivité des épreuves de mathématiques, 69 % estimant d'ailleurs qu'elles sont plus objectives que les épreuves littéraires [19].

Mais la sélection opérée par les mathématiques n'est pas plus démocratique que celle qui l'a précédée.

Dans la mesure d'abord où le cours dominant — quel qu'il soit — fait appel à une accumulation des connaissances indispensables à la réussite de l'élève, il repose immanquablement sur des mécanismes extra-scolaires d'acquisition face auxquels les étudiants ne se trouvent pas placés sur pied d'égalité (conditions de travail à domicile, leçons particulières, etc.).

Ensuite, la transformation des programmes liée à la rénovation, entérinant le passage des mathématiques traditionnelles aux mathématiques modernes, a été marquée par un accroissement de l'aspect symbolique de l'enseignement des mathématiques.

On se souviendra de ce que, dès les années 1950, un groupe d'enseignants progressistes appartenant à la mouvance socialiste, à la tête

duquel figurait G. Papy, a tenté d'adapter pour l'enseignement secondaire les acquis de la recherche universitaire qui, dès l'entre deux guerres, sous l'influence du groupe français Bourbaki, s'était lancée dans un projet de restructuration des mathématiques. Dans leur optique, il fallait passer d'un enseignement axé sur la mémorisation et l'apprentissage systématique à un enseignement moderne axé sur le raisonnement. Ce fut la circulaire du 14 mai 1965, signée par le ministre H. Janne, qui décida que le programme proposé par le Centre belge de la pédagogie de la mathématique serait dorénavant admis comme programme optionnel dans les classes de sixième, cinquième et quatrième [20]. Pour ce qui est du niveau primaire, un programme provisoire, datant de 1971, introduisant les mathématiques modernes à ce niveau d'enseignement, vit son contenu officialisé dans le programme de 1977 [21]. Le projet d'enseignement de G. Papy et de ses collaborateurs — F. Lenger, W. Servais, entre autres noms — poursuivait indéniablement un objectif de démocratisation des études. Mais il se heurta, outre à la méfiance des parents qui ne maîtrisaient pas cette nouvelle méthodologie, aux difficultés liées à la nécessité de recycler, avec des moyens forcément limités, un grand nombre d'enseignants, parmi lesquels certains n'étaient pas nécessairement convaincus de la pertinence des principes méthodologiques nouveaux. Un des écueils majeurs du passage aux mathématiques modernes aurait, dès lors, tenu au fait que les professeurs n'ont pas toujours pleinement maîtrisé leur matière, ce qui les aurait conduits à l'enseigner de façon beaucoup trop abstraite.

Les membres d'un groupe belge de professeurs de mathématiques, partant du constat que l'enseignement de leur discipline était « très axiomatique et verbaliste avec une tendance exagérée à la symbolisation », tentent actuellement de dégager « une alternative qui parte de l'élève, dans son langage, plutôt que des mathématiques dont la langue symbolique est si vite étrange, voire étrangère » [22].

Enfin, pour ce qui est de l'objectivité des épreuves utilisées par les enseignants, il ne faut pas oublier que, plus un cours occupe une position dominante dans le curriculum, plus la légitimation de cette position passe par la négation du caractère arbitraire de modes d'évaluation et que par conséquent, plus ces modes d'évaluation seront normatifs. Le caractère contraignant et unificateur des programmes, la référence à des manuels en nombre limité assurent largement cette normativité à l'enseignement des mathématiques et, créditent donc l'objectivité de ses sanctions.

Or, pour en venir aux professeurs de français, il est clair que, en matière d'évaluation scolaire, leur situation est toute différente, surtout parce que leur cours n'occupe plus une place centrale dans la sélection. Alors qu'il fut une époque où l'évaluation d'une dissertation s'appuyait sur une méthodologie normative (contrôle du style selon la norme

littéraire, contrôle strict du plan suivi, etc.) et qu'il en allait de même pour la vérification de connaissances comme l'orthographe, la syntaxe, ou encore l'histoire de la littérature, on constate actuellement que l'orthographe a perdu de sa légitimité comme moyen d'évaluation, que l'on valorise dans les textes rédigés par les élèves davantage l'originalité, la spontanéité que le respect de formes précises, de procédés d'écriture bien répertoriés. Bref, les critères d'évaluation du cours de français sont devenus plus flous, en même temps précisément qu'il perdait de sa force sélective, et cela d'autant plus que la filière est moins élitaire.

Si les professeurs de français constituent le groupe le plus sensible à la mise en relief du handicap socio-culturel, cela s'explique peut-être par le fait que la théorie de l'héritage culturel, qui constatait le rôle joué par l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités sociales, insistait fortement sur l'importance des modalités de transmission du langage dans la constitution de l'*habitus* familial [23]. Cette théorie a montré le lien existant entre certains caractères de classe — aisance, brillant, habileté verbale — et la réussite scolaire. Dès lors, étant donné la nature de ces caractères qui valorisent moins le travail qu'une certaine précellence prétendûment naturelle, cette théorie aurait trouvé une illustration privilégiée dans les cours littéraires et aurait interpellé surtout les professeurs concernés par ces disciplines.

Le phénomène le plus marquant dans l'évolution du cours de français depuis la rénovation du niveau secondaire tient dans sa grande perméabilité à la psychologisation croissante des objectifs et des méthodes qui s'est fait sentir à tous les niveaux du système scolaire. Les instructions pédagogiques contenues dans les programmes de français paraissent avoir particulièrement subi l'influence de ce processus de psychologisation : exaltation du « vécu », recours abondant à des formules comme « motivations », « créativité », « personnalité », « besoin d'échange », « désir d'activité », « épanouissement », etc., en témoignant abondamment.

Parallèlement, les programmes ont valorisé un certain décloisonnement du cours de français qui traduit l'influence des sciences humaines sur cet enseignement — sous l'aspect de l'introduction aux « grands problèmes du monde contemporain », de l'ouverture aux moyens de communication de masse, etc. —, et ont favorisé la tendance à faire de ce cours un moyen servant l'apprentissage des autres disciplines et non plus essentiellement une activité spécifique, se suffisant donc à elle-même.

Dans le cadre de cet enseignement dont la normativité s'est fortement affaiblie — la polysémie des programmes en témoigne assez —, la sélection a continué bien sûr à s'opérer mais sur un mode implicite : si les finalités éducatives et les principes pédagogiques généraux ont pu paraître assez similaires pour les trois grands types d'enseigne-

ment (général, technique et professionnel), ces trois orientations d'études sont restées cloisonnées en fonction des niveaux d'exigences qui y sont liés. Dès lors la discrimination qui continue à se manifester au travers de l'enseignement du français pourtant en perte de légitimation dans la sélection scolaire, s'exerce implicitement sous le voile de grands principes généreux et modernistes, que n'accompagnent pas des indications méthodologiques ouvertement appropriées aux diverses catégories d'élèves concernés. Le caractère différentiel du traitement à faire subir aux élèves n'est que très légèrement esquissé dans les programmes, et encore de manière litotique. La tendance générale à l'euphémisation pour évoquer les disparités socio-culturelles trouve ici un terrain de prédilection ; pour exemple, on ne parlera pas des « moins doués » mais de « garçons et de filles rebutés par l'abstraction ou qui sont avides de réalisations immédiates », d'« intelligence plus pratique que spéculative », etc.

Or, en même temps que les programmes et les instructions méthodologiques se font plus polysémiques, plus flous, que le contenu du cours est plus indéterminé, donc laissé à l'appréciation du maître et des élèves, la discipline traitée de cette façon prend une allure optionnelle et, de ce fait, voit son statut diminuer dans le poids relatif des notations — fussent-elles même qualitatives. Le caractère contraignant d'un programme empêche donc la rupture de consensus quant à l'enseignement en cause : à la différence des professeurs de français, les professeurs de mathématiques n'auront donc pas à justifier la pertinence des orientations données à leur cours.

Il est vraisemblable que l'autorité reconnue à la fonction de l'enseignant est d'autant plus grande que la branche qu'il professe joue un rôle plus sérieux dans l'orientation des élèves. Dès lors, moins il tiendra cette autorité de l'importance dont son cours se voit crédité, plus sans doute il affirmera sa compétence professionnelle grâce à des qualités personnelles et attachera de l'importance à la relation pédagogique.

Pour conclure à propos des stratégies déployées par ces professeurs depuis la mise en place du rénové, on retiendra essentiellement que leur attitude fut liée à la position occupée par leur discipline dans le jeu de la sélection scolaire.

Au demeurant, la version récente du programme de français, lors de l'année 1984-1985, constitue un fait significatif qui exprime, avec les changements introduits dès avant dans le programme d'histoire, la volonté d'en revenir à une certaine normativité de la part des deux derniers ministres libéraux de l'Éducation nationale.

Je n'ai guère parlé des professeurs chargés des cours techniques et pratiques. Disons simplement qu'ils se révélaient assez favorables au système d'activités d'essai et d'options et qu'ils semblaient très sensibles à la problématique de la démocratisation des études : ils constituaient

le groupe qui souhaitait le plus une égalisation des chances scolaires et qui était le plus d'accord avec l'idée de la nécessité d'une modification des structures économiques de notre société comme préalable à la démocratisation des études.

J'ajouterai enfin, que les responsables de l'enseignement technique ont pu voir dans le « rénové » une réforme permettant une revalorisation de leurs établissements qui se voyaient dotés dorénavant d'une section d'enseignement général. Mais en même temps, ils étaient confrontés à la question de la spécificité de leur enseignement qu'ils allaient devoir redéfinir. Le problème est loin d'être déjà résolu.

II. Du côté des spécialistes : psychologues scolaires et pédagogues

1. Les psychologues scolaires

L'enseignement rénové a réservé une place de choix aux représentants des Centres psycho-médico-sociaux dans l'école, les faisant ainsi entrer de plain pied dans celle-ci par le biais du conseil de classe.

Cependant, il est manifeste que l'harmonie n'est pas la caractéristique majeure des relations entre enseignants et psychologues scolaires. Une psychologue, M. Vlassenbrouck, jugeait difficile, dès 1974, la rencontre entre l'enseignant enserré dans ses propres difficultés et le psychologue ou l'assistant social, plus libres à l'égard de la situation concrète d'apprentissage et parlant un langage plus centré sur l'enfant, sur la dynamique relationnelle et les conflits à y affronter. Elle évoquait aussi l'obligation pour les centres P.M.S. de ne plus se cantonner dans une intervention périodique et psychométrique et d'entreprendre une action continue et clinique, compréhensive afin de s'adapter aux objectifs du rénové [24].

Pour ma part, je relevais en 1977, qu'une moitié à peine des enseignants interrogés sur ce point jugeaient le rôle du psychologue scolaire utile et que près de 60 % d'entre eux considéraient que celui-ci, ne participant pas à la vie de l'école, ne pouvait connaître les réelles difficultés rencontrées par les élèves [25]. Me tournant alors en 1978 vers les représentants des centres, j'ai tenté de mettre à jour leurs reproches et leurs attentes à l'égard de l'école [26].

Il apparaissait alors que les représentants des centres se plaignaient en règle générale de la méfiance manifestée par les enseignants à leur égard : les enseignants n'aimeraient pas, semblait-il, voir intervenir en toute légitimité d'autres spécialistes sur le territoire scolaire qu'ils considéreraient comme le leur. On pourrait y voir autant une réaction de

type corporatiste qu'une sorte de mouvement de défense des enseignants face à l'irruption de personnes qui, tout en étant étrangères à l'école, s'en feraient néanmoins les censeurs.

Outre de multiples remarques portant sur l'incompréhension et la méconnaissance manifestée par les professeurs à l'égard de la psychologie, ou encore sur les fausses attentes de l'école à l'égard des Centres — ceux-ci seraient sollicités *in extremis*, seraient traités comme des « machines à tester », ou comme des instances de secours permettant la démission du corps professoral, etc. —, il faut retenir comme source majeure de dysfonctionnement des relations entre psychologues scolaires et enseignants la différence profonde entre les objectifs poursuivis par les uns et les autres.

Alors que les enseignants penseraient en termes de rendement scolaire et de travail, et se réfèreraient à l'entité « élève », les psychologues penseraient en termes d'épanouissement et se réfèreraient à l'entité « enfant » ou « adolescent ». Leur propre objectif psychopédagogique serait peu compatible aux yeux des psychologues, avec l'objectif de rentabilité qui serait celui de l'ordre scolaire. A la formation instrumentale et utilitaire donnée par l'enseignant s'opposerait donc une formation centrée sur l'épanouissement, tenant compte de la multiplicité des composants de la personnalité, de l'équilibre entre ces diverses composantes, et de l'autonomie de l'individu.

Voilà qui tendrait à prouver que, pour beaucoup de représentants des centres P.M.S., la rénovation psycho-pédagogique était loin d'être accomplie dans les écoles. Néanmoins, il faut nuancer ce jugement, ce qui a été fait à l'aide d'une typologie des centres P.M.S. reposant sur leur philosophie générale et sur leur plus ou moins grande indépendance à l'égard de l'institution scolaire [27].

Le premier type de centres distingué est celui des « auxiliaires d'éducation », c'est-à-dire des centres qui continuent à accorder une grande importance à la situation scolaire de l'enfant et qui se sont donc le moins éloignés des fonctions anciennes de la psychologie scolaire (prioritairement la fonction d'orientation). Ces centres, qui sont vraisemblablement encore majoritaires, acceptent de répondre aux difficultés rencontrées par les enseignants dans les termes où ceux-ci les définissent et s'efforcent de réaliser une communauté d'objectifs avec eux.

Le deuxième grand type de centres est celui des « modernes », parce qu'ils valorisent essentiellement l'autonomie de l'enfant, se différencie en « modernes individuels » et en « modernes institutionnels ».

Les premiers, centrés sur l'idée du développement spontané de l'autonomie de l'enfant ou de l'adolescent — s'il n'est pas contrarié par des contraintes externes —, critiquent les rigidités de l'institution scolaire et souhaitent établir des relations privilégiées avec l'élève en limitant le plus possible l'intervention des parents et des professeurs ; ils

sont attentifs au caractère, spontané ou non, de la demande émanant des jeunes, et préfèrent les relations personnelles, informelles, aux relations institutionnalisées. Les seconds définissent de manière conflictuelle leurs relations aavec l'école, institution qu'ils envisagent comme un terrain d'action destiné à être transformé. A travers la confrontation d'intérêts divergents, ils espèrent faire prendre conscience des rapports de pouvoir internes à cette institution et mettre à jour ses vices de fonctionnement.

L'hypothèse avait été énoncée que la probabilité de se retrouver dans le camp des « modernes » serait d'autant plus grande que les agents en question auraient tendance à puiser leurs références ailleurs que dans le fond de la psychologie scolaire *stricto sensu* : la démarche des « modernes individuels » trouverait ses sources plutôt dans la recherche centrée sur le traitement individuel (psychanalyse), la démarche des modernes institutionnels irait plutôt dans le sens de la recherche centrée sur l'intervention dans les groupes, sur l'analyse institutionnelle (psychosociologie, socio-analyse).

S'il est pertinent d'estimer que le courant « moderniste », fondé donc sur les idées d'autonomie et d'épanouissement, est en train de se tailler une place grandissante dans le champ de la psychologie scolaire, il est plus périlleux de juger, avec les seules données existantes, de son importance exacte. Ce courant correspond bien en tout cas à la psychologisation caractérisant la culture contemporaine. Une recherche menée par M. Legrand et J. Nizet, qui confronte quelques expériences issues de cette tendance moderniste au projet progressiste dans le champ éducatif, ne permet pas davantage d'en évaluer la portée réelle actuelle [28].

Cet article apporte cependant la preuve qu'il n'y a pas toujours congruence entre modernisme psychologique et progressisme politique, en signalant quelques pratiques qui sont en train de se répandre sous l'action de certains tenants des centres P.M.S. Il s'agit de pratiques « de groupe », c'est-à-dire qui visent à mettre les individus en relation, variant selon leurs modalités d'intervention. En effet, il faut distinguer les techniques dont l'objectif est un changement individuel (apprendre à un élève à s'exprimer oralement, à clarifier le choix d'une orientation scolaire, etc.) et celles dont l'objectif est un changement collectif (faire aboutir une revendication de la classe, prise en charge collective des difficultés rencontrées par certains élèves, etc.).

Ces interventions peuvent encore essentiellement varier selon qu'elles portent plutôt sur le psycho-affectif, ou plutôt sur les apprentissages intellectuels, ou encore selon que le groupe visé est formé uniquement de pairs, ou comporte des enseignants. D'après Legrand et Nizet, les pratiques qui partent du groupe comme support d'une démarche

individuelle — dans leur étude, il s'agit du Prodas et de l'analyse transactionnelle [29] — répondent plus à l'objectif d'autodétermination individuelle qu'à celui d'autodétermination collective, le premier objectif étant commun aux progressistes et aux partisans d'une pédagogie individualisante, le second objectif étant plus spécifique aux progressistes [30].

Dans le cas du Prodas qui concerne surtout le psycho-affectif, la critique émanant du bord idéologique progressiste serait la suivante : comme la dynamique de groupe utilisée dans les entreprises et les organisations, il s'agirait d'une pratique freinant l'autodétermination collective. Elle occulterait le pouvoir de l'enseignant et aurait pour fonction latente de « préparer et de stimuler les élèves au régime moderniste de relations interpersonnelles qui est appelé progressivement à prendre la relève du vieux régime autoritaire devenu périmé » [31].

Quant à l'analyse transactionnelle, qui porte sur un groupe homogène — sans enseignant —, elle représenterait un type d'intervention en situation artificielle, dont les effets positifs ne seraient pas nécessairement transposables au contexte de la vie scolaire réelle.

Les pratiques utilisant le groupe comme support d'une démarche individuelle sont vraisemblablement plus fréquentes que les pratiques utilisant le groupe comme support d'un travail collectif. Ces dernières me paraissent devoir être promues par des militants, plus que par des simples professionnels de l'éducation. Même si ces expériences restent encore quelque peu marginales, elles constituent cependant le reflet d'une entreprise de psychologisation de la tâche pédagogique, laquelle a été problématisée et inféodée à l'action de ces thérapeutes du relationnel que tendent à devenir psychologues, assistants sociaux et animateurs socio-culturels.

Une telle évolution n'est évidemment pas spécifique à la Belgique francophone : une étude éclairante sur le thème du phénomène de psychologisation de la culture contemporaine a été rédigée par les sociologues français R. Castel et J.-F. Le Cerf [32].

Le recours massif à la psychologie dans l'univers contemporain s'est traduit depuis les années soixante, entre autres symptômes, par la transformation de la psychanalyse, tout au moins sous sa forme vulgarisée, en un véritable objet de consommation dont les utilisateurs potentiels sont légion. La psychanalyse, ou plutôt ses succédanés, seraient au cœur d'une véritable nébuleuse culturelle, dont le contenu se ramènerait à deux propositions centrales :

> *« Premièrement, la clé d'un problème est à chercher du côté d'un déséquilibre psychique qui s'exprime à travers un dysfonctionnement de la relation. Deuxièmement, son traitement consiste en une intervention psychologique qui doit modifier la structure relationnelle de la situation »* [33].

Le discours axé sur le relationnel est effectivement devenu le discours majeur tenu par les divers intervenants dans le domaine scolaire.

L'évolution des instructions pédagogiques l'atteste à suffisance : insistance croissante sur les relations existant dans la classe et reliant élèves et enseignants, sur les rapports qu'entretient l'enfant ou l'adolescent avec ses différents milieux, mise en relation du handicap socio-culturel avec la socialisation primaire, etc.

Le fonctionnement de l'école n'est plus imaginable maintenant sans l'action de cohortes de spécialistes psychologues, thérapeutes du relationnel, formateurs à l'action sociale, etc., faisant pression sur un corps professoral qui voit progressivement passer en d'autres mains ce qui faisait sa légitimité professionnelle, à savoir la compétence pédagogique. L'acte d'enseigner a été problématisé et l'enseignant de plus en plus souvent culpabilisé, en même temps que l'institution scolaire tout entière s'investissait dans un processus de psychologisation. Celle-ci, il est vrai, a été acceptée et même favorisée par certaines catégories d'enseignants. Néanmoins, cette modification intervenue dans les représentations collectives de ces enseignants n'a pas été jusqu'à admettre l'intervention de « spécialistes » venus du dehors, du monde non scolaire. La psychologisation pouvait être promue par des professeurs ; elle ne pouvait signifier pour eux perte de monopole cognitif ou d'intervention. Si les spécialistes pouvaient, à la rigueur, jouer un rôle de formateur ou d'informateur, leur action devait s'arrêter aux frontières de l'école. Le réflexe corporatif a introduit un clivage marqué dans l'univers des acteurs de la psychologisation.

Cette importance croissante du rôle joué par la psychologie dans l'école ne serait qu'un reflet d'une tendance culturelle générale, ou encore d'une politique visant précisément à faire l'économie du politique.

L'inflation psychologique répondrait dès lors à une exaltation des rapports humains, des gratifications affectives comme fins en soi, au détriment de l'implication dans le conflit caractérisant l'action politique [34].

Pour ma part, je fais l'hypothèse que la survalorisation actuelle de l'épanouissement individuel — qu'il faut comprendre comme disposition à entretenir des relations gratifiantes avec l'environnement —, en tant qu'enjeu dominant, depuis la fin des années 1970, dans le discours officiellement tenu sur l'école est une manière d'occulter l'échec relatif des politiques scolaires conduites entre les années 1950 et 1970 à des fins de démocratisation scolaire et sociale. Comme suite à l'impuissance des progressistes face à la résistance de l'inégalité comme principe organisateur des structures scolaires — et plus largement de l'ensemble des positionnements sociaux —, l'épanouissement individuel vient à point comme substitut fonctionnel à l'ancien enjeu d'émancipation par la démocratisation de l'école, d'autant plus que son statut de valeur centrale au sein de la culture contemporaine justifie pleinement et facilite ce glissement.

De toute manière, la psychologisation du champ scolaire, liée à l'octroi d'une importance grandissante à l'interprétation des difficultés scolaires par les catégories du relationnel, a certainement favorisé l'affaiblissement du projet politique contenu dans l'enseignement « rénové ».

2. Les pédagogues

D'emblée, je distinguerai deux catégories d'acteurs sous cette rubrique : les producteurs intermédiaires de pédagogie ou relais de l'opinion pédagogique d'une part et les pédagogues travaillant dans les universités ou chercheurs en pédagogie, d'autre part.

La première catégorie regroupe les enseignants et les inspecteurs écrivant dans les revues pédagogiques, les responsables administratifs influant sur les réformes scolaires, les journalistes spécialisés dans le secteur de l'éducation, etc. Comme ces personnes propagent et critiquent les diverses conceptions pédagogiques, tant modernistes que traditionnelles, elles représentent les véritables forgerons des opinions du corps professoral en cette matière et de l'opinion publique en général. C'est essentiellement par leur action que les grandes théories, les grands principes pédagogiques pénètrent dans les écoles : en ce sens, il faut les définir comme des relais de l'opinion pédagogique.

Les chercheurs, pour leur part, travaillent dans les laboratoires universitaires de pédagogie expérimentale. Ils peuvent, à l'occasion de travaux divers, notamment de vulgarisation, jouer aussi le rôle de producteurs intermédiaires de pédagogie [35].

Mon hypothèse quant aux rôles des uns et des autres dans l'élaboration de l'enseignement rénové est que la première catégorie d'acteurs aurait surtout diffusé les idées modernistes fondées sur la pédagogie expérimentale et les acquis de la psychologie de l'enfant, ainsi que sur les théories américaines sur la non-directivité, alors que la seconde catégorie d'acteurs auraient surtout œuvré dans le domaine de la docimologie, des techniques permettant l'évaluation des aptitudes, puis dans celui, très en vogue actuellement de la pédagogie dite « par objectifs ».

Commençons par examiner quelles ont été les idées répandues par les relais de l'opinion pédagogique qui ont joué un rôle dans la réforme et sa mise en œuvre. Tout d'abord, il est clair que les nouvelles structures prétendaient répondre à un transfert des résultats obtenus par J. Piaget dans ses travaux sur la formation de l'intelligence chez l'enfant. J. Piaget lui-même a esquissé les pistes de ce transfert. Partant du fait que connaître revient à assimiler le réel à des structures de

transformations, lesquelles sont construites par l'intelligence comme prolongement direct de l'action, il affirmait que :

> *« (...) à tous les niveaux, l'intelligence est une assimilation du donné à des structures de transformations, des structures d'actions élémentaires aux structures opératoires supérieures, et que ces structurations consistent à organiser le réel, en acte ou en pensée, et non pas à le copier simplement »* [36].

J. Piaget avait donné un contenu à ce développement continu, allant des actions sensori-motrices initiales aux opérations les plus abstraites, sous la forme d'une succession d'étapes, correspondant aux différents stades de l'évolution intellectuelle [37]. Le transfert de tels résultats au champ scolaire semble évidemment aisé : puisque la formation intellectuelle se fait selon un certain plan, l'école devrait tenir compte de ce déroulement. Ainsi puisque le palier d'équilibre des opérations « propositionnelles ou formelles » ne se constitue que vers 14-15 ans, bien des traits spontanés ne pouvant se manifester qu'ensuite, il ne faut pas pousser l'adolescent à des choix définitifs avant cet âge. Malheureusement, le transfert du psychologique vers le pédagogique qui a encouragé l'idée du cycle d'observation et d'orientation a dû prendre le calendrier comme modalité, alors que, comme Piaget l'avait lui-même fait remarquer, seule l'idée de chronologie était pertinente, les stades du développement ne correspondant pas à des âges absolus [38].

Cela n'avait pas empêché Piaget d'apporter sa caution scientifique au fameux cycle d'observation et d'orientation, ainsi d'ailleurs qu'à quelques points méthodologiques associés à cette nouvelle structure, comme l'évaluation continue alliée à la suppression des notes chiffrées et des examens, ainsi que la valorisation d'une pédagogie dite de l'action, centrée sur le développement des intérêts de l'enfant et de l'adolescent [39].

Ces thèmes se propagèrent, nimbés de leur aura scientifique, dans la littérature destinée aux enseignants — revues pédagogiques, bulletins d'informations émanant des pouvoirs organisateurs, documents rédigés par les organisations internationales (Conseil de l'Europe, O.C.D.E., etc.) — dès les années 1960, accompagnés d'autres thèmes encore, comme la valeur du travail d'équipe en classe, l'encouragement de la créativité et de la spontanéité par les activités libres et surtout la libéralisation des relations maître-élèves à travers une permissivité grandissante.

Voilà qui nous amène à la problématique de la non-directivité à propos de laquelle les producteurs intermédiaires de pédagogie ont répandu peut-être le plus d'encre au cours des vingt dernières années.

A l'origine figurent des pratiques américaines qui se sont diffusées en Europe au cours des années 1960 selon trois axes principaux : le

psychodrame de J. L. Moreno, la dynamique de groupe de K. Lewin et la psychologie non directive de C. Rogers [40].

Le psychodrame constitue, rappelons-le, une technique qui a été créée vers 1925 par J. L. Moreno : il s'agit d'une technique de groupe qui utilise le jeu dramatique improvisé à des fins psychothérapeutiques et pédagogiques et qui vise à libérer la spontanéité des individus qui s'y prêtent. Cette technique est très voisine du jeu de rôle, également mis au point par J. L. Moreno.

La dynamique des groupes, formule proposée par K. Lewin vers 1935, renvoie à deux types d'activités : l'étude des lois qui organisent les phénomènes caractérisant les groupes restreints, les comportements collectifs et leur transformation, et les changements individuels au sein des groupes, d'abord, et la mise en œuvre de cette connaissance par des actions de changement (d'opinion, pédagogique, etc.) ensuite à l'occasion d'une opération de formation.

Le non-directivisme est une méthode pédagogique et psycho-thérapique, proposée par C. Rogers vers 1954, qui repose sur l'idée que la facilitation de l'expression libre d'autrui s'accompagne d'un accroissement de la conscience de lui-même et de l'autonomie chez le « client ». A l'école, cette méthode se traduit par la volonté de créer un espace permissif où l'on puisse apprendre, la tâche de l'enseignant se définissant par la « facilitation ».

Si le jeu de rôle constitue une technique pédagogique qui s'est vue recommander dans les programmes scolaires, si la dynamique des groupes représente une pratique qui a été abondamment utilisée dans les sessions de formation et de recyclage pour enseignants et éducateurs, il me semble que, par rapport au projet d'enseignement rénové, la non-directivité rogérienne, qui a fait de l'enseignant plus un animateur ou un moniteur qu'un maître, et qui a donné le primat au « vécu » du groupe, s'est révélée d'une influence extrêmement importante. L'engouement pour les principes de la non-directivité se retrouvait indéniablement dans nombre d'écrits rédigés par les partisans et organisateurs de la réforme, en même temps que ces mêmes principes cristallisaient une des principales réactions de rejet à l'égard du rénové, dénoncé comme source de laxisme impossible à tolérer.

Rappelons d'abord que bon nombre d'idées exprimées par ce courant de la non-directivité n'étaient pas neuves ; on pouvait lire, souvenons-nous, dans le plan d'études primaires de 1936, des phrases exprimant déjà largement ce principe de centration de la formation sur les intérêts et les besoins de l'enfant et cette volonté de préserver la spontanéité et la créativité. On pourrait donc voir s'opérer, au cours des années 1960, un transfert des principes de la pédagogie nouvelle qui s'étaient concrétisés sur le terrain de l'enseignement primaire vers le monde de l'enseignement secondaire.

Cependant, le plan d'études primaires de 1936 se gardait d'encourager une non-directivité absolue, comme le prouve ce petit extrait :

> *« Il (le maître) sera attentif aux besoins de ses élèves et aux possibilités de son milieu. Il respectera les personnalités naissantes et se rappelera que faire confiance à l'instinct de liberté de l'enfant ne signifie pas tolérer des forces inéduquées et des caprices déraisonnables. C'est uniquement respecter 'sa liberté de faire ce qu'il doit et ce qu'il peut' »* [41].

La non-directivité ainsi suggérée était d'emblée balisée et contrôlée : la pédagogie nouvelle, en soi, n'avait rien de très contestataire dans les années 1930... ce qui n'était pas le cas du mouvement non-directif des années 1960 qui se voulait délibérément subversif en dénonçant le rôle répressif de l'étude et en valorisant le « discours du désir » [42].

En dépassant les conflits passionnels que les expériences non-directives ont alimentés, il faut noter qu'elles ont été contestées non pas seulement par les traditionnalistes qui n'y trouvaient que laisser-faire extravagant, mais aussi par une fraction des progressistes qui y décelaient un danger pour les enfants issus des milieux populaires auxquels l'école devait fournir toutes les armes intellectuelles et qui avaient besoin de directivité pour se former.

On sait bien, en effet, que les opinions pédagogiques « modernistes » ont pénétré surtout les milieux culturellement favorisés. En Belgique, il a été prouvé que les couches populaires restaient encore beaucoup plus attachées au modèle pédagogique autoritaire qu'au modèle permissif [43]. Les éducateurs progressistes sont divisés sur la question de savoir quelle est la meilleure façon de doter les enfants venant des milieux défavorisés des outils intellectuels de base et des techniques leur ouvrant une profession. Faut-il mettre en œuvre une pédagogie systématique, centrée sur les apprentissages et ne se hasardant pas dans les sentiers de la non-directivité, ou faut-il plutôt mettre en œuvre une pédagogie non contraignante, ouverte au psycho-affectif ? Pour nombre d'entre eux, cette deuxième pédagogie est associée à une demande émanant des classes aisées, qu'elle ne peut donc que privilégier une fois de plus [44]. Au plan de la politique scolaire, il nous semble que la non-directivité a perdu son succès de mode, et même qu'elle s'y voit condamnée précisément parce qu'elle agirait à l'encontre des intérêts des plus démunis. On peut lire en effet dans un texte récent, rédigé par l'expert suédois T. Husén, les lignes suivantes :

> *« (...) plus le milieu scolaire est rigide et sévère, plus les enfants qui possèdent des atouts génétiques différents ont tendance à se regrouper alors que dans le cas d'une école 'permissive' et 'individualisée' les différences individuelles sont exacerbées (...). L'étude conduite à la* Stockholm School of Education *attache beaucoup d'importance au fait que dans un milieu scolaire permissif, les enfants d'une origine sociale modeste réussissent moins bien que ceux des classes*

moyennes et supérieures qui, de par leur origine privilégiée, ont acquis la possibilité de bien profiter de ce que le milieu avait à leur offrir. Ceci revient à dire que la pédagogie moderne 'permissive', 'ouverte' va à l'encontre des tentatives d'égalisation des chances scolaires puisqu'elle désavantage les enfants des couches sociales modestes » [45].

Si l'on sait quelle a été, comme le fait remarquer Husén lui-même, « l'obsession égalitaire » en Suède ces dernières vingt années, semblable condamnation de la pédagogie « permissive » est évidemment lourde de conséquences pour ce qui est des stratégies politiques à l'égard de l'école.

Mais par-delà ce requiem pour la non-directivité comme moyen de démocratisation de l'enseignement, il reste que l'amalgame né de la rencontre entre la pédagogie nouvelle et la non-directivité des années 1960 a donné naissance à un discours fait de lieux communs qu'il est devenu très difficile de remettre en question.

« Tous ces thèmes qui, grosso modo, caractérisent ce que l'on a appelé depuis 1921 'l'Éducation nouvelle' constituent d'abord des revendications, sinon des nostalgies, qui se sont formulées de manière si pressante qu'elles sont devenues une sorte de discours commun, de manière de dire obligée. A tel point qu'il n'est possible de tenir le discours inverse qu'au prix de vastes précautions (...), ou au prix d'une véritable provocation » [46].

Se déclarer pour l'épanouissement de toutes les virtualités de la personnalité de chaque élève, pour la spontanéité et la créativité dans l'apprentissage revient actuellement à rappeler des évidences ; déclarer l'opposé apparaîtrait comme scandaleux, sinon impossible. On se trouve confronté à une véritable « vulgate ». Il suffit de dire simplement que l'on s'est préoccupé de tous les aspects de la personnalité — intellectuels, psycho-affectifs, sociaux, etc. — pour charger son discours positivement ; l'effet cherché est bien purement rhétorique et la démonstration rarement exigée. Notons cependant que la remise en question de la pédagogie permissive s'est produite sans qu'en souffre la psychologisation des finalités éducatives, dominées par la valorisation de l'épanouissement individuel. Une telle psychologisation se retrouve à l'œuvre dans une entreprise qui se veut rationalisante comme *l'enseignement par objectifs,* qui domine actuellement la réflexion pédagogique officielle et à la faveur de laquelle les spécialistes universitaires ont conquis une prééminence dans le champ scolaire. En même temps, on a vu décroître l'influence des pédagogues de l'intuition qui avaient tenté de transformer la société en changeant la relation pédagogique.

Dans notre pays, les chercheurs universitaires avaient moins participé à la gestation de la philosophie et des orientations axiologiques de l'enseignement rénové qu'ils n'avaient prêté leur assistance technique pour l'élaboration de nouvelles formules d'évaluation, le recensement

de toutes les aptitudes à prendre en considération, etc. Or, leurs travaux centrés sur la didactique, dont l'expression la plus actuelle est l'enseignement par objectifs, occupent depuis quelques années une part grandissante dans les instructions pédagogiques et les publications officielles destinées aux enseignants.

Hameline, dans un raccourci dont il est habilement coutumier, voit dans la pédagogie par objectifs « une espérance d'alternative, (qui) exerce sans doute la fonction d'assumer et de dépasser, si faire se peut, un double échec, l'échec des tentatives ' permissives ', centrées sur le groupe et les personnes pour promouvoir leurs capacités ' instituantes ', l'échec de la révolution ' technique ' par l'audio-visuel et les nouveaux médias, centrée sur la capacité modificatrice des outils sur leurs usagers » [47]. Une espérance d'alternative qui porte la marque de la théorie des systèmes, qui s'exprime en termes de gestion et qui a valeur d'idéologie de référence pour ses utilisateurs :

> *« La néo-directivité incluse dans la pédagogie par les objectifs s'établit sur un pari néo-rationaliste : la production de l'humain est quelque chose qui se contrôle, qui se planifie, qui s'organise, qui s'ordonnance, qui se rentabilise. Elle est affaire de stratèges et de gestionnaires »* [48].

Voyons comment en Belgique son succès actuel va de pair avec une critique à l'égard de pratiques éducatives « rénovées » et une redéfinition du rôle de l'enseignant. On découvre dans les actes d'un colloque significatif organisé en 1976 la preuve que les pédagogues universitaires entendaient se démarquer par rapport aux initiatives adoptées précédemment dans le champ scolaire. Parmi ces experts, L. Vandevelde faisait écho aux critiques adressées aux réformes pédagogiques contemporaines, selon lesquelles l'école nouvelle non seulement ne parviendrait pas à « apprendre à apprendre », mais ne garantirait même pas l'assimilation d'un savoir défini : à force de vouloir rendre le contact des matières moins rébarbatif, de faire participer l'élève à l'élaboration de son propre savoir tout en prétendant quand même assurer l'absorption de connaissances communes, l'école donnerait l'impression de ne mener à bien aucune de ses tâches [49]. D'après lui, l'erreur d'une telle option aurait été de « projeter sur l'enfant et l'adolescent les compétences mêmes qu'elle est censée développer », car si « permettre à l'élève de s'informer plutôt que de l'instruire » est honorable, encore faut-il l'en rendre capable, lui en faire acquérir les techniques.

Une autre spécialiste, A. Bonboir, définissait d'emblée la pédagogie par objectifs comme une « pédagogie qui sait où elle va », qui pose la question de l'efficacité du système scolaire : avec elle, l'enseignant devient le gestionnaire d'un processus d'apprentissage, une sorte d'« ingénieur scolaire », et l'élève devient le gestionnaire de ses apprentissages [50].

Il s'agit bien de faire de l'enseignant le sujet d'une action rationnelle, visant à l'accomplissement d'objectifs clarifiés et reposant sur un processus de réévaluation permanente de l'efficacité de l'apprentissage. La rationalité de cette forme d'enseignement s'inspire directement de l'analyse systémique : le modèle cybernétique apporterait sa dynamique au fonctionnement de l'ensemble considéré, en l'insérant dans une dimension temporelle, en permettant la réduction des erreurs successives à l'aide de corrections immédiates qui équivaudraient à des boucles d'adaptation ou de rétroaction [51]. Les pédagogues admettent facilement eux-mêmes que la pédagogie par objectifs présente à la fois des avantages et des risques [52]. Au rang des avantages, on recense les éléments suivants : clarté de la communication pédagogique, garantie de cogestion, choix plus efficace des moyens pédagogiques adaptés, facilité plus grande pour l'enseignement, aide aux enseignants en leur fournissant des objectifs opérationnels, meilleure évaluation des élèves mais aussi des enseignants. Au rang des critiques, on recense les éléments suivants : simplicité illusoire, difficulté à traduire les objectifs les plus complexes en comportements observables, accumulation des définitions, danger de mécanisation de l'apprentissage, limitation des comportements anticipés, etc.

La tentation technocratique sous-jacente à la pédagogie par objectifs constitue vraisemblablement le risque majeur d'une éventuelle dérive. Ce n'est pas pour rien, en effet, qu'elle a trouvé jusqu'à présent son meilleur chantier d'application dans l'enseignement professionnel d'abord, technique ensuite, c'est-à-dire là où les acquis de l'apprentissage se traduisent le plus souvent sous forme de comportements directement observables, et que l'enseignement général lui reste encore le plus fermé.

De surcroît, la pédagogie par objectifs est essentiellement à l'œuvre actuellement dans une redéfinition du système scolaire qui tend à inscrire celui-ci dans la perspective de l'éducation permanente et qui, pour ce faire, vise à faire exploser les vieilles structures et à les remplacer par le système d'enseignement modulaire, ou encore des unités capitalisables. Or, on peut se demander si un tel système n'entraînerait pas une redéfinition des objectifs scolaires en raison surtout de priorités technologiques.

Quoi qu'il en soit, la pédagogie par objectifs n'est qu'un outil au service de nouvelles politiques : elle pourrait favoriser aussi bien une rénovation technocratique qu'une rénovation progressiste. La rationalisation qu'elle prétend apporter pourrait se révéler facteur de clarification des exigences scolaires permettant à un plus grand nombre d'individus de s'investir, au rythme qu'il leur est possible de suivre, dans des formations plus longues et plus gratifiantes. Cette rationalisation pourrait donc être un moyen de réaménager le projet scolaire progressiste

dans le contexte actuel, qui se démarque fort, la crise économique aidant, de celui des années 1960. La même rationalisation pourrait tout autant participer à l'adaptation du système scolaire aux besoins émanant des entreprises, en définissant strictement les compétences requises pour les principaux types et niveaux de qualification et en minimisant les savoirs théoriques au profit des savoirs pratiques.

Notons encore que l'enseignement modulaire va de pair, dans l'esprit de ses promoteurs, avec l'idée d'une individuation du cursus scolaire et donc avec une remise en cause de la formation commune polyvalente instaurée par le « rénové », au nom du principe des discriminations positives et du droit à la différence. Si certains experts se sont mis à douter qu'un traitement égalitaire formel s'accompagne nécessairement d'une plus grande égalité au niveau des résultats scolaires [53], il n'empêche qu'une valorisation inconditionnelle du droit à la différence comme stratégie substitutive, sous le couvert d'une prétendue égalité de tous dans la diversification des aptitudes, pourrait être considérée dans le chef des responsables du système scolaire qui l'adopteraient, comme du pharisaïsme politique.

Une chose est de penser qu'il faudrait réintroduire une certaine différenciation au sein des populations scolaires, qui prendrait vraiment en compte la disparité des bagages culturels des élèves et de leur acquis à la fin de l'enseignement primaire [54]. Une autre chose serait, sur base de l'échec relatif du rénové, de proclamer que ce projet — qualifié à postériori d'unificateur — voulait faire le bonheur des gens malgré eux et de supplanter l'espoir égalitaire qui en sous-tendait le principe politique par l'enjeu psychologisant d'épanouissement individuel prétendûment égalitaire parce que respectant l'identité.

L'ambiguïté politique du projet de réforme de l'enseignement par la transformation de celui-ci en système modulaire est d'ailleurs soulignée par ses propres promoteurs. A la suite du lancement d'un projet-pilote en Belgique francophone — onze établissements d'enseignement technique étaient touchés en 1981 par l'innovation —, on découvrait dans l'évaluation des premiers résultats obtenus, la difficulté d'articuler buts de la société et objectifs éducatifs généraux : comment concilier la volonté de démocratiser l'éducation à tous les niveaux et l'idée d'un classement des individus en quatre catégories (exécutant, cadre inférieur, cadre moyen, cadre supérieur) qui satisferait les besoins des entreprises [55] ?

Et on n'hésitait pas à réaffirmer le caractère fatal de l'inégalité liée à la stratification sociale :

> *« L'élitisme se manifeste inéluctablement. Le problème est de lui donner une dimension plus humaine et de le concevoir dans un esprit nouveau. En dépit d'une profession de foi officielle en faveur de l'égalitarisme, dans le système social, notamment dans les secteurs de la politique, de l'administration, de*

l'économie, de l'enseignement, de la religion, de l'armée, du syndicalisme et du sport, il existe une stratification et une hiérarchie impliquant un ordre de superposition de rapports de domination qui débouchent sur un élitisme et sur des inégalités (..). Les individus sont différenciés biologiquement par un donné génétique et culturellement par un statut social. Le système éducatif n'a pas le pouvoir de supprimer cette réalité. Il doit nécessairement en tenir compte pour en atténuer les effets par des structures appropriées permettant à tous d'atteindre les mêmes objectifs par des moyens et des méthodes spécifiques » [56].

Quelle que soit la valeur technique de la pédagogie par objectifs, il est clair que l'intérêt qu'elle suscite coïncide avec l'apparition dans le discours tenu par les responsables de la politique scolaire d'un constat d'échec des réformes précédentes comme moyen efficace de démocratisation des structures sociales. L'égalisation des chances sociales par l'égalisation des chances scolaires est explicitement renvoyée vers l'horizon des utopies.

III. Les autres intervenants

Examinons rapidement s'il est possible de définir la stratégie d'autres acteurs (pouvoirs organisateurs, parents, élèves) à l'égard de la rénovation de l'enseignement secondaire.

Sait-on d'abord dans quelle mesure s'est articulée l'offre émanant des pouvoirs organisateurs et la demande émanant des familles ? Une seule brève étude avait tenté de répondre à cette question peu de temps après l'instauration officielle de l'enseignement « rénové » : elle portait sur des données réunies en 1973 à propos de la Province de Luxembourg seulement et se limitait à formuler quelques hypothèses [57]. L'auteur, J. Nizet, partant du constat que l'enseignement traditionnel était davantage fréquenté par les enfants issus de la couche sociale supérieure que par les enfants issus des couches moyenne et inférieure, montrait que cette propension était moins liée à une attitude particulière des parents de milieux aisés à l'égard de la réforme qu'à une logique de caractère institutionnel, certains établissements dotés d'une clientèle d'un certain type appliquant moins la réforme que d'autres établissements dotés d'une clientèle d'un autre type.

Dans un premier temps, je l'ai montré précédemment, la stratégie du réseau libre qui tenait, pour son image de marque, à préserver le statut de ses établissements, a été de participer très progressivement à la rénovation. Cette politique attentiste lui permettait de rencontrer les attentes de certains responsables de l'enseignement technique libre qui souhaitaient se lancer dans l'innovation, et, en même temps, de préserver ses collèges élitaires de toute contamination. Parallèlement, les

autorités représentant l'enseignement libre ne manquaient aucune occasion de rappeler la spécificité de leur réseau, garante aux yeux des parents de sa qualité. Dès lors, l'extension de la réforme a pu s'opérer sans que soit atteint le label du réseau libre, maître de ses méthodes et de ses programmes, créateur d'un rénové dont l'originalité s'affirmait à travers la spécificité catholique.

Cette stratégie, consistant à garantir l'existence de bastions protégés pour accueillir les enfants de l'élite sociale, a d'ailleurs été menée aussi du côté laïque par le pouvoir organisateur communal dans certaines grandes villes comme Bruxelles et Liège.

Les établissements recherchés pour leur marque distinctive ont donc continué à travers vents et marées à offrir leurs services aux familles désireuses de se particulariser dans le choix de l'école fréquentée par leurs enfants.

A part une minorité restant attachée à l'enseignement traditionnel pour des raisons de distinction sociale, la plupart des parents en sont venus à envoyer leurs enfants dans des écoles rénovées. Je risquerais l'hypothèse qu'ils devaient être plutôt favorables à cette nouvelle forme d'enseignement dans les classes moyennes, alors qu'ils ne devaient guère penser avoir à émettre un avis sur la question dans les classes populaires.

Les associations de parents, représentant surtout les fractions sociales moyenne et supérieure n'ont pas tenté, en effet, de bloquer l'extension de la rénovation et cela, peut-être dans la mesure où le « rénové » entendait valoriser la cogestion dans l'école. Peut-être aussi dans la mesure où le même rénové voulait, en allégeant, dans un souci de démocratisation, le poids des travaux à accomplir à domicile, résoudre dans la même foulée la fameuse question du « surmenage scolaire » qui préoccupait tant de monde depuis l'entre deux guerres déjà.

En outre, dans un univers où sciences et techniques apparaissaient de plus en plus comme les clés ouvrant à une nouvelle humanité, où l'utilitarisme était une des valeurs dominantes pour les couches sociales en voie de mobilité sociale ascendante, il n'est pas irraisonnable de supposer que les classes moyennes, les plus concernées par ce processus de promotion sociale par les études, aient vu sans regret le grec et le latin perdre leur importance dans l'orientation scolaire au bénéfice surtout des mathématiques, et aient apprécié la stigmatisation de l'encyclopédisme. La prise en charge par l'école d'une part croissante de l'éducation des enfants et des adolescents, notamment à travers la valorisation de l'aspect psycho-affectif du développement de leur personnalité, répondait en outre à un élargissement de la demande émanant des parents à l'égard de l'institution scolaire.

La rénovation, qui avait été une tentative pour répondre de manière égalitaire à l'inflation des effectifs scolaires n'a pu se réaliser sans que se reconstituent d'elles-mêmes des filières élitaires en fonction de la

stratégie des familles culturellement et économiquement privilégiées, et sans que se produise une dévalorisation des titres scolaires et une déqualification relative de leurs détenteurs.

A cet égard, il faut se demander si la rénovation axée sur une individuation du cursus grâce au choix d'options très diversifiées plutôt que de sections existant en nombre limité n'a pas, dans un certain sens, défavorisé plutôt que favorisé les familles culturellement peu nanties qui maîtrisent mal, faute de connaître les ressorts de l'institution scolaire, toutes les conséquences de la décision prise pour leur enfant. Anciennement, le système traditionnel offrait des possibilités fortement distinctes les unes des autres et il avait à tout le moins le mérite de permettre aux parents de saisir, fût-ce très imparfaitement, à quel classement correspondait l'orientation prise par leurs enfants.

Seules une orientation et une guidance très impliquées dans l'enseignement et très actives pourraient constituer la garantie de l'égalitarisme dans un système optionnel. Or actuellement, le rénové, qui a multiplié les options, fonctionne à travers une hiérarchisation souvent implicite des filières possibles, car la signification réelle de celle-ci est d'autant plus voilée qu'il s'est produit un phénomène de psychologisation de l'orientation et de la guidance. Une telle psychologisation a permis, au nom d'une équivalence des aptitudes, et conséquemment d'une équivalence des filières scolaires, de justifier les choix posés en raison des aspirations, des virtualités, des goûts, etc., des élèves, en négligeant l'importance de l'origine sociale sur la détermination de ces tendances prétendûment les plus naturelles et les plus personnelles.

Encore faut-il rappeler que le rénové, qui privilégie hautement la réorientation par rapport au redoublement de classe en cas de difficultés scolaires, et donc exige des parents qui contestent le verdict de l'école une attitude très volontariste à l'égard de l'institution, induit peut-être dans certains cas une attitude défaitiste hâtive. Bon nombre de parents, en raison de leur statut social, ne se sentent pas suffisamment aisés et/ou compétents pour être en capacité de se mesurer avec les conseils de classe, et pour décider le redoublement plutôt que le déclassement.

L'élimination en douceur qui caractérise les nouvelles modalités de sélection va de pair avec une dévalorisation potentielle des titres délivrés par l'institution scolaire. Les classes moyennes qui avaient vaisemblablement le plus investi en espérance dans l'école ont dû être les plus grandes victimes de ce processus de dévalorisation des diplômes. Mais la classe ouvrière n'échappe pas, elle non plus, à une certaine déqualification, bien que le niveau de scolarisation de ses enfants a lui aussi augmenté par rapport au passé. Dès lors, la discordance observée entre la compétence scolaire et l'usage possible de cette compétence sur le marché de l'emploi, suscite, selon Bourdieu, « ce désenchantement,

cette désillusion collective qui incline cette génération abusée et désabusée à étendre à toutes les institutions la révolte mêlée de ressentiment que lui inspire le système scolaire » [58]. A la faveur de la crise économique qui traverse nos pays, cette « humeur anti-institutionnelle », a dû s'amplifier, à la mesure de l'accroissement du chômage des jeunes.

Le mécontentement des parents doit vraisemblablement s'adresser à une école secondaire qui prétendait adapter les jeunes à la vie contemporaine, mais qui n'offre pas plus qu'auparavant la possibilité de prolonger des études supérieures — puisque l'on sait que l'université est restée toujours aussi sélective —, alors que les exigences du marché de l'emploi se font de plus en plus dures. Sans compter que l'institution scolaire n'assure pas — ou moins qu'auparavant — l'adéquation entre le système de valeurs des parents et celui des enfants : la culture des jeunes forgée à partir des médias, de l'école parallèle bien plus que de l'école tout court, s'exprime essentiellement sur le mode de la rupture entre générations et les enseignants ne sont guère armés devant ce phénomène.

Parmi les acteurs, citons encore, pour mémoire, les élèves eux-mêmes. Ces derniers n'ont guère eu l'occasion de s'exprimer en tant que tels dans les débats qui ont précédé ou accompagné la mise en place du rénové, qui ne semble pas avoir beaucoup préoccupé les mouvements de jeunesse. Lorsque les lycéens sont descendus dans la rue, ce fut pour protester contre l'une ou l'autre mesure décidée par les ministres du moment, surtout des mesures de nature financière. Les revendications en faveur d'un « enseignement de qualité » sont restées toutes rhétoriques et ne reposent pas même sur un embryon de réflexion collective.

Si, d'une manière générale —, les parents n'ont guère eu l'occasion d'intervenir sur la rénovation de l'enseignement sinon à travers leurs associations spécifiques dont le rôle, en tant que groupes de pression, n'a pas été déterminant, les élèves, quoique appelés à participer à la gestion associative, ne sont donc guère intervenus, en tant que groupe constitué, à propos des grandes orientations pédagogiques à l'œuvre dans les récentes politiques scolaires — à ceci près que l'habitus actuel des jeunes s'accommodait fort bien d'une récusation de la pédagogie de l'effort. L'action des lycéens, alliée à celle des étudiants, s'est limitée le plus souvent, pendant cette dernière décennie, à des manifestations sporadiques contre la suppression des bourses d'études, contre l'augmentation des minervaux, contre la suppression de l'aide apportée aux étudiants étrangers, etc.

SECTION II

Vers une synthèse macro-sociologique

I. DE L'ÉMANCIPATION À LA DÉMOCRATISATION

Dans la configuration des traits constituant l'idéologie moderne occidentale, *l'individualisme* est un trait essentiel. La genèse de l'idéologie individualiste a été retracée par L. Dumont : il en a montré les prémisses dans la religion chrétienne des premiers siècles, les progrès, à partir du XIIIe siècle, à travers l'autonomisation de la catégorie du politique et la naissance de l'institution étatique, puis l'efflorescence, à partir du XVIIe siècle, à travers l'autonomisation de la catégorie de l'économique [59].

L'individualisme, en tant qu'idéologie valorisant l'individu comme être moral, indépendant, autonome, renvoie aux valeurs d'égalité et de liberté. Dès lors, dit Dumont, « on distingue à bon droit une théorie égalitaire 'libérale' qui recommande une égalité *idéale,* égalité des droits et des chances, compatible avec la liberté maximale de chacun et une théorie socialiste qui veut réaliser l'égalité *dans les faits,* par exemple en abolissant la propriété privée » [60]. D'après lui encore, la société libérale est égalitaire mais néglige la totalité sociale en se fiant aux lois du marché et à l'identité naturelle des intérêts pour garantir le bien général, alors que la société socialiste nie aussi la hiérarchie mais conserve un souci du tout social, présentant en cela des aspects holistes, c'est-à-dire qui subordonnent l'individu en tant que tel à la totalité.

On a déjà vu à l'œuvre dans la première partie de cette étude cette irréductibilité du libéralisme et socialisme. Aussi, on s'intéressera surtout dans les lignes qui suivent à la signification qu'il faut donner aux changements survenus dans les enjeux de politique scolaire affirmés par le mouvement socialiste belge au cours de ce XXe siècle. Et, pour ce faire, il s'impose de repartir du XVIIIe siècle au moment où le thème de la conquête de la société civile dominait la pensée philosophico-politique.

Dès le XVIIIe siècle, la bourgeoisie constatait le décalage existant entre ses capacités potentielles à gérer la société et les possibilités réelles que lui offraient les structures anciennes. Avec la Révolution française, elle mit en place un nouvel ordre centré sur les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité — sans cette dernière les deux autres étaient inconciliables — et, en abolissant une société hiérarchisée en « ordres » et en rangs, elle prétendait se battre pour l'émancipation civile qui valorisait un individu libre. G. Simmel a résumé admirable-

ment la tension produite par cette exigence de liberté qui s'exprimait de divers côtés au siècle des Lumières : sous une forme économique chez les physiocrates qui plaidaient pour la libre concurrence des intérêts particuliers, sous une forme pédagogique chez Rousseau qui stigmatisait la violence faite à l'individu par la société, sous une forme philosophique chez Kant qui faisait de l'autonomie de l'être humain la valeur morale par excellence, ou encore sous une forme polémique chez Voltaire menant avec violence le combat contre « l'infâme » [61].

Faite au nom du peuple, la Révolution française, détruisant la « contre nature » des rangs sociaux, adjoignit le principe d'égalité à celui de liberté, ce qui n'empêcha pas la bourgeoisie de monopoliser à son profit les bienfaits de l'émancipation civile, qu'elle confisqua par le monopole que lui conférait sa capacité de gérer. En ayant renversé les institutions de l'Ancien Régime — comme le pouvoir civil de l'Église, les ordres, les corporations, etc. — et aboli donc les inégalités qui en dérivaient directement, le nouveau pouvoir postulait la disparition de toutes les inégalités existantes.

Plus profondément, la liberté et l'égalité étaient placées au cœur d'un seul idéal, celui d'une nature humaine universelle dégagée de ses carcans sociaux :

> *« (...) dans chaque personne individuelle vit, au titre de l'essentiel, cet homme universel, tout comme chaque partie de matière, quelle qu'en soit la structure particulière représentait dans son essence les lois régulières de la matière en général. En même temps on en conclut le droit d'associer d'emblée la liberté et l'égalité. En effet, lorsque ce qui est universellement humain, en quelque sorte la loi naturelle dite homme, constitue la substance de chacun, sous la forme de propriétés empiriques, d'une situation sociale et d'une culture contingente des êtres individualisés, il suffit de le* libérer *de ces influences et déviations historiques qui recouvrent son être le plus profond pour que cette essence commune à tous, l'homme en tant que tel se manifeste à nouveau »* [62].

Mais si le concept d'individualité au XVIIIe siècle réunissait égalité et liberté personnelle « du fait que la vraie personne est identique dans n'importe quel homme », il se serait fractionné au XIXe siècle en deux idéaux se résumant dans la tendance à l'égalité sans liberté d'une part, et dans la tendance à la liberté sans égalité d'autre part [63]. Le socialisme se serait, d'après Simmel, imprégné du premier idéal. Le libéralisme aurait exprimé le second.

Grâce à Simmel, on comprend mieux alors comment, au XIXe siècle, est apparue une nouvelle forme d'individualisme : libéré des vieilles contraintes — statut de naissance, corporations, etc. —, l'individu a manifesté une tendance à se différencier, à se distinguer des autres et, ce faisant, à devenir non interchangeable avec un autre. Cette conception où les tâches individuelles sont particulières et donc complémen-

taires, va de pair avec l'idée d'un tout supérieur, composé par l'ensemble des éléments différenciés, et avec la valorisation de l'idée de division du travail.

> *« Le libéralisme du XVIIIe siècle a mis l'individu sur ses propres pieds, celui-ci pouvant dès lors aller aussi loin que ses pieds le portaient. La théorie laissait à la constitution naturelle des choses le soin de faire en sorte que la concurrence illimitée des individus aboutisse à une harmonie de tous les intérêts, que le tout fût satisfait dans la recherche sans ménagement d'avantages individuels : telle est la métaphysique qui servit à l'optimisme naturel du XVIIIe siècle de justification sociale de la libre concurrence. Avec l'individualisme de l'être-autre, l'approfondissement de l'individualité jusqu'à l'incomparabilité de l'être, ainsi que de la prestation à laquelle il est appelé, on a trouvé la métaphysique de la division du travail. Les deux grands principes, celui de la concurrence et celui de la division du travail, dont l'action fut inséparable dans l'économie du XIXe siècle apparaissent ainsi comme les projections économiques des aspects philosophiques de l'individu social, inversément la philosophie comme la sublimation des formes réelles de la production économique »* [64].

Un double phénomène s'est produit. Premièrement, la liberté et l'égalité réunies dans l'essence humaine au XVIIIe siècle se sont disjointes au XIXe siècle. Deuxièmement, on s'est dégagé de l'idée d'universalisme de la nature humaine pour en accepter la diversification, laquelle se manifeste avec prédilection dans le champ des activités économiques, dans le travail des hommes, dans les modes de division du travail instaurés par la Révolution industrielle.

Ces glissements s'opéraient en même temps que s'affirmait l'échec des revendications égalitaires de la Révolution française. L'égalité que ses protagonistes auraient voulu instaurer n'avait été réalisée qu'en termes abstraits : elle était réservée à un type d'homme formel, le citoyen, défini par une capacité à gérer la société civile. Cette capacité « nécessaire » était liée à la réussite économique (suffrage censitaire) si bien que la nature humaine elle-même devenait économique (*l'homo œconomicus*).

Avec Marx, on découvre que le frein à l'émancipation de l'homme se trouve essentiellement, dans le champ économique. En fait, c'est la définition même de l'émancipation qui prend un autre contenu : l'individu à émanciper est dans sa nature « économique » mais en qualité de producteur dont le caractère générique tient dans une activité libre et consciente. La hiérarchisation des rôles a donc évolué : pour tous ceux qui se revendiqueraient dorénavant du socialisme, l'objectif allait être de libérer les travailleurs de leur aliénation par l'appropriation collective des moyens de production et l'abolition des distinctions entre classes. Or l'appropriation collective des moyens de production exige pour réussir que les agents de la production aient des capacités techniques suffisantes et soient donc capables de maîtriser un certain nombre de connaissances.

De là vient notamment toute l'importance qe le mouvement socialiste allait reconnaître à l'instruction. Pour s'approprier les biens matériels du bourgeois, il fallait être apte à faire fonctionner l'économie : dans un siècle où le modèle professionnel était l'ingénieur, la formation technique était devenue un enjeu de première importance. Et pour s'approprier les biens symboliques du bourgeois, il fallait s'approprier son savoir.

Pour Marx, l'émancipation, la pleine réappropriation de l'humanité qu'assurerait le communisme étaient les conditions indispensables pour que puisse exister une éducation épanouissant réellement les hommes. Néanmoins, il prônait la réalisation en régime capitaliste déjà d'une éducation spécifiquement prolétarienne : réclamant la réduction du temps de travail, il proposait pour les jeunes appartenant à la classe ouvrière un enseignement combiné avec le travail productif et des exercices physiques, afin de supprimer la spécialisation et la division du travail aliénantes [65].

Dans la mesure où il répudiait l'unilatéralité de l'éducation bourgeoise, dissociant vie et esprit, activité pratique et savoir théorique et valorisant une science étrangère au prolétaire — elle transformait celui-ci en simple appendice de l'atelier du capitaliste —, Marx plaidait pour une émancipation de la classe ouvrière à travers une éducation qui lui fût propre.

Cependant la tendance consistant à vouloir conquérir le savoir proprement bourgeois était forte, elle aussi, dans le mouvement socialiste du XIXe siècle, comme le prouvaient les propos de l'anarchiste Bakounine, réclamant « l'instruction intégrale » afin qu'il ne puisse exister aucune classe au-dessus des masses ouvrières qui en sût davantage. S'il fallait rejeter et combattre la science bourgeoise responsable de l'ignorance relative du prolétariat, ainsi que la richesse bourgeoise responsable de la misère relative de celui-ci, c'était « dans ce sens que, détruisant l'ordre social qui en fait le patrimoine d'une ou de plusieurs classes, nous devons les revendiquer comme le bien commun de tout le monde » [66].

Puisqu'aussi longtemps que subsisteraient plusieurs niveaux d'instruction dans les différentes couches de la société, il y aurait division de la société en classes, existence de privilèges pour les uns et de misère pour les autres, Bakounine plaidait pour une éducation intégrale, tant intellectuelle qu'industrielle. Une fois disparus le droit d'héritage et la propriété privée, une telle éducation assurerait l'égalité du point de départ permettant le libre développement des capacités de chacun en raison, cette fois, d'une solidarité dans la diversité humaine. Mais une telle instruction rationnelle était impossible à dispenser dans les écoles de l'époque, et le mouvement socialiste aurait à pallier, autant que faire se pouvait, l'insuffisance de l'enseignement dispensé aux enfants de la classe ouvrière [67].

Si les ouvriers devaient s'efforcer d'acquérir le plus d'instruction possible dans les conditions d'existence qui étaient les leurs, ils auraient quand même à concentrer prioritairement leurs énergies sur l'émancipation économique, la « mère de toutes leurs autres émancipations ».

Dans la pensée socialiste de la deuxième moitié du XIXe siècle, l'émancipation intellectuelle était donc inféodée chronologiquement à l'émancipation économique et morale. Le plein épanouissement de l'homme comme producteur ne pouvant s'accomplir avant que le prolétariat ait mis fin, le plus vraisemblablement par une révolution, à l'appropriation privée des moyens de production, la pensée socialiste envisageait la réalisation de structures éducatives spécifiquement ouvrières comme une première étape — fût-elle imparfaite — vers ce qui serait la réelle émancipation intellectuelle, conciliant théorie et praxis, assurant l'égalité au point de départ et le développement de toutes les capacités individuelles.

Qu'est-il advenu de la stratégie socialiste en matière d'enseignement à la fin du XIXe siècle avec le fractionnement de ce mouvement d'idées en divers courants, parmi lesquels le « révisionnisme » est celui qui a exercé le plus d'influence en Belgique ?

On connaît les thèses célèbres d'E. Bernstein, réformiste socialiste, militant au sein du parti social-démocrate allemand, qui soulignait dès 1890 la capacité d'adaptation du capitalisme. Celle-ci se manifestait, d'après lui, par un affaiblissement du processus des crises de l'économie, par la survie et l'extension des classes moyennes grâce à l'évolution de la division du travail et l'élévation du niveau de vie d'une fraction du prolétariat (l'élite ouvrière), enfin par l'amélioration générale des conditions de vie des ouvriers, aux plans économique, social et politique, grâce à diverses réformes politiques et sociales, ainsi qu'à l'action syndicale et coopérative. Dès lors, la social-démocratie devait se fixer pour objectif la conquête parlementaire de l'État et le contrôle de l'économie par les travailleurs plutôt que la prise du pouvoir politique et l'appropriation du pouvoir économique par des moyens révolutionnaires. Les partisans du réformisme admettaient dès lors qu'il serait possible d'instaurer le socialisme par des batailles parlementaires menant à des législations et des réformes sociales, et rejetaient les conceptions du courant socialiste maximaliste qui fondait ses espoirs sur la révolution et la dictature du prolétariat.

Le courant réformiste, sous une forme pragmatique spécifiquement belge, a pénétré le mouvement socialiste dans notre pays, surtout par l'intermédiaire de deux de ses leaders principaux, L. Bertrand dès 1895 à propos du vote plural, E. Vandervelde dès 1899, à propos de la représentation proportionnelle.

L'idée que l'action socialiste devait passer par des moyens légaux — par l'arme légale du bulletin de vote — se diffusa au sein du Parti

qui établit même une distinction entre une grève générale légale justifiable pour obtenir le suffrage universel et une autre extra-légale à rejeter en raison de son contenu révolutionnaire. En 1910, le P.O.B. se rallia à l'idée de la participation gouvernementale, ce qui fit l'objet d'une vive critique émanant de H. de Man et L. de Brouckère (cf. la polémique du « ministérialisme »). Ces derniers expliquaient notamment le réformisme belge par l'orientation donnée au mouvement coopératif, d'inspiration rentabiliste petite-bourgeoise. Il se serait produit alors un phénomène de bureaucratisation de l'appareil du P.O.B., en même temps que le réformisme serait devenu l'idéologie de prédilection d'une aristocratie ouvrière naissante [69].

Mais passons maintenant aux effets produits par cette dominante réformiste au sein du Parti Ouvrier Belge sur l'attitude adoptée par les socialistes en matière d'éducation. On se souvient combien H. de Man avait stigmatisé en 1911 l'absence de débat théorique à l'intérieur du Parti et combien il avait insisté sur la nécessité de créer un mouvement éducatif directement contrôlé par les organisations ouvrières. Semblable mouvement devrait servir non pas à mieux équiper les ouvriers pour la lutte individuelle pour l'existence, mais à les rendre plus aptes à mener la lutte collective pour l'émancipation. Le projet sur lequel reposait la Centrale d'éducation ouvrière dont il fut le premier secrétaire général correspondait bien aux idées de Marx et Bakounine à propos de la création nécessaire de structures éducatives spécifiquement prolétariennes. C'est dans ce même esprit que furent fondés, après 1918, des comités locaux d'éducation ouvrière, des écoles socialistes, et que furent organisées des « semaines syndicales », autant d'initiatives qui avaient pour objectif la formation des militants, des permanents, des cadres, des délégués dans les conseils d'entreprise, etc.

La stratégie réformiste adoptée par le P.O.B. se traduisit concrètement par la participation gouvernementale socialiste dès les années de guerre. Afin de réaliser la finalité d'un socialisme œuvrant pour l'ensemble de l'humanité et non pour le seul intérêt du prolétariat, afin de pouvoir occuper les places de parlementaires, de responsables politiques et économiques, il allait falloir impérativement se lancer à la conquête des institutions scolaires. L'« occupation » de l'école par les enfants issus de la classe ouvrière correspondrait dès lors à un déplacement des objectifs socialistes. En effet, on allait passer progressivement de la valorisation d'un enjeu comme celui de l'émancipation intellectuelle du prolétariat dans une acception marxiste — c'est-à-dire par les ressources propres du peuple —, à celle d'une émancipation intellectuelle dans une acception social-démocrate — c'est-à-dire par la démocratisation des structures existantes —. En d'autres termes, il allait s'agir dorénavant, dans une stratégie à long terme, de faire tomber les postes dirigeants aux mains des enfants de la classe ouvrière, c'est-à-

dire de démocratiser la hiérarchie sociale grâce à l'élargissement de l'accès aux études, et de se mobiliser, dans une stratégie à court terme, pour l'amélioration du régime de travail et pour l'accroissement du bien-être.

Parallèlement à la mise en place d'écoles socialistes constituant le bastion d'une « filière ouvrière » spécifique, devait, en conséquence, se développer une politique d'ouverture de l'enseignement post-primaire, laquelle privilégierait l'idée de promotion sociale à travers des trajectoires individuelles. Cette politique prendrait deux directions : celle de l'ouverture de l'enseignement général menant à l'Université, assurant la maîtrise du savoir théorique, et celle de l'organisation de l'enseignement technique, menant à des responsabilités dans la production et assurant la maîtrise du savoir pratique. Dans un certain sens, cette deuxième direction, celle de l'appropriation d'une culture technique, était sans doute la plus proche des conceptions éducatives de Marx. Néanmoins, au fil du temps, le modèle d'émancipation, au sens social-démocrate, allait reposer de plus en plus sur la maîtrise de la culture générale : le long processus d'unification des filières de l'enseignement secondaire menant à un rapprochement de l'enseignement technique vers l'enseignement général le prouve à suffisance. Il apparaissait, en effet, que la clé de l'accès au pouvoir par l'éducation, c'était la formation générale.

En même temps que s'instaurait ce processus, l'idée de culture prolétarienne se vidait progressivement de toute signification puisque, accédant à un certain niveau de vie, les familles ouvrières allaient pouvoir espérer inscrire leurs enfants dans un projet de mobilité sociale, caractérisant une société stratifiée et non plus divisée en classes irréductibles et mutuellement impénétrables. Dès 1926, H. de Man, dont les conceptions doctrinales avaient fort évolué, évoquait « l'embourgeoisement » culturel de la classe ouvrière, dans les termes suivants :

> *« Il faut que l'on voie que la civilisation dont la classe ouvrière réclame l'accès n'est autre que la civilisation bourgeoisie. Cette perspective est bien moins décevante qu'elle ne le paraît au premier abord, dès que l'on constate que ce terme générique embrasse un état de choses extrêmement divers, et au surplus extrêmement flottant, puisqu'il signifie tout simplement l'état de culture des couches cultivées et intellectuelles. Or l'idéal d'une civilisation socialiste est précisément l'un des éléments d'évolution et de progrès les plus vigoureux parmi ces couches* [70].

La culture des masses ouvrières, même si elle n'était qu'une « culture de succédanés imitant la petite bourgeoisie », n'était pas, aux yeux de de Man, subie mais désirée par ces masses, et le mouvement ouvrier devait, dans un premier temps, l'aider à remplir les conditions grâce auxquelles elles pourraient réaliser une telle aspiration. Une fois

réunies ces conditions matérielles, un idéal de vie socialiste pourrait seulement alors être diffusé vers la base à partir d'une élite d'intellectuels et d'ouvriers socialistes. Comme on le constatera, H. de Man, bien que vivant alors en Allemagne, conférait déjà une intelligibilité à ce qui serait la stratégie sociale-démocrate belge dans le champ culturel, à tout le moins durant l'entre deux guerres :

> *« La réceptivité des masses aux besoins spirituels présuppose un minimum de satisfaction touchant certains besoins matériels urgents, qui sont loin d'être rassasiés. Cette satisfaction n'est pas indispensable pour que certains parviennent à l'idéal d'une culture nouvelle, mais elle est nécessaire pour permettre l'adoption de cet idéal par les masses. En d'autres termes, rien n'empêche une élite d'intellectuels et d'ouvriers socialistes de vouloir, et de réaliser pour eux-mêmes, un idéal de vie inspiré par leur conviction socialiste ; mais les fondements psychologiques de l'ordre social actuel empêchent cette culture de se généraliser. La fonction propre du mouvement ouvrier n'est donc pas de fonder une civilisation nouvelle, mais de créer pour les masses certaines conditions matérielles préalables à toute civilisation, y compris une civilisation socialiste à venir »* [71].

On comprend, à travers cet exposé, le sens d'une politique qui consisterait à améliorer de la manière la plus considérable et la plus rapide possible le sort matériel des travailleurs, grâce à des réformes politiques et économiques, d'une part, et à favoriser une méritocratie culturelle — les meilleurs éléments issus de la classe ouvrière devant pouvoir prolonger leurs études —, d'autre part.

Semblable projet sera redéfini par L. Collard, en 1957, dans un sens moins méritocratique, adapté au contexte de l'après-guerre 1940-45, comme suit :

> *« Je le répète ici, la classe ouvrière n'aurait rien gagné si, à mesure qu'elle arrachait les réformes consacrant sa liberté économique, elle n'avait arraché aussi les réformes capables de la mener à l'instruction, à la culture et pour tout dire à la personnalité individuelle. Enfin, n'est-ce pas dans la voie que nous allons tracer ensemble que la démocratisation de l'enseignement trouvera un de ses appuis les plus solides ? C'est en apportant au peuple une véritable culture que le fils du peuple, handicapé au départ dans son accès à l'humanisme par un manque de climat et de moyens formels, trouvera enfin dans le milieu familial, les conditions propices à son propre épanouissement »* [72].

Il faut noter que si cette position prolonge bien celle de l'Henri de Man d'*Au-delà du marxisme,* elle revêt un sens moins « élitiste » du point de vue des masses travailleuses : c'est que déjà l'accès aux études s'était démocratisé jusqu'à un certain point.

II. De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle

Au sein du parti socialiste, le caractère politique du projet de démocratisation des études à été affirmé avec force jusqu'à la fin des années soixante, moment à partir duquel s'est manifestement affaiblie l'idée selon laquelle il était possible de démocratiser les structures sociales grâce à une action entreprise à partir du champ scolaire, en même temps que s'opérait le glissement de la démocratisation de la culture vers la démocratie culturelle.

Aux yeux de certains observateurs, un des phénomènes les plus marquants des vingt dernières années est la tendance au déplacement du lieu de prédilection du conflit social : du terrain économico-politique, celui-ci se serait porté de plus en plus sur le terrain culturel.

Les racines profondes de ce déplacement devraient être recherchées du côté de l'avènement de la société technicienne — ou plutôt de son idéologie — qui fut célébré dans le redéploiement économique de l'après guerre : société du temps libéré, elle aurait renfermé nécessairement une promesse d'émancipation pour tous les travailleurs.

En fait, ce déplacement pourrait être vu comme la résultante d'un mouvement qui s'est amorcé au cours de l'entre deux guerres déjà, celui de la restructuration du procès de production dominant et de l'extension de l'intervention étatique. Tel est l'avis, en tout cas du sociologue américain P. Piccone qui, dans un article centré sur l'évolution de l'épistémologie sociologique, évoquait ce phénomène dans les termes suivants :

> *« Le capitalisme monopoliste associé à la pénétration étatique dans tous les domaines de la vie quotidienne a mis hors-jeu la politique de classe, en récupérant son opposition interne, devenue mécanisme régulateur d'un système qui ne pouvait plus se fier à un marché en voie de disparition, ni à une loi de l'offre et de la demande fondée sur l'existence désormais révolue de producteurs et consommateurs mutuellement autonomes. Toutefois, cette intégration réussie des forces d'opposition traditionnelles au sein de la nouvelle logique de son développement n'a pas permis au capitalisme monopoliste d'éliminer ses contradictions fondamentales, mais l'a simplement amené à déplacer les facteurs de conflit du processus de production à la dimension culturelle »* [73].

En outre, l'instrumentalisation des conflits de classe sous la forme de procès régulateurs du capitalisme monopoliste allait, en portant les enjeux de la lutte sociale vers le champ culturel, permettre l'efflorescence de la « psychologisation », dont Marcuse et Adorno avaient déjà bien traité :

> *« (...) cette intégration sociale a provoqué l'intériorisation des mécanismes répressifs contrôlant les pulsions que le nouveau contexte, non seulement ne peut*

satisfaire, mais ne laisse pas même s'exprimer en tant que revendications légitimes, d'où il s'est ensuivi que la dimension psychologique est devenue le nouveau dépositaire des conflits et des contradictions réprimés. Par suite, la question de l'ordre social, maîtrisée au niveau macrosociologique des conflits opposant des groupes constitués, se révèle explosive au niveau individuel, où règne désormais la contradiction entre des besoins inapaisables et une consommation artificiellement incitée » [74].

Retournons-nous vers les années 1960, dont on ne rappelle pas sans quelque amertume maintenant l'appellation de *Golden Sixties,* où le triomphe de la technique était l'amorce d'un hédonisme neuf, tranchant sur l'ancienne valorisation du travail comme source de réalisation de l'être, et où semblaient s'ouvrir avec la civilisation du loisir à venir tous les possibles. Mais le bonheur n'est pas si aisé à saisir. G. Friedmann en était bien conscient :

« (...) il est clair que la quête toujours plus pressante et fièvreuse du bonheur par les foules du XXe siècle est un des faits sociaux majeurs de notre temps. Cette course ne signifie pas pour tous, tant s'en faut, découverte, saisie, jouissance. Un autre trait significatif de la société technicienne est que les moyens de bonheur y sont présents, que celui-ci est théoriquement possible, mais que ni les sociétés, ni les individus ne sont préparés à le réaliser. *Ces sociétés manquent d'un réseau suffisant d'institutions favorables à la réalisation du bonheur. Quant aux individus, ils ne peuvent transmuter leur temps libéré en loisir authentique que s'ils sont capables de dominer, de maîtriser, d'utiliser à leurs fins (au lieu d'être asservis par eux) les innombrables instruments, machines,* gadgets *de la société technicienne »* [75].

Le bonheur, pour les tenants idéologiques du capitalisme, trouvait sa source dans l'élargissement de l'accès à la consommation de biens et de services. Mais à l'équation : bonheur = bien-être = consommation d'objets, les progressistes répondaient : bonheur = épanouissement de la personne = culture. N'était-ce pas bien dans ce sens que G. Friedmann plaidait lorsqu'il affirmait l'importance des institutions éducatives comme repoussoirs à l'influence de médias commercialisés ?

La fonction de l'enseignement n'allait plus être essentiellement de former pour le travail mais également de former pour le loisir ; après être passé par l'école, le citoyen resterait encore dans le circuit éducatif grâce à l'égalisation de l'accès à la culture.

La grande ère des maisons de la culture comme prolongement dynamique des institutions scolaires semblait s'ouvrir sous les meilleurs auspices au début des années soixante : la vie allait enfin, grâce à la politique culturelle, trouver son supplément d'âme. Mais le bonheur, finalité hédoniste, semblait mieux s'apparier avec l'exaltation de la spontanéité créatrice qu'avec celle de l'ascèse intellectuelle. Mai 68, concrétisation du temps explosif au sens gurvitchien, allait, en drainant tout à la fois l'aggressivité situationniste, l'antiautoritarisme rogérien et

le communautarisme illitchien, être le catalyseur d'une valorisation de l'authentique, du spontané et du vécu et d'une stigmatisation du conformisme.

Les lumières de la fête une fois éteintes et l'espoir de révolution évanoui, restait l'idée, selon les mots de Castel et Le Cerf, que « travailler ses désirs représentait la voie royale pour subvertir l'ordre du monde ».

Constatant alors que le peuple continuait à préférer la culture de masse à la culture tout court, les responsables socialistes de la politique culturelle ont, au début des années 1970, déclaré la faillite de leurs efforts passés. Par conséquent, ils allaient, avec M. Hicter, redéfinir la stratégie progressiste dans les termes de l'animation socio-culturelle :

> *« La démocratisation de la culture repose sur une conception patrimoniale de la culture (...) ; il faut faire accéder les masses à la culture par des initiatives généreuses, d'où la politique des bibliothèques publiques, de diffusion théâtrale, musicale, etc. La démocratisation de la culture est historiquement liée au combat pour un élargissement du temps des loisirs qui devait permettre cette acculturation. Or, dans la société de consommation qui est la société où celui qui a le pouvoir de produire n'importe quoi est le même que celui qui a le pouvoir de faire consommer n'importe quoi, les loisirs ne libèrent pas ; ils aliènent autant que le travail (...). Il s'agit de contester la notion patrimoniale de la culture pour la remplacer par une conception renvoyant la définition de la culture à la population elle-même »* [16].

L'animation socio-culturelle, liaison entre les activités de loisirs de l'homme et ses propres forces créatrices, supplantait, dans l'esprit de ses théoriciens la diffusion culturelle ; la culture, disait-on, n'allait plus se vivre par procuration.

Parallèlement au rayonnement de cette nouvelle vision de l'action culturelle et à la contestation de la transmission traditionnelle des connaissances, la rénovation de l'école virait de bord à son tour : il allait moins s'agir dorénavant de démocratiser les structures scolaires que de subvertir la relation pédagogique ancienne. A l'animateur socio-culturel de l'univers des loisirs, allait répondre l'enseignant-animateur dont on a précisé la nouvelle mission au cours des années soixante-dix. Or, c'est ici que se produisit un renversement majeur : jusqu'alors, dans la stratégie progressiste à l'égard de l'institution scolaire, l'interaction entre le politique et le psycho-pédagogique s'était faite sur le mode du déséquilibre, celui-ci jouant en faveur du politique — il fallait démocratiser les structures scolaires avant tout. A la faveur du culturalisme touchant le mouvement socialiste, autre formule pour qualifier le passage de la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle, le psycho-pédagogique allait surdéterminer le politique à l'intérieur même du discours progressiste : l'épanouissement individuel, l'accomplissement des potentialités personnelles, telles allaient être les finalités de l'éducation scolaire (et permanente). Les mesures soutenues par les socialistes,

qui ont mené jusqu'à la fin des années soixante à l'enseignement « rénové », reposaient indéniablement sur une interaction particulière : depuis l'entre-deux-guerres, les responsables politiques étoffaient leurs argumentations réformistes de considérations pédagogiques servant à les légitimer scientifiquement. L'idée centrale de la pédagogie moderniste, selon laquelle l'école doit s'adapter à l'élève et non l'inverse, justifiait les transformations souhaitées et était mise au service d'une axiologie égalitaire. Néanmoins, le principe pédagogique corollaire selon lequel l'école doit assurer une formation respectant l'individualité de l'élève, telle qu'elle s'exprime à travers des aptitudes et des besoins propres, permettait déjà la défense de positions centristes, rejettant le projet de l'école unique et prônant l'égalité dans la diversité des cheminements possibles.

La naturalisation des besoins et des aptitudes, qui a accompagné le développement de l'orientation professionnelle et scolaire et qui reste bien, envers et contre toute contestation de l'innocence de cette pratique, au cœur des discours officiels actuellement tenus sur l'école, est donc depuis bien longtemps source d'ambiguïté. Les réformateurs progressistes avaient cependant tenté de surmonter cette ambiguïté en redéfinissant leur conception de l'égalité des chances face à l'école : d'abord conçue en termes méritocratiques comme une égalité à l'accès aux études, elle fut reformulée dans les années soixante à travers la mise à jour du handicap socio-culturel comme chance d'une réussite égale, grâce à un enseignement compensant les manques observés dans la socialisation primaire.

Au cours de la décennie suivante, le triomphe du psycho-pédagogique, c'est-à-dire, chez nous, d'un amalgame réunissant diverses idées puisées dans la pédagogie «« expériencée » et divers éléments de la psychologie rogérienne était devenu possible à la suite d'une nouvelle reformulation de l'égalité des chances face à l'école, comprise comme la chance de réaliser au maximum l'accomplissement de sa personnalité, ou encore la réalisation de son savoir-être personnel.

Ce faisant, le principe d'égalité perdait quelque peu de sa substance, puisqu'il s'agissait dorénavant d'une égalité qui n'était plus mesurable — à l'aide de notes, de diplômes, etc. —, mais qui s'était convertie en une équivalence qualitative des accomplissements individuels, car correspondant à des savoir-être dont la bonne réalisation mènerait à l'épanouissement personnel.

Comment se défend cette conception qui se veut progressiste face à la dérive technocratique qui la guette ? En fait, l'antagonisme entre les points de vue technocratique et progressiste se synthétiserait de la manière suivante : alors que les technocrates pousseraient à l'accomplissement optimal de l'acteur social comme participant spécialisé à la division fonctionnelle du travail — ce qui ne va pas sans renoncements

ni conditionnements —, les progressistes souhaiteraient un accomplissement des potentialités dans tous les domaines de la vie ; or, pour les seconds, l'épanouissement culturel et social exige, à l'inverse de la tenue d'un rôle dans la division fonctionnelle du travail, une capacité de choix. Par conséquent, les progressistes soutiendraient la mise en œuvre d'une pédagogie particulière — celle de l'autoformation assistée qui a été découverte dans la pratique de l'éducation des adultes —, qu'ils opposeraient à celle de l'inculquation efficace et rapide (« skinnérisation »), prônée par les technocrates.

Le progressisme éducatif, entendu comme égalité pour l'accomplissement complet, trouverait deux expressions politiques bien tranchées. La première expression serait celle du libéralisme, non pas celui qui se réduit à la promotion de l'économie de marché, mais celui qui se base sur des conditions socio-politiques (suppression des obstacles financier, géographique, etc. aux études) assurant le jeu de l'individualisme, ainsi que sur une morale de responsabilité et de respect du droit ; la tendance en ce sens serait à chercher du côté des États-Unis et du Canada. La deuxième expression serait celle du socialisme, celui qui se base sur la conception d'une société organisée à des fins de développement constant des ressources — tant matérielles que spirituelles — de la société et en vue du meilleur accomplissement possible des personnes, ainsi que sur une morale de la solidarité et du respect de l'égalité ; la tendance en ce sens serait à chercher du côté des pays scandinaves. Si l'échec du point de vue libéral peut s'expliquer par l'économisme capitaliste qui fait du libre jeu de l'individualisme un jeu de dupes, celui du point de vue socialiste peut s'expliquer par la bureaucratisation de l'organisation et, dans le cas de pays comme le nôtre, par la résistance du système stratifié aux transformations égalitaires qu'on veut lui faire subir.

C'est pour une bonne part dans la force de cette résistance — liée aux logiques mises en œuvre par les familles pour assurer une position sociale à leurs enfants — qu'il faut dépister la raison majeure de l'échec de la politique scolaire progressiste en Europe. La grande illusion aura été de croire qu'il était possible de changer la société en changeant d'école. Or, l'école ne représente pas le même enjeu pour tout le monde, loin s'en faut.

D. Bertaux démontra en 1977 qu'en matière de mobilité sociale en France, le trait le plus significatif n'était ni la proportion élevée de « reproduction » ou autorecrutement de chaque catégorie, ni le flux de la mobilité ascendante, mais l'absence de tout flux de mobilité descendante de classe des lignées de cadres, ou absence d'un flux d'ouvriérisation de celles-ci [77].

Par conséquent, la population située du côté de l'encadrement s'étofferait à chaque génération : au demeurant, cette amplification serait

liée aussi au développement de l'économie capitaliste allant actuellement dans le sens d'une ouverture de nouvelles branches pour la mise en valeur du capital (informatique, publicité, loisirs, médias, appareils de la banque et du crédit, etc.) et du développement de l'appareil d'encadrement général du peuple — l'État — (enseignement, animation socio-culturelle, etc.), donc d'une multiplication des postes d'encadrement. Mais, en même temps, s'opère un processus de déqualification de nombreux travailleurs anciennement qualifiés (ouvriers, employés et même techniciens). C'est un tableau pessimiste que dresse Bertaux, celui d'une « société tertiaire » clivée comme suit : d'une part une masse croissante de « tertiaire », « prolétaires qui s'ignorent, et qui d'ailleurs s'enfonceraient lentement à mesure que leur nombre augmenterait », d'autre part un nombre diminuant d'ouvriers exploités à l'extrême, les uns et les autres étant dominés par une très petite minorité de capitalistes.

Pour en revenir à l'école, l'appareil scolaire jouerait un rôle déterminant surtout pour assurer le maintien de la population d'agents d'encadrement à la même position de classe, de génération en génération. Le passage par les structures scolaires serait donc la clé essentielle du maintien de la position sociale pour cette couche sociale. La situation est loin d'être la même pour la couche sociale supérieure dont le capital, économique d'abord, culturel et social ensuite, surdéterminerait à coup sûr les effets d'une réussite scolaire bonne ou médiocre dans l'attribution d'un statut socio-professionnel pour ses rejetons. Quant aux classes populaires, avec la réussite scolaire d'une fraction de leurs enfants, c'est leur force vive qu'elles perdraient, le flux de mobilité sociale ascendante servant la conservation de l'ordre existant.

En Belgique, N. Delruelle relevait en 1970 l'existence d'une tendance ascensionnelle caractérisant l'ensemble de la société et prouvait que le phénomène de mobilité intrinsèque, c'est-à-dire indépendant des changements intervenus dans la structure formelle des rôles s'offrant aux individus, restait néanmoins circonscrit à des passages bien précis entre certaines couches sociales — des catégories moyennes vers les catégories supérieures, des catégories moyennes entre elles et des catégories inférieures vers les catégories moyennes —, la mobilité « de longue distance » demeurant un phénomène exceptionnel [78].

Le caractère illusoire de la relative démocratisation des études, à la suite de l'accroissement général de la demande d'enseignement depuis les années cinquante avait été mis en évidence par R. Boudon dès 1973 :

> *« De façon générale, l'augmentation considérable des taux de scolarisation et la démocratisation de l'enseignement n'impliquent ni que la mobilité doive augmenter, ni que sa structure soit modifiée dans le temps (...). Il résulte (...) que, d'une période à l'autre, le niveau scolaire associé à une probabilité déterminée,*

soit de conserver un statut social donné, soit de passer d'un statut donné à un statut plus élevé augmente nécessairement (...). Ce phénomène est aussi probablement une « des causes essentielles de ce que, utilisant l'expression de Coombs on peut appeler la 'crise mondiale de l'éducation'. En effet l'augmentation générale de la demande d'enseignement a pour effet que l'individu doit, d'une période à l'autre, payer un prix, *mesuré en temps de scolarité, plus élevé, pour un bien (espérances sociales) de* valeur *constante. Or il est clair que l'allongement de la scolarité auquel aboutit la logique de l'agrégation des volontés individuelles ne peut être indéfini, mais conduit au-delà d'un certain seuil à des tensions de plus en plus intolérables »* [79].

Quel que soit donc le mérite des réformes scolaires par rapport à d'autres finalités — la qualité de la vie à l'école, par exemple —, elles ne seraient pas en mesure d'enrayer le rôle des inégalités face à l'école si elles n'étaient pas précédées d'une réduction des inégalités économiques et sociales.

De toute manière, il s'agit, en ce qui concerne les dépenses scolaires, d'un flux monétaire élevé dont on peut facilement invoquer l'importance dans le budget de l'État en vue d'exiger une diminution des moyens mis à la disposition des écoles. Le champ scolaire constitue un champ d'entrants et sortants permanents, fortement soumis à l'influence de l'évolution des populations scolaires : la régression démographique que reflètent actuellement ces effectifs peut se révéler elle aussi un facteur de dégradation des conditions de travail dans les établissements scolaires — à travers le licenciement et la menace de licenciement d'enseignants par exemple, dégradation qui engendre peu d'opposition officielle en raison de la rationalisation qu'imposerait la situation économique générale.

Il faut dès lors faire le point sur la fameuse « crise de l'égalitarisme » que l'on retrouve au cœur des attaques menées contre l'« État-providence » — lequel, au demeurant, n'a jamais vraiment existé ! — et qui tient simplement dans le constat que traiter les gens également ne les rend pas nécessairement égaux.

Reprenons ici les distinctions suggérées par D. Bell pour qualifier les trois dimensions de l'égalité : égalité des conditions (ou égalité des libertés publiques), égalité des moyens (ou égalité des chances et égalité pour l'accès aux moyens) et égalité des résultats (ou égalité de statut, de revenus et d'autorité) [80].

Ce n'est pas l'égalité des conditions qui s'exprime en termes de droits civils et politiques qui fait le plus problème dans les démocraties occidentales, mais bien la reconnaissance du caractère formel de la réalisation de l'égalité des chances et de la prégnance de l'inégalité des résultats. Dans le champ scolaire qui nous occupe, certains groupes sont avantagés par rapport aux exigences culturelles de l'école et continuent à l'être en dépit des efforts pour pallier les handicaps des autres

groupes. En matière de réussite scolaire comme dans bien d'autres domaines, l'égalité des résultats ne pourrait être obtenue qu'en diminuant ou sacrifiant la liberté des uns afin que les autres leur soient plus égaux. Concrètement, cela signifierait éventuellement d'imposer une meilleure représentativité de certains groupes dans l'enseignement supérieur, d'attribuer d'office des points supplémentaires à certaines catégories d'élèves, etc., toutes formules qui heurtent notre sens de la normalité, notre perception de l'équité. Reste alors la solution des « discriminations positives » qui prétend compenser la faiblesse de certains groupes (minorités raciales, immigrés, etc.) par une action pédagogique spécifique, mais qui manque souvent des moyens matériels et humains nécessaires pour une réelle efficacité.

Le processus de psychologisation culturelle qui gagne du terrain depuis quelque quinze ans dans bien des domaines, sert de caution à ceux qui s'en prennent à l'égalitarisme et puise ses arguments dans l'individualisme qui figure au centre des valeurs culturelles occidentales. Un tel procès doit être examiné en relation avec l'évolution générale de la stratification décrite plus haut : surtout, avec le phénomène de tertiarisation qui, dès l'entre deux guerres, a entraîné l'émergence des groupes sociaux subsumés sous l'appellation de classes moyennes, dont la caractéristique majeure est d'être sans horizon historique. Ces groupes se sont investis dans des stratégies de conservation de ce qui est, d'accumulation des biens et services grâce au développement scientifique et technique. Pour profiter de cette accumulation, pour s'épanouir dans le présent, appel a été fait aux sciences humaines, à la psychologie en particulier. Les transformations structurelles subies par la stratification sociale ont par surcroît obscurci les possibilités de mobilité sociale : la multiplication des échelons intermédiaires s'est accompagnée de la réduction des espoirs de mobilité ascendante et rapide, une moins grande visibilité s'offrant sur le sens des trajectoires.

Ch. Lasch, aux États-Unis, a traité, non sans humour, du narcissisme contemporain : la sensibilité politique des années soixante aurait cédé le pas à la sensibilité thérapeutique « psy » [81]. Toujours aux États-Unis., R. Sennet a traité de l'invasion de la sphère publique par l'idéologie de l'intimité : la rage que l'on mettrait à décortiquer la qualité des rapports personnels, privés, renverrait à un repli sur soi qui détournerait l'intérêt pour les questions sociales [82]. G. Lipovetsky, en France, traite du procès de personnalisation dans le post-modernisme caractérisant notre époque : de nouvelles valeurs y seraient liées — valeurs hédonistes, respect des différences, culte de la libération personnelle, psychologisme, etc. [83].

Les médias répercutent allègrement ces thèmes à la mode sur la toile de fond de la « fin des passions politiques » et amplifient en le légitimant le grand désenchantement contemporain.

On peut se demander néanmoins si l'attitude de certains analystes face à ce qu'ils désignent comme l'échec de la démocratisation des études ne doit pas être vue, en partie du moins, comme l'expression d'une résistance des élites à la précarisation de leurs lieux de reproduction sociale par le « nivellement » égalitariste lié à l'unification des filières scolaires, aux programmes d'études communs, etc. Sanctionner l'échec des réformes égalitaristes, cela ne reviendrait-il pas à permettre, mieux que jamais, l'existence de bastions réservés à la formation des plus doués, où ces acteurs sociaux précisément donnent pleinement leur mesure d'intellectuels.

N'est-ce pas notamment en ce sens qu'il faudrait interpréter certains propos incendiaires de Lasch sur la décadence du système éducatif américain : pour lui, « l'éducation de masse, qui se promettait de démocratiser la culture, jadis réservée aux classes privilégiées, a fini par abrutir les privilégiés eux-mêmes » grâce à la propagation d'une « doctrine pédagogique permissive obscurantiste selon laquelle l'éducation doit être indolore, exempte de tensions et de conflits » [84].

La crise économique elle-même constituait un contexte favorable à la mise en question de l'égalitarisme : l'obligation de freiner les dépenses publiques pour une cause qui ne suscite plus guère de zèle et de ferveur encouragerait la tendance au retour vers des structures et des pratiques scolaires moins hardies, et surtout moins coûteuses. L'ironie veut que cette évolution se fasse au nom du respect des aspirations individuelles, en harmonie avec le climat ambiant de psychologisation.

Dès lors, la mise à l'avant-plan de l'éducation permanente, dans la politique scolaire progressiste, a peut-être été la seule réponse possible à de nombreuses désillusions : au lieu de se focaliser sur une douzaine d'années de l'existence on allait donner un souffle à la vie entière. En quelque sorte, on déplaçait l'utopie des bancs de l'école traditionnelle à l'espace plus prometteur de l'université ouverte ou, dans un sens plus large, à la dimension de la formation récurrente plus ou moins déscolarisée. L'éducation permanente contient indéniablement un ferment utopique : fondée sur une pédagogie que l'on voudrait libératrice et que l'on dit du choix, elle renvoie à un néo-humanisme démocratique, généreux et flou à la fois. Or, si, d'une part, promettant l'accomplissement de tous, elle tient une juste place dans le discours socialiste actuel, son contenu est suffisamment polysémique pour figurer d'autre part sur un mode rhétorique dans d'autres discours, plus directement utilitaristes. Ce n'est pas pour rien que l'éducation permanente se vit traitée de « concept-caoutchouc » offrant tous les avantages de la mollesse, surtout lorsqu'il est accolé à l'impératif « nécessité de changer l'homme » [85].

Dès 1974, P. Thibaud ne mettait-il pas déjà bien en évidence le fait que la formation permanente pourrait bien être considérée comme la

ligne de repli des pédagogues qui ont lu les critiques de l'école, ou encore comme une astuce pour décharger un système scolaire ébranlé par la révolte et la déception [86] ?

Une donnée socio-politique doit également être prise en considération pour mieux comprendre l'essoufflement des efforts scolaires réformistes dans notre pays.

Le parti socialiste, qui s'était fait longtemps le principal défenseur de la rénovation scolaire, ne paraît plus guère tenir un discours original dans ce domaine. Son glissement vers la promotion de la démocratie culturelle doit être relié à l'évolution du profil sociologique de la classe ouvrière, qui a ôté pas mal de sa pertinence à l'ouvriérisme socialiste. Divers facteurs ont pesé sur cette transformation : avec la désindustrialisation qui s'est marquée depuis une vingtaine d'années, le parti socialiste a perdu une partie de sa base ouvrière au sens fort et, de ce fait, ses anciennes légitimités se sont faites plus ou moins mythiques. Il ne peut plus guère prétendre être un parti de classe, sa spécificité s'étant affaiblie.

Enfin, au vu de mesures récemment prises dans l'enseignement secondaire, quelques hypothèses pour l'avenir pourraient être formulées.

Le vieux projet social-démocrate de démocratisation des études s'était centré sur une unification des filières scolaires. Avec l'éclipse de ce projet, on assiste à une revalorisation du cloisonnement des grandes orientations d'études : l'affirmation nette de la spécificité de l'enseignement professionnel qui apparaît dans les textes accompagnant la loi sur la prolongation de l'obligation scolaire et dans les projets de réforme concernant cette orientation en est la meilleure expression actuelle.

Une précaution s'impose ici : on pourrait m'opposer que les réformes passées préconisaient surtout le rapprochement des filières générale et technique, en laissant de côté la filière professionnelle. Il n'empêche, à mon avis, que la philosophie de ces réformes allait de pair avec l'existence de passerelles — fussent-elles même théoriques — entre le général et le professionnel dans les premières années du niveau secondaire, ce qui supposait la prééminence de la formation générale comme clé de la progression dans la hiérarchie scolaire mais valorisait aussi, comme un idéal difficilement accessible, la vieille idée d'école unique. On sait bien que, dans les faits, l'école compréhensive multilatérale n'a pas fait l'économie des ségrégations. Cela ne permet pas de minimiser la signification de l'abandon des principes qui la sous-tendaient et de ne pas accorder à de tels revirements toute leur importance socio-politique.

Dans l'exposé des motifs de la loi sur la prolongation de l'obligation scolaire, on affirme que l'enseignement secondaire « rénové » n'a pas encore réussi « à vaincre la lassitude scolaire de nombreux jeunes » qui

« saisissent trop peu la chance que la société leur offre de suivre un enseignement et qui se retrouvent dans l'orientation professionnelle ». Le profil psychologique de ces jeunes est tel qu'il s'imposerait de prolonger leur scolarité et de leur trouver une forme différente et appropriée d'accueil scolaire [87].

Dès lors, pour maintenir ces groupes de jeunes à l'école, dont une fraction constituerait un véritable «« quart-monde pédagogique », il importerait de prévoir un enseignement à la fois plus « réaliste » et plus « attrayant ». Les critiques portent surtout sur le système de répartition en branches distinctes qui implique une subdivision des connaissances. Les expériences pédagogiques en cours ont en commun l'intégration des branches et visent à contrer « le dégoût de l'école provoqué par une éducation abstraite qui donne et doit donner son contenu à l'enseignement primaire », en proposant aussi rapidement que possible un autre type de formation, « à savoir la réhabilitation du concret, l'éducation manuelle » [88]. On retrouve ces soucis dans des initiatives comme la classe-atelier, l'enseignement par projets, l'encadrement en équipe, l'enseignement thématique, l'intégration des cours généraux, etc.

Il ne s'agit pas ici d'ébaucher une critique interne de ces méthodologies particularisantes, mais de mettre en relation ces changements intervenus dans la formation scolaire professionnelle avec ceux qui sont en train de se produire parallèlement dans la formation secondaire générale.

Il est clair en effet, depuis que des ministres libéraux dirigent l'Éducation nationale, que diverses mesures ont été prises dans le sens d'un renversement des orientations pédagogiques rénovées : retour à la notation chiffrée minimisant l'évaluation qualitative, réinstauration d'examens au détriment de l'évaluation continuée, retour à des programmes d'histoire axés sur la chronologie et non plus sur la thématique, revision des programmes de français, resserrement des possibilités de création et/ou de maintien d'options, etc.

Semblables mesures participent d'un courant de réaffirmation de la norme scolaire qui se manifeste surtout dans la volonté de revoir les programmes dans le sens d'une clarification des objectifs et des exigences et d'une reprécision des contenus à enseigner [89]. Un tel courant pourra évidemment prendre toute sa force surtout du côté des filières générale et technique forte, en démarquant encore plus ces dernières de la filière professionnelle rendue « attrayante », « motivante » et « individualisante ».

En ce qui concerne l'ensemble du champ scolaire, il est permis de faire l'hypothèse que, dans les années à venir, le fossé qui n'avait jamais cessé d'exister entre les diverses orientations d'études en dépit des efforts de démocratisation des structures scolaires retrouvera une nouvelle légitimité dans la politique scolaire officielle. De plus, si la

prolongation de l'obligation scolaire semble répondre à une longue attente des progressistes, on peut se demander si la mesure prise récemment ne s'ajustait pas en priorité à une préoccupation de contrôle social. Les relations unissant champ scolaire et champ économique ont changé depuis les *Golden Sixties.* S'il avait été possible au champ scolaire, dans une période de plein emploi, d'imposer plus au moins ses critères de classement au champ économique, il n'en va plus de même lorsque le chômage s'intensifie. A ce moment, la divergence entre les deux systèmes de hiérarchisation s'exprime par le rejet du marché de l'emploi des catégories les plus faibles sorties du champ scolaire. Et l'on voit alors les responsables politiques tenter de retarder l'affrontement des deux systèmes de classement en maintenant plus ou moins artificiellement dans le cadre scolaire des chômeurs potentiels.

NOTES

[1] BOURDIEU, P., *La distinction, critique sociale du jugement,* Éd. de Minuit, Paris, 1979, 670 pages, p. 562.

[2] PETITAT, A., *Production de l'école. — Production de la société,* Librairie Droz, Genève-Paris, 1982, 532 pages, BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire,* Presses Universitaires de France, Coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », Paris, 1983, 297 pages.

[3] BERTHELOT, J.-M., *Le piège scolaire, op. cit.,* p. 147.

[4] JANNE, H., « Égalité et éducation », *in Égalité des chances d'accès à l'enseignement : deux points de vue,* Formation Européenne de la Culture, *Cahiers* n° 8, juillet 1981, Amsterdam, pp. 54-65.

[5] Voir VAN HAECHT, A., « Genre de vie des professeurs de l'enseignement secondaire de l'État en Belgique francophone », *in Revue de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B.,* Bruxelles, 1978, n° 4, pp. 409-424. Je notais dans cet article que le statut professionnel des professeurs de l'enseignement secondaire rangeait ceux-ci dans les classes moyennes. Cette appartenance semblait redoublée dans bon nombre de cas par le fait que le (la) conjoint(e) de l'enseignant(e) est également un enseignant, ou encore exerce une profession relevant aussi des couches sociales intermédiaires. Ainsi, j'avais obtenu, en 1977, à l'occasion d'une enquête menée pour le Comité Interministériel de Politique Scientifique (C.I.P.S.) auprès de 530 professeurs de l'enseignement secondaire officiel de l'État, les résultats suivants pour ce qui est de l'activité professionnelle du conjoint. Pour les 64 % des répondants qui étaient mariés et dont les époux(ses) travaillaient, les réponses furent :

— pour les répondantes : conjoint enseignant (48 %),
conjoint employé (19 %),
conjoint cadre ou profession libérale (24 %)

— pour les répondants : conjointe enseignante (73 %),
conjointe employée (23 %),
conjointe cadre ou profession libérale (3 %).

[6] Dans un article consacré au statut des professeurs de l'enseignement secondaire dans la stratification sociale française, J.-M. Chapoulié observait que :

> *« En raison de la différenciation des sections à l'intérieur de l'enseignement secondaire et de l'élévation générale des taux de scolarisation, il est toutefois improbable que la proportion de parents d'élèves possédant une qualification culturelle au moins égale à celle des professeurs de lycée ait augmenté. Il n'en reste pas moins vrai que la diminution de la rareté absolue du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur a nécessairement dévalorisé la compétence culturelle des professeurs, même auprès des non-titulaires de tels diplômes ».*

CHAPOULIE, J.-M., « Le corps professoral dans la structure de classe », *in Revue Française de Sociologie*, XV, 1974, Paris, pp. 155-200, p. 166.

[7] VAN HAECHT, A., *Reliance sociale et enseignement*, Comité Interministériel de Politique Scientifique, Programme de Recherches en Sciences Sociales, Bruxelles, 1978, 254 pages, p. 170.

[8] NIZET, J., GENARD, J.-L., avec la collaboration de VAN HAECHT, A., *Les professeurs de l'enseignement secondaire. — Leurs caractéristiques sociologiques. — Leur appartenance politique et syndicale*, Centre de Recherche et d'information socio-politiques (C.R.I.S.P.), *Courrier Hebdomadaire*, Bruxelles, n° 918, avril 1981, 24 pages.

Origine socio-professionnelle des enseignants et de la population adulte belge :

Profession du père	(1) Enseignants	(2) Population adulte
Ouvrier	18,3 %	38,3 %
Agriculteur	6,7 %	12,9 %
Commerçant, artisan	13,9 %	14,4 %
Employé, cadre moyen	34,1 %	21,1 %
Enseignant	9,5 %	3,0 %
Cadre supérieur, profession libérale	17,6 %	9,9 %
	100,0 %	100,0 %

[9] *Ibid.*, pp. 6-7. Pour le groupe des enseignants du secondaire de moins de 30 ans, le rapport hommes-femmes était en 1980 de 38 %-62 %, alors qu'il était de 60 %-40 % pour le groupe d'âge des 50 à 60 ans.

[10] CHAPOULIE, J.-M., « Le corps professoral dans la structure de classes », *op. cit.*, pp. 178-179.

[11] PETITAT, A., *Production de l'école. — Production de la société*, *op. cit.*, pp. 447-448.

[12] VAN HAECHT, A., *Reliance sociale et enseignement*, *op. cit.*, pp. 15-16.

[13] *Ibid.*, pp. 104 et suivantes.

[14] Voir plus particulièrement : NIZET, J., HIERNAUX, J.-P., avec la collaboration de FINN, A., DOGNIAUX, M.-F., MOREAU, A., *Violence et ennui. — Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, P.U.F., Paris, 1983.

[15] VAN HAECHT, A., *Reliance sociale et enseignement*, *op. cit.*, p. 98 et suivantes.

[16] GENARD, J.-L., VAN HAECHT, A., KARNAS, A., *Problématique actuelle de l'enseignement secondaire*, Programmation de la Politique Scientifique, C.I.P.S., Programme national de recherches en sciences sociales, Bruxelles, 1982, 203 pages, p. 39 et suivantes.

Voici le tableau résumant l'ensemble des réponses à cette question :

	Pertinence de la réforme en fonction de la discipline enseignée							
	Français	Latin-grec	Sc. hum.	Langues	Maths	Sciences	Cours prat.	Cours techn.
Réforme méthodes pertinente	71,7	55,0	66,2	54,7	59,2	59,7	61,6	62,1
Réforme structures pertinente	71,6	56,8	69,3	67,5	64,3	65,9	58,9	62,1
Réforme matières pertinente	45,5	33,8	45,8	39,9	38,2	46,8	41,4	41,5

Extrait de : GENARD, J.-L., VA, HAECHT, A., KARNAS, A., *op. cit.*, p. 42.

N.B. — La différence s'exprimant entre l'attitude des professeurs de français et celle des professeurs de langues pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les professeurs de langues ont pu craindre que la réforme compromette le caractère opératoire de leur enseignement. Ce n'est là qu'hypothèse évidemment. Rappelons également que les professeurs de langues se plaignent assez souvent des modifications de terminologie intervenues dans l'enseignement de français rendant difficile leur tâche dans la mesure où les deux cours (français d'une part, langue étrangère de l'autre) ne font plus appel au même vocabulaire grammatical.

Par ailleurs, le fait que les professeurs de sciences approuvent plus que les professeurs de mathématiques les transformations introduites dans les matières enseignées s'expliquerait sans doute par le fait que le rénové a favorisé les cours de sciences sur deux plans : tout d'abord, il a permis l'accroissement des travaux pratiques et des travaux de laboratoire et, ensuite, il a fait des cours de sciences un choix lié à l'option forte.

[17] En l'occurrence, les résultats précis étaient les suivants :

a) Adhéraient à l'affirmation : « Je pense que les inégalités entre individus étant inévitables, l'enseignement doit remplir sa fonction de constitution d'une élite en sélectionnant les meilleurs » :

— 45,9 % des professeurs de latin-grec
— 38,1 % des professeurs de mathématiques
— 33,6 % des professeurs de sciences
— 22,5 % des professeurs de français
— 18,8 % des professeurs de sciences humaines.

b) Adhéraient à l'affirmation : « Je pense que le problème de l'égalité des chances est souvent mal posé. Ce qui importe plutôt, en effet, c'est de former des gens bien dans leur peau, épanouis, quelle que soit leur place future dans la hiérarchie sociale » :

— 94,1 % de tous les professeurs interrogés.

Pour a), b), GENARD, J.-L., VAN HAECHT, A., KARNAS, A., *op. cit.*, pp. 49-50.

[18] GENARD, J.-L., VAN HAECHT, A., KARNAS, A., *op. cit.* L'analyse consacrée aux professeurs de mathématiques a été conduite plus spécialement par J.-L. Genard, l'analyse consacrée aux professeurs de français a été menée plus spécialement par A. Van Haecht, avec la collaboration d'A. Karnas.

[19] *Ibid.*, pp. 180-189.

[20] « Programme optionnel de mathématique », Circulaire du 14 mai 1965, Réf. n° 38/65, *Bulletin du Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française*, n° 17-18, 1965. Voir aussi : BOUQUE, E., « Le nouveau programme de mathématique », *Bulletin*

d'Information, Direction Générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, octobre 1969, pp. 19-29, novembre 1969, pp. 39-46.

[21] PIRLET, M., POTTIER, J., « Réforme de l'enseignement primaire. — Présentation du nouveau programme de mathématique », *Revue*, Direction Générale de l'Organisation des Études, Bruxelles, février 1977, pp. 3-7.

[22] *Le groupe d'enseignement mathématique ou un essai de coopération pour enseigner les mathématiques*, texte ronéotypé, Louvain-la-Neuve, août 1981, 12 pages, p. 4.

Ce groupe rassemble une vingtaine d'enseignants professant à tous les niveaux scolaires ; il est soutenu depuis 1980 par le Fonds de Développement scientifique de l'Université Catholique de Louvain et par le Ministère de l'Éducation Nationale. La mission essentielle du groupe repose dans la tâche d'enseignement.

[23] BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., *La Reproduction*, Éd. de Minuit, 1970, 279 pages.

[24] VLASSENBROUCK, M., « De pédagogie en psychologie », *in La Revue Nouvelle*, Bruxelles, septembre 1974, pp. 129-137, p. 134.

[25] VAN HAECHT, A., *Reliance sociale et enseignement*, *op. cit.*, pp. 195-206.

[26] VAN HAECHT, A., « Aspects actuels de la psychologie scolaire dans ses rapports avec les écoles », *in Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1979, 1-2, pp. 37-63.

[27] NIZET, J., VAN HAECHT, A., « Essai d'une typologie des centres P.M.S. », *in Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1979, 1-2, pp. 65-69.

[28] LEGRAND, M., NIZET, J., « Réflexions à partir de pratiques alternatives », *in* LEGRAND, M., NIZET, J., VAN HAECHT, A., *La psychologie dans l'école*, Presses Universitaires de Namur, Namur, 1983, 137 p., pp. 133-165.

[29] Il faut entendre ce qui suit par Prodas et analyse transactionnelle :

Prodas : — programme de développement affectif et social d'origine américaine ; — méthode : autrement dite *Cercle magique*, car elle consiste dans le rassemblement en cercle, tous les matins, de l'enseignant et des élèves. Tous sont assis par terre, mis à égalité donc, et, pendant un quart d'heure à une demi-heure, chacun est invité à s'exprimer sur un thème. Il existe trois types de thème : les thèmes dits de conscience, les thèmes dits de réalisation et les thèmes dits d'interaction, tous trois ayant finalement assez peu de liens avec la réalité scolaire.

Analyse transactionnelle (A.T.) : — technique psychothérapeutique, également d'origine américaine, mise au point par A. Berne ; — méthode : mise à jour des rapports qu'entretiennent dans le psychisme individuel des instances considérées comme sources de comportement, auxquelles sont données des dénominations métaphoriques de personnages stéréotypés : le professeur, le parent, l'adulte, l'enfant, etc.

[30] Le programme éducatif est défini ici comme axé sur l'autonomie, l'autodétermination des individus et des groupes, comme constituant une « pédagogie de la libération », visant à ce que tous les dominés puissent se débrouiller, se défendre et transformer leurs conditions concrètes d'existence, grâce à l'acquisition de la confiance en soi et l'apprentissage de la solidarité.

Pour cette définition (*Ibid.*, pp. 134-135), Nizet et Legrand s'inspirent de l'ouvrage suivant ; Le Grain, *Le défi pédagogique, Construire une pédagogie populaire*, Éd. Vie Ouvrière, Bruxelles, 1980.

[31] *Ibid.*, p. 146.

[32] CASTEL, R., LE CERF, J.-F., « Le phénomène psy et la société française », *in Le Débat*, Éd. Gallimard, Paris, « 1. Vers une nouvelle culture psychologique », n° 1, mai 1980, pp. 27-38, « 2. La société de relation », n° 2, juin 1980, pp. 39-47, « 3. L'après-psychanalyse », n° 3, juillet-août 1980, pp. 22-30.

[33] *Ibid.*, « 3. L'après-psychanalyse », pp. 26-27.

[34] *Ibid.*, « 3. L'après-psychanalyse », p. 30.

[35] Prenons pour exemple le travail suivant : CLAUSSE, A., *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*, Éd. G. Thone, Liège, 1978, 219 p.

[36] PIAGET, J., *Psychologie et pédagogie*, Éd. Denoël-Gonthier, Coll. « Médiations », Paris, 1969, 264 p., pp. 49-50.

[37] *Ibid.*, pp. 50-55.

[38] *Ibid.*, p. 60.

[39] *Ibid.*, pp. 157-161.

[40] HAMELINE, D., DARDELIN, M.-J., *La liberté d'apprendre — Situation II — Rétrospective sur un enseignement non directif*, Les Éditions Ouvrières, Paris, 1977, 349 p., pp. 178-183.

Pour définir le psychodrame, la dynamique des groupes et la non-directivité, voir : MUCCHIELLI, A. et R., *Lexique des Sciences sociales*, Entreprise Moderne d'Édition, Éditions Sociales Françaises, 1969, 196 p.

[41] « Direction générale de l'Enseignement et des Sciences — Plan d'Études et instructions pédagogiques », *Bulletin du Ministère de l'Instruction Publique*, 1936, n° 1, III, Documents divers, Introduction au Plan d'Études, pp. 8-16, pp. 10-11.

[42] HAMELINE, D., DARDELIN, M.-J., *La liberté d'apprendre, op. cit.*, p. 185.

[43] NIZET, J., « Structures sociales et opinions pédagogiques », *in Recherches Sociologiques*, Louvain-la-Neuve, 1977, n° 3.

[44] La problématique du progressisme éducatif est brièvement évoquée dans : LEGRAND, M., NIZET, J., « Réflexions à propos de pratiques alternatives », *op. cit.*, pp. 133-137.

[45] HUSEN, T., « Les politiques égalitaires en Suède : rhétorique et réalité, *in* JANNE, H., HUSEN, T., *Égalité des chances d'accès à l'enseignement : deux points de vue, op. cit.*, p. 82.

[46] HAMELINE, D., *Le domestique et l'affranchi-Essai sur la tutelle scolaire*, Éd. Ouvrières, Paris, 1977, 219 p., p. 172.

[47] HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques*, Éditions E.S.F./Entreprise moderne d'Édition, Paris, 1979, 200 p., p. 29.

[48] *Ibid.*, p. 32.

[49] VANDEVELDE, L., « Perspectives composantes et vocabulaire d'une éducation délibérée », *in Les objectifs en éducation*, Actes du colloque organisé par l'Institut Supérieur de Pédagogie, Commission française de la Culture de l'Agglomération de Bruxelles, 27 novembre 1976, Document 2, 1re partie, pp. 27-34, p. 28.

[50] BONBOIR, A., « Définition des objectifs... Clé d'une pédagogie efficace ? », *in Les objectifs en éducation, op. cit.*, pp. 17-21.

[51] CARDINET, J., « Objectifs éducatifs et évaluation individualisée », *in Les Objectifs en éducation, op. cit.*, Document 2, 2e partie, pp. 2-47.

[52] Les éléments d'information sont tirés ici de l'ouvrage classique de : DE LANDSHEERE, G., DE LANDSHEERE, V., *Définir les objectifs de l'éducation*, Éd. G. Thone, Liège, 1975, 293 p., pp. 239 et suivantes.

[53] Voir, entre autres : HUSEN, T., « Les politiques égalitaires en Suède », *op. cit.* LAPIERRE, J.-W., « Normes égalitaires et différences socio-culturelles », *in Inégalités. — Différences. — Contribution à l'analyse des stratifications*, Berne, Peter Lang, 1982, pp. 113-128.

[54] Cette idée figure dans le texte suivant : JAVEAU, Cl., *L'enseignement secondaire obligatoire : les adolescents et les programmes d'études*, Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation 23e Session, Dublin, 10-12 mai 1983, Document MED-13.3, 51 p.

[55] *L'éducation par unités capitalisables, Version provisoire n° 04*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2 février 1982, Document 4/522/034, ronéotypé, 105 p., p. 62.

[56] *Ibid.*, p. 93.

[57] NIZET, J., avec la collaboration de LITT, J.-L., « Position sociale et fréquentation de l'école rénovée », *Recherches sociologiques*, Vol. VII, n° 1, 1976, 106 p., pp. 86-104.

[58] BOURDIEU, P., *La distinction, op. cit.*, pp. 159-161.

[59] DUMONT, L., *Essai sur l'individualisme*, Éd. du Seuil, Coll. « Esprit », Paris, 1983, 268 p.

[60] *Ibid.*, p. 85.

[61] SIMMEL, G., « L'individu et la société au XVIIIe et XIXe siècles », *in Sociologie et épistémologie*, Presses Universitaires de France, Paris, Traduction de L. Gasparini, 1981, 238 pages, pp. 137-160, p. 143.

[62] *Ibid.*, p. 146.

[63] *Ibid.*, p. 150.

[64] *Ibid.*, pp. 159-160.

[65] MARX, K., ENGELS, F., *Critique de l'éducation et de l'enseignement, op. cit.*

[66] BAKOUNINE, M., *Le socialisme libertaire*, Éd. Denoël, Coll. « Médiations », Paris, 1973, 217 pages, p. 122.

[68] *Ibid.*, p. 140.

[69] DELFOSSE, P., *Réformisme et presse ouvrière*, Éd. Nathan-Labor, Bruxelles, 1979, 158 pages.

[70] DE MAN, H., *Au-delà du marxisme, op. cit.*, p. 240.

[71] *Ibid.*, p. 240.

[72] COLLARD, L., Discours prononcé à l'occasion de l'installation solennelle du Cours Supérieur de l'Éducation populaire, *op. cit.*, p. 52.

[73] PICCONE, P., « Peut-on sauver l'ethnométhodologie ? », *In Cahiers Internationaux de Sociologie*, Paris, Vol. LXII, 1977, pp. 45-60, p. 47.

[74] *Ibid.*, p. 47.

[75] FRIEDMANN, G., *Sept études sur l'homme et la technique*, Éd. Denoël/Gonthier, Coll. « Médiations », Paris, 1966, 214 p., pp. 126-127.

[76] HICTER, M., *Pour une démocratie culturelle*, « Animation et démocratie culturelles », 1974, *op. cit.*, p. 290.

[77] BERTAUX, D., *Destins personnels et structure de classe*, Presses Universitaires de France, Coll. « Politiques », Paris, 1977, 322 p.

[78] DELRUELLE, N., *La mobilité sociale en Belgique*, Éd. de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1970, 102 pages.

[79] BOUDON, R., *L'inégalité des chances, op. cit.*, pp. 215-216.

[80] BELL, D., *Les contradictions culturelles du capitalisme*, P.U.F., Paris, 1979, 292 pages.

[81] LASCH, Ch., *Le complexe de Narcisse*, Laffont, Paris, 1981, 341 pages.

[82] SENNET, R., *Les tyrannies de l'intimité*, Paris, Seuil, 1979.

[83] LIPOVETSKY, G., L'ère du vide, Gallimard, Paris, 1983.

[84] LASCH, Ch., *op. cit.*, pp. 177-178.

[85] PUCHEU, R., « La formation permanente. Idée neuve, idée fausse ? », *In Esprit*, Paris, octobre 1974, pp. 321-336, pp. 325-326.

[86] THIBAUD, P., « Critique de l'école et éducation permanente », *in Esprit*, octobre 1974, Paris, pp. 367-379, p. 375.

[87] « Projet de loi concernant l'obligation scolaire. — Exposé des motifs », Chambre des Représentants, Session 1982-1983, 6 mai 1983, Documents Parlementaires, Doc. 645 (1982-1983), n° 1.

[88] « Projet de loi concernant l'obligation scolaire. Proposition de loi relative à l'obligation scolaire. — Rapport », Chambre des Représentants, Session 1982-1983, 9 juin 1983, Doc. 645 (1982-1983), n° 12, pp. 24-25.

[89] L'enseignement du français (langue maternelle) est actuellement un des terrains de prédilection d'une telle clarification.

Conclusions

> « La sociologie, depuis quelques années, semble redécouvrir l'histoire. S'il convient sans doute de s'en féliciter, ne faut-il pas aussi s'interroger sur ce retour ? Se faire historien, n'est-ce pas pour le sociologue, la nostalgie aidant, le moyen d'esquiver les impasses de sa discipline ? S'agissant du champ de l'éducation, la tentation en est d'autant plus grande que tout paraît avoir été dit, même si tout fait encore problème. Mais si on veut enfin penser l'institution scolaire et ses rapports à la formation sociale en d'autres termes que ceux de la production-réplication, si on veut l'appréhender comme espace de transformation, il devient alors nécessaire de relire son histoire ».
>
> (R. BERNARD, « Les petites écoles rurales d'ancien régime », *in Éducation, fête et culture*, p. 11).

Au terme de ce travail, il me faut encore esquisser, en quelques pages de conclusions, une synthèse de cette relecture de l'histoire scolaire qui fut dominée par l'intention de penser l'institution scolaire comme un espace de transformation pour reprendre la formule de R. Bernard *.

Rappelons-le, j'étais partie d'un problème social, à savoir la rénovation de l'enseignement secondaire, pour mettre à jour un problème sociologique, celui de l'école démocratique.

La loi du 19 juillet 1971 officialisait l'existence de l'enseignement dit « rénové » afin de répondre à des objectifs officiels d'égalisation des chances scolaires. Il s'agissait au plan politique tout d'abord de permettre aux jeunes issus des milieux les moins aisés d'accéder aux meilleures formations possibles et, ce faisant, de démocratiser les élites. Au plan pédagogique ensuite, il s'agissait d'affaiblir l'impact des handicaps socio-culturels et, ce faisant, d'offrir à chacun l'occasion de s'épanouir au mieux de ses aptitudes.

* BERNARD, R., BUISSON, M., CAMLY, J., ROULLEAU-BERGER, L., VINCENT, G., *Éducation, fête et culture*, Presses Universitaires de Lyon, 1981, 184 pages.

Or, en cherchant à retrouver les origines, tant politiques que pédagogiques, des mesures contenues dans la loi de 1971, j'ai décelé en elles le produit à la fois d'une logique social-démocrate née il y a longtemps déjà et du mouvement pédagogique scientifique remontant au siècle passé. Sous cet éclairage, il me semblait que la question de savoir si l'enseignement dit « rénové » avait été ou non un succès prenait, grâce à son épaisseur historique, un tout autre intérêt que si on se limitait à la poser dans son contexte immédiat.

Dès l'instant où cette réforme renvoyait à une problématique dotée d'une réelle amplitude temporelle, certains éléments — liés à sa nature ou à sa mise en œuvre — utilisés souvent dans diverses argumentations concernant les vertus ou les vices de la politique scolaire en question, méritaient d'être redéfinis par rapport à la trajectoire historique du débat sur la démocratisation des études.

Dans un premier temps, ma démarche a eu pour but de reconstituer une telle genèse dont les racines s'inscrustent dans le dix-huitième siècle : le souci principal a été, tout au long de ce travail, de dégager les intentions qui étaient celles des promoteurs des politiques scolaires et de les mettre en relation avec les idéologies inspirant les principales forces politiques en présence.

Dans un second temps, mon objectif a été de voir quels étaient les décalages qui s'étaient manifestés, depuis la rénovation de l'enseignement secondaire, entre les intentions des innovateurs et les résultats obtenus réellement ; le questionnement portait dès lors sur la disjonction s'étant opérée entre la logique intentionnelle des réformateurs et la logique objective sous-tendant le produit de leur action, autrement dit entre la logique idéologiquement légitimatrice et la logique inscrite dans le cours de l'histoire, résultante de la dynamique des champs et de la lutte des stratégies.

En d'autres termes, il s'agissait de situer tous les aspects préparatoires de la réforme dans un déroulement historique qui a orienté l'action de ses promoteurs, en les rendant partiellement inconscients de son pouvoir de légitimation mais aussi de ses effets limitateurs.

Sans prétendre retracer l'ensemble de la genèse de l'analyse diachronique, j'aimerais présenter, sous forme de tableau, les points de repère les plus significatifs pour guider l'exercice de synthèse proposé au lecteur en guise de conclusion.

Dans l'introduction épistémologique se trouvait esquissé d'emblée l'idéal-type de l'école démocratique qui devait servir de principe heuristique pour orienter la recherche. Je l'avais précisé comme « une école qui permettrait à n'importe quel enfant, en fonction de ses capacités intellectuelles, d'arriver à la meilleure position sociale possible, le critère de sélection étant donc intrinsèque à la personnalité de l'élève et ne subissant pas l'effet de l'origine sociale ». J'avais illustré l'esprit de l'école démocratique par quelques textes de Condorcet.

Voyons donc à l'aide du tableau XVII quels ont été les linéaments principaux de l'évolution des politiques scolaires.

Ce tableau synthétise le déroulement historique suivant : le XVIIIe siècle fait émerger des « besoins » sociaux au début du XIXe siècle (traduits en revendications subjectives ensuite objectivées) ; ces besoins donnent lieu au XIXe siècle à des « stratégies » exprimées et portées par des formations sociales. De là sortiront le *Welfare State* du XXe siècle et, en conséquence, la culturalisation des conflits de classe. En ce sens, le XIXe siècle est le siècle-clé de ces développements.

Très schématiquement, on peut résumer l'évolution historique qui a conduit aux réformes sociales et scolaires du XXe siècle comme un procès dont le cours remonte à l'époque où l'exode rural allait transformer une partie de la classe paysanne en prolétariat industriel et où une partie de l'élite, influencée par les philosophies des Lumières, allait promouvoir l'émancipation civile d'un individu proclamé libre. Si la Révolution française annihila la légitimité de la hiérarchisation des ordres ou états, elle n'instaura qu'une liberté abstraite, réservée à un type d'homme formel, le citoyen, tout entier déterminé dans sa capacité, définie en termes économiques, à gérer la société civile. La capacité économique légitimait la capacité politique.

Néanmoins, même si une telle confiscation du pouvoir avait pu se réaliser au profit de la bourgeoisie, la diffusion des modèles égalitaristes charriés par le courant révolutionnaire allait rendre impossible l'intégration idéologique de l'inégalité sur le mode passé du sort naturellement lié à la naissance.

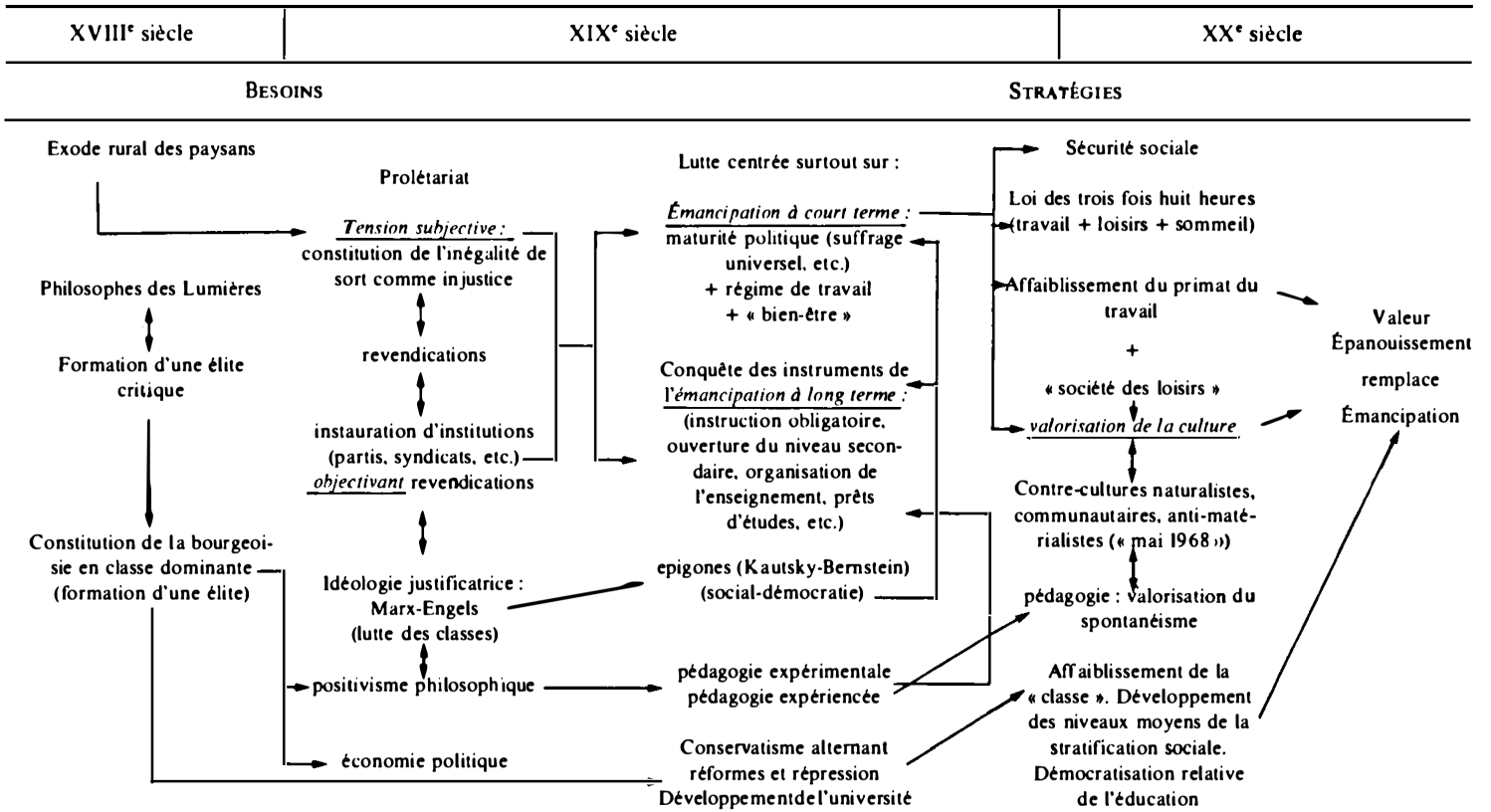
Dès lors que l'inégalité n'était plus perçue au XIXe siècle comme un phénomène naturel, qui allait de soi, une tension ne pouvait manquer de se créer, comme suite à la prise de conscience subjective, chez bon nombre d'acteurs sociaux, du caractère intolérable de la disparité des conditions.

A cette tension allait répondre, dans un contexte économique bien connu, la naissance d'institutions objectivant de nouvelles exigences collectives : des partis et des syndicats allaient cristalliser les intérêts de classe en présence.

Du côté des idéologies scolaires, l'émergence de la pédagogie scientifique s'était caractérisée par la production d'un méta-discours psychopédagogique centré sur le concept d'aptitudes. Au cours de la deuxième moitié du dix-neuvième siècle, on allait passer d'une définition affirmant le caractère essentiellement héréditaire des aptitudes à une définition d'inspiration durkheimienne privilégiant l'intégration sociale harmonieuse grâce à une science des aptitudes détectant les « vrais » talents cachés et assurant leur épanouissement. A une telle science correspondait un modèle méritocratique de mobilité sociale qu'allaient soutenir les libéraux progressistes, séduits par les vertus pacificatrices d'une heureuse circulation des élites.

TABLEAU XVII.

Lignes-forces de l'historique.



Le mouvement socialiste devait, au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, prendre la tête de la lutte pour l'émancipation du peuple. Dans les pays où, comme en Belgique, le réformisme l'emporta, l'effort porta surtout sur la reconnaissance de la maturité politique (droit de vote) et la transformation progressive des conditions de travail (droits de coalition et de grève, assurances sociales liées au travail, horaires de travail, niveau de vie, etc.) dans une perspective d'émancipation à court terme. La démocratisation de l'enseignement, conçue comme une entreprise de longue haleine, allait se définir comme la conquête des instruments assurant la puissance gestionnaire du peuple, dans une perspective à long terme.

Dans le courant du XXe siècle, le mouvement socialiste, auquel s'était jointe la démocratie chrétienne, obtint progressivement une législation du travail améliorant les conditions d'existence de la classe ouvrière : outre des lois protégeant les individus dans leur condition de travailleur, il faut souligner l'importance de mesures comme la diminution du nombre d'heures à prester et l'octroi de congés annuels payés qui firent de la sphère des loisirs un lieu d'enjeux stratégiques.

Les socialistes soutinrent donc un projet scolaire méritocratique dans la mesure où l'une des pièces maîtresses de leur système de valeurs, l'exaltation du travail humain, y trouvait sa place. Cela ne les empêchait pas, au début de ce siècle, d'être nombreux à penser, comme Martinet, que « la culture générale doit rayonner de la connaissance du « métier » et donc à se préoccuper sans doute davantage du sort des élèves de l'enseignement technique que de celui des « exceptionnellement doués » bénéficiaires de prêts d'études.

Peu à peu — et dès avant 1940 —, le projet progressiste d'école démocratique est passé d'une idéologie de la prédestination (modèle de la grâce) à une idéologie de la rédemption (modèle du rachat), ce qui ne l'empêchait certes pas de demeurer méritocratique. La méritocratie s'oppose, rappelons-le, à l'évaluation en fonction de l'origine sociale (la « naissance ») ou, en général, en fonction d'une appartenance catégorielle. Mais la méritocratie peut aussi être opposée à la désignation par le hasard ou par l'absence de sélection, tout le monde étant également reconnu. Au cours des années soixante-dix, un troisième modèle a succédé à celui du rachat, celui de l'œcuménisme, fondé sur la pluralité des mérites ou qualités individuelles. Ce glissement s'est fait en même temps que l'on constatait l'échec relatif de l'investissement dans le champ scolaire comme moyen privilégié de démocratiser les hiérarchies sociales.

Mais le contexte général des luttes sociales avait changé.

Après la guerre 1940-1945, on avait vu s'opérer le passage du capitalisme libéral vers le capitalisme avancé, c'est-à-dire organisé sous l'égide de l'État, qui s'accompagna d'une tendance au déplacement des conflits de classes du champ économique vers le champ culturel.

L'action culturelle allait devenir un espace privilégié d'investissement idéologique — même s'il ne fut pas simple pour les mouvements de travailleurs, les syndicats surtout, de sortir de leur « économisme » (revendications matérielles). Le mythe de la « société des loisirs » se développait corrélativement, soutenu par les stratégies commerciales de l'industrie privée, dont une branche à haute rentabilité allait précisément être appelée « industrie culturelle ».

Tout semblait se passer un peu comme si les problèmes économiques liés à la condition ouvrière avaient été résolus, pour une bonne part d'entre eux, grâce au rôle grandissant de la sécurité sociale et à la participation des travailleurs à la gestion des entreprises. Par conséquent, nombre de socialistes s'étaient mis à penser que le *Welfare State* émergeant alors allait permettre de faire l'économie de l'appropriation collective des moyens de production et allait assurer le transfert de la volonté émancipatrice dans le domaine culturel.

A partir des années 1960, on assista à un remodelage des valeurs centrales caractérisant notre société occidentale : en même temps que le thème des loisirs prenait une importance croissante par rapport aux thèmes professionnels, la lutte pour la démocratisation de la culture se transformait en lutte pour la démocratie culturelle. La définition de l'enjeu socialiste essentiel s'infléchissait dans la même foulée : envisagé durant des décennies comme émancipation du travailleur, il tendait à se redéfinir comme la recherche de l'épanouissement à travers l'investissement de la personne dans la culture d'abord, dans ses propres œuvres culturelles ensuite.

Néanmoins, un tel constat doit être relativisé. La lutte culturelle en cause est davantage l'œuvre de personnalités et de militants individuels ou de petits groupes, que des grandes organisations des mouvements ouvriers. Le déclin de la Centrale d'Éducation Ouvrière, dont l'action s'inscrivait dans une autre perspective que l'action culturelle des années soixante et soixante-dix, témoigne pour la pertinence de cette relativisation.

Du côté du socialisme belge, Marcel Hicter fut la figure de proue contemporaine de ce combat pour la démocratie culturelle, qu'il tenta de théoriser non sans s'opposer à la conception traditionnelle de la culture à laquelle son parti s'accrochait. En effet, il allait s'efforcer de promouvoir une définition nouvelle de la culture contre l'idée ancienne de culture ouvrière et contre l'idée de l'exploitation du patrimoine culturel sous-tendant le projet de démocratisation de la culture.

La diffusion, dans la foulée de « mai 1968 », de thèmes émanant de contre-cultures naturalistes, communautaires et anti-matérialistes, joua un rôle important dans la valorisation du spontanéisme, que l'on découvre à l'œuvre dans les discours et textes de Marcel Hicter, et qui constitue l'un des traits caractéristiques du glissement de la démocratisation de la culture vers la démocratie culturelle.

Les mouvements chrétiens ont sans doute plus rapidement et plus aisément que les mouvements socialistes réorienté leur action en fonction des « besoins culturels », dont l'importance semblait s'affirmer politiquement dès le début des années soixante-dix. Devant impérativement redéfinir leur programme d'action culturelle, les socialistes ont un retard à combler, mais surtout une originalité à retrouver face au discours communément admis sur la nécessité de l'épanouissement de la personne dans la société contemporaine.

Dans la configuration culturelle occidentale dominée par l'individualisme, l'enjeu d'émancipation économique s'est progressivement transformé en enjeu d'épanouissement personnel. Cette évolution peut, pour une partie au moins, être rapportée à une restructuration du procès de production dominant alliée à une intervention grandissante de l'État, le muant en gestionnaire principal des conflits intervenants dans la sphère de la production.

Le macro-social étant géré sous l'égide de l'État, le conflit s'est transporté entre l'individu et son environnement, humain et matériel, ou encore entre l'individu et ses propres aspirations, elles-mêmes exacerbées dans une direction déterminée (voir le célèbre livre de Georges Pérec, *Les Choses*) par la création de besoins dans la société de consommation où l'accès à l'abondance, célébré sur tous les tons par l'idéologie dominante, est problématisé. La tertiarisation de la stratification qui a gonflé l'importance de classes sans horizon historique a favorisé un tel développement.

Dès lors, en même temps que s'affaiblissaient les projets de réforme globale de la structure sociale, s'instaurait une lutte culturelle ayant pour objet d'amener les individus à résoudre les tensions apparaissant dans le nouveau contexte socio-économique. C'est dans la mesure où le loisir devenait un enjeu majeur dans la civilisation moderne et où l'hédonisme apparaissait comme une valeur dominante, qu'il faudrait sans doute comprendre le passage de la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle, ainsi que la valorisation des techniques d'« animation » dans l'ensemble du champ culturel. Reste que pour ses partisans les plus éclairés, la démocratie culturelle représente une réaction humaniste contre le courant de psychologisation qui cherche à faire supporter le poids des diverses non-adaptations par les individus.

Toutefois, c'est à la faveur d'un culturalisme qui se fait peu à peu idéologiquement dominant — et donc de moins en moins subversif pour l'ordre en place — que les revendications concernant l'école se seraient faites davantage psycho-pédagogiques que politiques.

Par conséquent, il est peut-être permis de voir dans la valorisation contemporaine du thème de l'éducation permanente le déplacement d'une utopie consistant à croire en la démocratisation de la société grâce à des réformes scolaires. Renvoyant à un néo-humanisme aux

allures modernistes et généreuses, le projet d'éducation permanente mériterait éventuellement d'être jugé comme l'extension possible du rêve social-démocrate de l'école démocratique. Celle-ci a connu de multiples projets destinés à la réaliser, mais sans doute n'a-t-elle jamais eu autant besoin pour survivre qu'on veuille se souvenir que son contenu n'a de sens que politique.

Voilà donc synthétisé le premier niveau d'analyse possible, celui des pesanteurs historiques et de la dérive des projets visant la transformation de la société, pour interpréter le dérapage des espoirs de démocratisation des études.

Le deuxième niveau d'analyse que je retiendrai est celui des effets de l'agrégation des actions individuelles. Face aux réformes scolaires, les stratégies familiales ont contré l'efficacité des nouvelles structures et méthodes. La surscolarisation des élites, la dévalorisation de titres trop nombreux sur le marché, l'accaparement par les classes dominantes des filières les plus rentables en sont les symptômes les plus patents. Ce serait même les enfants issus des classes supérieures et moyennes qui auraient le plus profité des possibilités nouvelles qu'offraient les efforts de démocratisation des études... C'est un simple constat macrosociologique centré sur le paradoxe des conséquences wébérien.

Mais cette agrégation des comportements individuels prend sens aussi dans la dynamique d'un champ où s'affrontent diverses catégories d'acteurs en compétition pour l'appropriation d'une compétence spécifique. Avec la rationalisation du champ scolaire qui s'est faite depuis presque un siècle, les enseignants ont perdu une part de leur légitimité professionnelle. Ce procès s'est accompli sous deux formes essentiellement : une rationalisation de l'évaluation de l'élève qui a bénéficié aux orienteurs scolaires et aux didacticiens, et une rationalisation de l'affectivité de l'élève qui a profité aux psychologues scolaires et thérapeutes de la relation. La rénovation scolaire que j'ai longuement étudiée, favorisait dans son histoire et sa progression l'action de ces spécialistes, en la légitimant au plan socio-politique.

Le groupe des enseignants, en perte de statut par rapport à ces autres professionnels relevant plus généralement de la catégorie des intermédiaires culturels — une fraction de la « nouvelle petite bourgeoisie » de P. Bourdieu —, fut donc sur la défensive dès les débuts de l'enseignement « rénové ». Les réactions corporatistes contre les agents des centres psycho-médico-sociaux, contre les fameux « psychopédagogues » se comprennent mieux dans la mesure où la nouvelle « mission » de l'enseignant, tel que définie au début des années soixante-dix dans les textes officiels, débordait la compétence professorale *stricto sensu* et amenait celui-ci à se hasarder sur des terrains — psychologique et pédagogique — que d'autres prétendaient maîtriser mieux que lui.

Cet état de fait qui handicapait la progression du « rénové » était d'autant plus vivement ressenti que la bureaucratisation du système scolaire rendait difficile pour les professeurs l'usage intensif de méthodes souples et permissives voulues par les promoteurs des réformes scolaires depuis déjà fort longtemps. Les attaques émises par ces professeurs à l'égard de la mise en place et du fonctionnement de ces réformes sont bien à relier aussi à la rigidité de l'institution scolaire hypercentralisée.

Le troisième niveau d'analyse enfin est celui de l'effet de la conjoncture sur le devenir du champ et ses relations avec le champ économique. La « crise », dont on parle depuis le début des années soixante-dix pour qualifier la situation socio-économique de l'Europe occidentale et qui sert si souvent d'argument aux contempteurs de notre système de sécurité sociale et de redistribution des revenus pour plaider en faveur d'une réduction de l'intervention étatique dans le secteur social, ne s'est évidemment pas révélée un contexte favorable à l'extension d'une politique scolaire coûteuse. Néanmoins, il est permis de se demander si ce contexte n'a pas servi quelque peu d'alibi aux partisans d'une action scolaire élitaire, qui ont alors découvert et nourri la thématique de la « crise de l'égalitarisme ».

L'allusion aux effets pervers des réformes égalitaires venait bien à point pour cautionner la mise en question d'un État providence mythique, comme pour discréditer les effets réels de la politique scolaire des vingt dernières années. Disant cela, je ne nie évidemment pas la pertinence d'une analyse portant sur les conséquences de l'agrégation des comportements individuels, mais je voudrais souligner l'utilisation idéologique d'un discours au demeurant scientifique.

Cette crise économique a été favorable dans bon nombre de pays européens au retour de gouvernements conservateurs. La Belgique n'y a pas échappé et la politique scolaire libérale va, depuis quelques années, dans le sens d'un recloisonnement de l'école en filières fermées les unes aux autres. Sans oublier que l'intensification du chômage a diminué l'autonomie relative, déjà peu élevée, du champ scolaire par rapport au champ économique. Or, il faut le remarquer encore, les réformes scolaires des années soixante avaient été pensées, dans un contexte socio-économique général qui était alors bénéfique, par des pédagogues et des politiciens progressistes. Actuellement, les conditions dans lesquelles s'effectuera l'allongement de l'obligation scolaire seront définies en rapport avec les impératifs découlant de la persistance d'un état de crise.

Les trois niveaux d'analyse que j'ai brièvement reprécisés — celui des processus historiques, celui des conséquences de l'agrégation des actions individuelles et celui de la conjoncture — sont tous les trois utiles *hic et nunc* pour comprendre les orientations scolaires

actuelles, et les éléments qui s'en dégagent s'entremêlent en fait dans la réalité. Pour conclure, j'avoue avoir privilégié le premier niveau d'analyse. Peut-être en raison d'un rapport aux valeurs qui est mien, mais surtout sans doute parce que c'était là, me semblait-il, l'éclairage qui avait été le plus négligé dans les controverses récentes sur l'école démocratique.

ANNEXE N° 1

Liste des Ministères de 1918 à 1940.

Dates début/ fin	Nature de la coalition	Chef de gouvernement	Ministre des Sciences et des Arts puis de l'Instruction Publique (1932)
21.11.1918- 11.1919	Tripartite	L. Delacroix (catholique)	A. Harmignies (catholique)
2.12.1919- 10.1920	Tripartite	L. Delacroix (catholique)	J. Destrée (socialiste)
20.11.1920- 11.1921	Tripartite	H. Carton de Wiart (catholique)	J. Destrée (socialiste) 24.10.1921 intérim de Neujean (libéral)
16.12.1921- 4.1925	Catholique- libérale	G. Theunis (catholique)	E. Hubert (libéral) en 1922 : L. Lechêne (libéral) en novembre 1922 : P. Nolf (libéral)
13.5.1925- 6.1925	Catholique homogène	A. Van de Vijvere (catholique démocrate flamand)	L. Théodor (catholique)
17.6.1925- 5.1926	Catholique- socialiste	Pr. Poullet (catholique démocrate) E. Vandervelde (socialiste)	C. Huysmans (socialiste)
20.5.1925- 10.1927	Tripartite	H. Jaspar (catholique)	C. Huysmans (socialiste)
22.11.1927- 5.1931	Catholique- libérale	H. Jaspar (catholique)	M. Vauthier (libéral) en mai 1931 : R. Petitjean (libéral)
5.6.1931- 10.1932	Catholique- libérale	J. Renkin (catholique)	R. Petitjean (libéral)

Dates début/ fin	Nature de la coalition	Chef de gouvernement	Ministre des Sciences et des Arts puis de l'Instruction Publique (1932)
23.10.1932-11.1934	Catholique-libérale	Ch. de Broqueville (catholique)	M. Lippens (libéral)
20.11.1934-3.1935	Catholique-libérale	G. Theunis (catholique)	J. Hiernaux (extra-parlementaire)
25.3.1935-5.1936	Tripartite	P. Van Zeeland (catholique)	F. Bovesse (libéral)
13.6.1936-10.1937	Tripartite	P. Van Zeeland (catholique)	J. Hoste (libéral flamand)
24.10.1937-5.1938	Tripartite	P. E. Janson (libéral)	J. Hoste (libéral flamand)
15.5.1938-2.1939	Tripartite	P. H. Spaak (socialiste)	O. Dierckx (libéral)
21.2.1939-27.2.1939	Catholique-socialiste	H. Pierlot (catholique)	K. Blancquaert (extra-parlementaire)
18.4.1939-9.1959	Catholique-libérale	H. Pierlot (catholique)	J. Duesberg (extra-parlementaire)
3.9.1939-5.1940	Tripartite	H. Pierlot (catholique)	J. Duesberg (extra-parlementaire)

ANNEXE N° 2

Listes des ministères de 1945 à 1980.

Dates de début et fin de gouvernement	Composition	Premier ministre	Ministre de l'Instruction Éducation nationale
13.3.1946- 19.3.1946	socialistes + techniciens	P.-H. Spaak (socialiste)	L. Collard (socialiste)
31.3.1946 au 10.7.1946	socialistes + libéraux + communistes + techniciens	A. Van Acker (socialiste)	H. Vos (socialiste)
3.8.1946 au 12.3.1947	socialistes + libéraux + communistes + techniciens	C. Huysmans (socialiste)	H. Vos (socialiste)
20.3.1947 au 27.6.1949	socialistes + sociaux-chrétiens + techniciens	P. H. Spaak (socialiste)	C. Huysmans (socialiste)
11.8.1949 au 00.0.000	sociaux-chrétiens + libéraux + 1 technicien	G. Eyskens (social-chrétien)	L. Mundeleer (libéral)
8.6.1959 au 11.8.1950	sociaux-chrétiens + 1 technicien	J. Duvieusart (social-chrétien)	P. Harmel (social-chrétien)
16.8.1950 au 9.1.1952	sociaux-chrétiens + 2 techniciens	J. Pholien (social-chrétien)	P. Harmel (social-chrétien)
15.1.1952 au 12.4.1954	sociaux-chrétiens + 2 techniciens	J. Van Houtte (social-chrétien)	P. Harmel (social-chrétien)
22.4.1954 au 2.6.1958	socialistes libéraux	A. Van Acker (socialiste)	L. Collard (socialiste)
23.6.1958 au 6.11.1958	sociaux-chrétiens + 1 technicien	G. Eyskens (social-chrétien)	M. Van Hemelrijck (social-chrétien)
6.11.1958 au 27.3.1961	sociaux-libéraux + libéraux	G. Eyskens (social-chrétien)	Ch. Moureaux (libéral)
27.4.1961 au 24.5.1965	sociaux-chrétiens + socialistes	Th. Lefèvre (social-chrétien)	V. Larock (socialiste) puis à partir du 31.7.1963 H. Janne (socialiste)

Dates de début et fin de gouvernement	Composition	Premier ministre	Ministre de l'Instruction Éducation nationale
27.7.1965	sociaux-chrétiens	P. Harmel	F. Dehousse
au 11.2.1966	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
19.3.1966	sociaux-chrétiens	P. Vanden Boeynants	F. Grootjans
au 7.2.1968	+ libéraux	(social-chrétien)	(libéral)
17.6.1968	sociaux-chrétiens	G. Eyskens	P. Vermeylen
au 8.11.1971	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
			A. Dubois
			(socialiste)
21.1.1972	sociaux-chrétiens	G. Eyskens	L. Hurez
au 22.11.1972	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
			W. Claes
			(socialiste)
26.1.1973	sociaux-chrétiens	Ed. Leburton	M. Toussaint
au 19.1.1974	+ libéraux	(socialiste)	(libéral)
	+ socialistes		W. Calewaert
			(socialiste)
25.4.1974	sociaux-chrétiens	L. Tindemans	A. Humblet
au 3.6.1977	+ libéraux	(social-chrétien)	(social-chrétien)
	+ fédéralistes		
3.6.1977	sociaux-chrétiens	L. Tindemans	H. De Croo
au 11.10.1978	+ socialistes	(social-chrétien)	(libéral)
	+ fédéralistes		J. Michel
			(social-chrétien)
20.10.1978	sociaux-chrétiens	P. Vanden Boeynants	J. Ramaekers
au 18.12.1978	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
	+ fédéralistes		(social-chrétien)
3.4.1979	sociaux-chrétiens	W. Martens	J. Ramaekers
au 3.4.1980	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
	+ fédéralistes		J. Hoyoux
			(socialiste)
18.5.1980	sociaux-chrétiens	W. Martens	W. Calewaert
au 4.10.1980	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
			G. Mathot
			(socialiste)
23.10.1980	sociaux-chrétiens	W. Martens	W. Calewaert
	+ socialistes	(social-chrétien)	(socialiste)
			Ph. Busquin
			(socialiste)

N.B. Après Ph. BUSQUIN, les Ministres de l'Éducation nationale (région francophone du pays) ont été successivement les suivants : M. TROMONT (libéral) de décembre 1981 à juin 1983 et A. BERTOUILLE (libéral) depuis juin 1983.

Table des matières

pages

LIMINAIRE 7

PRÉFACE 9

AVANT-PROPOS 15

INTRODUCTION ÉPISTÉMOLOGIQUE

1. Principes généraux 21
2. L'idéal-type de l'école démocratique 27
3. La théorie des champs comme référence sociologique 32

Première partie. — **Aspects historiques**

Chapitre I. — LA CONQUÊTE DE L'OBLIGATION SCOLAIRE 41

Introduction 41

Section I. — Premières controverses scolaires 43

I. Du côté de l'enseignement primaire 43
II. Du côté de l'enseignement secondaire 00

Section II. — Réalisations libérales dans le champ scolaire 46

I. L'action des « Amis philanthropiques » et la Ligue de l'enseignement 49
II. L'école modèle 52
III. Le premier congrès international de l'enseignement en 1880 55
IV. Quelques mesures législatives libérales 58

Section III. — L'action du P.O.B., les dernières résistances avant l'obligation scolaire 61

I. Les revendications du P.O.B., son action en matière d'éducation populaire 61
II. Les dernières résistances du parti catholique 65
III. La loi du 19 mai 1914 instaurant l'obligation scolaire 66

Chapitre II. — Essor pédagogique et premières réformes..... 75

Introduction 75

Section I. — Le mouvement pédagogique 81
I. Les diverses facettes de la pédagogie 81
II. Les origines de la pédagogie « nouvelle »..... 85
III. Le paradigme de la pédagogie « nouvelle »..... 89
IV. L'implantation du mouvement pédagogique en Belgique .. 97
V. L'orientation professionnelle et scolaire 106

Section II. — Discours officiels et mesures importantes dans le champ scolaire..... 109
I. De 1919 à la fin des années 1920..... 109
1. Les fonds des mieux doués 109
2. L'application de la loi de 1914 sur l'obligation scolaire : le quatrième degré 112
3. La réforme du programme des études dans l'enseignement secondaire du degré inférieur en 1924 118
II. Les années 1930 120
1. Quelles voies s'ouvraient aux jeunes à la fin du primaire en 1930 120
2. Mesures concernant l'enseignement technique (Office de l'Enseignement technique, prolongation de la scolarité). 125
3. Le nouveau plan d'études primaires de 1936 130
III. *In fine,* un débat de l'entre deux guerres : l'école unique .. 135
1. La question de l'école unique 135
2. Le développement de l'idée de l'école unique 137

Chapitre III. — De l'école multilatérale au « rénové 151

Introduction 151

Section I. — De l'après-guerre 1940-1945 à la fin des années 1950 153
I. Les espoirs de la libération..... 153
II. Vers l'école multilatérale..... 161
III. Les transformations liées au ministère de Léo Collard 167

Section II. — Des années 1960 à la loi de 1971 instaurant le rénové 180
I. La première moitié des années 1960..... 180
1. Les grandes options du début des années 1960 180
2. L'enseignement secondaire et la loi d'omnivalence 185
3. Les trois autres mesures importantes prises par les ministres V. Larock et H. Janne 189

II. De la deuxième moitié des années 1960 à la loi de 1971... 192
1. L'influence internationale 192
2. Les dernières expériences et discussions avant le vote de la loi instaurant le rénové 196

Section III. — De 1971 au début des années 1980 203
I. Extension de la réforme et réactions conséquentes..... 203
II. Des écueils rencontrés par la réforme aux nouvelles priorités stratégiques 211
1. L'obstacle majeur : la méfiance et l'absence de consensus face à la méthodologie nouvelle..... 211
2. Nouveaux enjeux stratégiques et prééminence de l'éducation permanente..... 216

Deuxième partie. — **Pour un bilan sociologique**

Introduction 243

Chapitre I. — LE PRODUIT D'UNE LOGIQUE SOCIAL-DÉMOCRATE OU LA VRAIE NATURE DE L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ 245

Section I. — La cohérence de la logique social-démocrate dans le champ scolaire : une synthèse de la rétrodiction historique 245
I. La régression historique 245
II. De l'utilisation idéologique du pédagogique 255

Chapitre II. — LA DYNAMIQUE DU CHAMP SCOLAIRE 265

Préalable. — L'inégalité comme principe organisateur durable du champ scolaire..... 265

Section I. — Les stratégies face à la rénovation de l'enseignement secondaire..... 268
I. Du côté des enseignants 268
1. Une implication mitigée dans la réforme 268
2. Les stratégies mises en œuvre 271
II. Du côté des spécialistes : psychologues scolaires et pédagogues 277
1. Les psychologues scolaires..... 277
2. Les pédagogues..... 282
III. Les autres intervenants 290

Section II. — Vers une synthèse macro-sociologique 294
I. De l'émancipation à la démocratisation 294
II. De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle 302

CONCLUSIONS 319

ANNEXE I. — Liste des ministères de 1918 à 1940 329
ANNEXE II. — Liste des ministères de 1945 à 1980 331

Imprimerie J. Duculot, 5800 Gembloux *(Imprimé en Belgique)* - Tél. 081/61.00.61.

L'ENSEIGNEMENT RÉNOVÉ de l'origine à l'éclipse

Le point de départ de cette étude s'ancre dans le constat du dualisme de la réforme instaurant l'enseignement secondaire dit « rénové » en Belgique, laquelle renvoie à un projet politique et à un projet pédagogique. L'économie générale de cette réforme étant relativement ancienne, l'auteur a voulu restituer à la problématique sa temporalité réelle, en se revendiquant d'une sociologie compréhensive d'inspiration wéberienne. La recherche met à jour l'existence d'une longue logique social-démocrate qui caractérisa la politique scolaire progressiste belge dès le début du siècle. Centrée sur l'unification progressive des filières de l'enseignement secondaire, cette logique semble être à son terme au cours des années soixante-dix. L'ouvrage se présente en deux grandes parties : la première est consacrée aux aspects historiques des réformes scolaires belges, la seconde aux aspects plus spécifiquement sociologiques d'une évolution retracée jusqu'au début des années quatre-vingts.

40107 couverture J.C. Geluck 995 FB

Règles d'utilisation de copies numériques d'oeuvres littéraires publiées par les Editions de l'Université de Bruxelles et mises à disposition par les Bibliothèques de l'ULB

L'usage des copies numériques d'œuvres littéraires, ci-après dénommées « copies numériques », publiées par les Editions de l'Université de Bruxelles, ci-après dénommées EUB, et mises à disposition par les Bibliothèques de l'ULB, implique un certain nombre de règles de bonne conduite, précisées ici. Celui-ci est reproduit sur la dernière page de chaque copie numérique publiée par les EUB et mise en ligne par les Bibliothèques; il s'articule selon les trois axes protection, utilisation et reproduction.

Protection

1. Droits d'auteur

La première page de chaque copie numérique indique les droits d'auteur d'application sur l'œuvre littéraire.
La mise à disposition par les Bibliothèques de l'ULB de la copie numérique a fait l'objet d'un accord avec les EUB, notamment concernant les règles d'utilisation précisées ici.
Pour les oeuvres soumises à la législation belge en matière de droit d'auteur, les EUB auront pris le soin de conclure un accord avec leurs ayant droits afin de permettre la mise en ligne des copies numériques.

2. Responsabilité

Malgré les efforts consentis pour garantir les meilleures qualité et accessibilité des copies numériques, certaines défectuosités peuvent y subsister – telles, mais non limitées à, des incomplétudes, des erreurs dans les fichiers, un défaut empêchant l'accès au document, etc. -.
Les EUB et les Bibliothèques de l'ULB déclinent toute responsabilité concernant les dommages, coûts et dépenses, y compris des honoraires légaux, entraînés par l'accès et/ou l'utilisation des copies numériques. De plus, les EUB et les Bibliothèques de l'ULB ne pourront être mis en cause dans l'exploitation subséquente des copies numériques ; et la dénomination des EUB et des 'Bibliothèques de l'ULB', ne pourra être ni utilisée, ni ternie, au prétexte d'utiliser des copies numériques mises à disposition par eux.

3. Localisation

Chaque copie numérique dispose d'un URL (uniform resource locator) stable de la forme <http://digistore.bib.ulb.ac.be/*annee*/*nom_du_fichier*.pdf> qui permet d'accéder au document ; l'adresse physique ou logique des fichiers étant elle sujette à modifications sans préavis. Les bibliothèques de l'ULB encouragent les utilisateurs à utiliser cet URL lorsqu'ils souhaitent faire référence à une copie numérique.

Utilisation

4. Gratuité

Les EUB et les Bibliothèques de l'ULB mettent gratuitement à la disposition du public les copies numériques d'œuvres littéraires sélectionnées par les EUB : aucune rémunération ne peut être réclamée par des tiers ni pour leur consultation, ni au prétexte du droit d'auteur.

5. Buts poursuivis

Les copies numériques peuvent être utilisés à des fins de recherche, d'enseignement ou à usage privé. Quiconque souhaitant utiliser les copies numériques à d'autres fins et/ou les distribuer contre rémunération est tenu d'en demander l'autorisation aux EUB, en joignant à sa requête, l'auteur, le titre, et l'éditeur du (ou des) document(s) concerné(s).
Demande à adresser aux Editions de l'Université de Bruxelles (EDITIONS@admin.ulb.ac.be).

6. Citation

Pour toutes les utilisations autorisées, l'usager s'engage à citer dans son travail, les documents utilisés, par la mention « Université Libre de Bruxelles – Editions de l'Université de Bruxelles et Bibliothèques » accompagnée des précisions indispensables à l'identification des documents (auteur, titre, date et lieu d'édition).

7. Liens profonds

Les liens profonds, donnant directement accès à une copie numérique particulière, sont autorisés si les conditions suivantes sont respectées :

1. les sites pointant vers ces documents doivent clairement informer leurs utilisateurs qu'ils y ont accès via le site web des bibliothèques de l'ULB ;
2. l'utilisateur, cliquant un de ces liens profonds, devra voir le document s'ouvrir dans une nouvelle fenêtre ; cette action pourra être accompagnée de l'avertissement 'Vous accédez à un document du site web des bibliothèques de l'ULB'.

Reproduction

8. Sous format électronique

Pour toutes les utilisations autorisées mentionnées dans ce règlement le téléchargement, la copie et le stockage des copies numériques sont permis ; à l'exception du dépôt dans une autre base de données, qui est interdit.

9. Sur support papier

Pour toutes les utilisations autorisées mentionnées dans ce règlement les fac-similés exacts, les impressions et les photocopies, ainsi que le copié/collé (lorsque le document est au format texte) sont permis.

10. Références

Quel que soit le support de reproduction, la suppression des références aux EUB et aux Bibliothèques de l'ULB dans les copies numériques est interdite.