

# **Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'Ecole (2005)**

*Mélanie Ferrara\* et Nathanaël Friant\**

## **1. Introduction**

Les réformes éducatives que le politique souhaite mettre en place rejoignent-elles les conceptions que se font les acteurs de l'enseignement de ce qu'est ou devrait être l'école ? Peut-on considérer que si c'est le cas, la mise en œuvre de ces réformes aura davantage de chance d'être réussies ? C'est à ces questions que s'intéresse notre travail, en étudiant plus particulièrement les réactions dans la presse concernant deux réformes éducatives ayant eu lieu en Belgique francophone : la rénovation de l'enseignement, en 1971, et le Contrat pour l'Ecole, en 2005.

Ce travail s'inscrit dans un contexte de changement, si bien au niveau du contenu du corpus étudié que de la problématique socio-politique actuelle qu'il est voué à alimenter. En effet, dans le but de répondre aux défis sociétaux de demain, un vent de réforme souffle sur le système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, avec notamment les travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, en cours depuis janvier 2015. Or, une des conditions de réussite des actions réformatrices est la compréhension du contexte global dans lequel elles s'inscrivent, du jeu des acteurs et de ce que Lessard et Carpentier (2015) nomment le cadre cognitif du système éducatif. Notre travail se situe ainsi dans la lignée des travaux notamment de Lessard et Carpentier (2015) et Dupriez (2015), tout en étant appliqué au système éducatif Belge francophone et en utilisant une ressource précieuse conservant la trace de ces évolutions : la presse.

## **2. Problématique**

Notre angle d'attaque pour étudier les réformes éducatives dans l'enseignement belge francophone est le constat de la dévalorisation des filières qualifiantes et la volonté de changement qui est impulsée par rapport à ce constat. En 2005, le Contrat pour l'Ecole se donnait pour objectif de revaloriser l'enseignement qualifiant. En 2015, soit dix ans plus tard, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence en est aux mêmes constats et au même objectif. En étudiant l'histoire de l'enseignement belge francophone, on se rend compte que l'épisode majeur de la rénovation de l'enseignement en 1971 incluait déjà cette dimension d'égale valorisation de tous les parcours éducatifs possibles. Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer la « mise en œuvre ratée » (Lessard & Carpentier, 2015) d'idées et de réformes pourtant généreuses ? Nous partons de l'hypothèse néo-institutionnaliste d'une dissonance entre les intentions politiques et le cadre culturel cognitif (Lessard & Carpentier, 2015). Pour appréhender ce dernier, nous considérons que la presse constitue un outil utile et pertinent.

---

\* Service de Méthodologie et Formation, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Mons

## 2.1. Dévalorisation des filières qualifiantes

En Belgique francophone, l'enseignement qualifiant souffre d'une réelle dévalorisation. À l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, Vandenberghe (2002) pointe l'image négative de ces filières qualifiantes regroupant une part importante de l'effectif des élèves du secondaire. L'auteur accuse particulièrement les facteurs socio-culturels inhérents à l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir « *l'accès par relégation, la culture du redoublement, les contraintes statutaires limitant les innovations en matière de gestion du personnel, la déqualification, la massification concomitante de l'enseignement supérieur court et une culture humaniste a priori hostile à la dimension qualifiante des cursus* » (Vandenberghe, 2002, p. 3), culture humaniste constituant un héritage du passé et dans laquelle la réforme de l'enseignement rénové trouve ses fondements (Grootaers, 1998).

Ce phénomène de dévalorisation est fortement ancré en Belgique francophone comme le montrent les études qui se sont attelées aux représentations des élèves de l'enseignement secondaires par rapport aux filières. En effet, Willems (2013) à Bruxelles et Ferrara & Friant (2014) dans les régions de Mons et La Louvière, constatent une stratification des filières - enseignement général en tête - au sein de laquelle les élèves s'orientent en fonction des portes que leurs plus ou moins bons résultats scolaires leur laissent ouvertes ou leur ferment.

Dans les représentations des élèves, les filières qualifiantes occupent les places inférieures de ce classement et ne constituent plus de réelles vocations mais sont désormais transformées en échappatoire aux difficultés scolaires, à la quantité de matière ou à l'étude, par le choix d'un aspect pratique ou qualifiant de l'enseignement (Ferrara & Friant, 2014). Labonne & Chauchat (2006) constatent le même phénomène en France. Ces conclusions convergentes dans deux pays proposant des systèmes à « filières » remettent en question l'efficacité de ce modèle. Des réflexions similaires émanent d'une étude de Hirtt (2014) sur l'inégalité sociale des systèmes éducatifs belges et français. Selon lui, l'inégalité sociale et la ségrégation que connaissent les élèves dans la société et/ou à l'école vont de pair. Parmi les facteurs mis en cause par Hirtt (2014), on retrouve notamment l'existence d'une orientation vers des filières hiérarchisées.

## 2.2. Enseignement rénové

Il est difficile de donner une définition synthétique de ce que fut l'enseignement rénové, né en 1971, et mort une dizaine d'années plus tard. Dans sa préface au livre publié en 1985 par Anne Van Haecht à partir de sa thèse sur l'enseignement rénové, Henri Janne explique qu'il constitue l'aboutissement final d'un long processus historique qu'il qualifie de « progressiste », caractérisé par sa recherche d'une égalité sociale au moyen de l'éducation, son appui sur la « pédagogie nouvelle » qui, par opposition à la pédagogie traditionnelle, critiquait, au nom de cette égalité, l'encyclopédisme, la mémorisation et la discipline autoritaire en faveur de la créativité, de l'esprit critique et de l'autonomie personnelle.

Cet aboutissement est final selon Janne car la logique social-démocrate affaiblie par la crise des années 1970 et 1980 fut amenée à céder sous les coups de ses adversaires néolibéraux, signant le retour en force d'un enseignement « traditionnel », ou en tous cas plus directement au service de l'économie concurrentielle, le rétablissement de filières d'études hiérarchisées, d'une évaluation chiffrée réalisée suite à des examens, la restriction drastique du nombre d'option, et le passage à une philosophie identifiant l'effort à l'accomplissement personnel.

Trente ans plus tard, qu'en est-il de ce mouvement en Belgique francophone ? La volonté y est clairement celle d'une revalorisation des filières qualifiantes. Il est cependant loin d'être certain que la

philosophie présidant à ce changement soit la même que celle ayant mené à l'enseignement rénové. Selon certains auteurs (Dupriez, 2015 ; Lessard & Carpentier, 2015), le glissement que l'on constate aujourd'hui est celui d'une conception de l'éducation comme droit humaniste universel vers une vision la considérant comme un système de production de ressources sociétales qui se veut toujours plus efficace, vision qui n'est pas encore unanimement partagée, des bribes de l'ancien référentiel étant encore répandues dans toutes les ramifications du système (Dupriez, 2015). La revalorisation des filières qualifiantes aurait dans ce cas une visée d'efficacité dans la production de main d'œuvre adaptée au marché du travail dans un monde en concurrence mondialisée.

### 2.3. Volonté de changement

Le constat de dévalorisation des filières qualifiantes en Belgique francophone est aujourd'hui unanime, le pouvoir décideur en est conscient. La question se voit porter un intérêt grandissant. En 2005 déjà, le Contrat pour l'École<sup>1</sup> se donnait comme objectif de mettre toutes les filières d'enseignement sur un pied d'égalité afin que le choix de la filière soit un choix positif. La dernière Déclaration de Politique Communautaire (2014) dit vouloir, dans les projets de la nouvelle législature, « *développer un enseignement d'excellence* » et les travaux du Pacte pour un Enseignement d'Excellence<sup>2</sup> impulsés en 2015 par la ministre CDH<sup>3</sup> Joëlle Milquet incluent ainsi explicitement l'objectif de revaloriser l'enseignement qualifiant (groupe de travail I.3). La volonté y est claire : la revalorisation de l'enseignement qualifiant constitue une priorité.

La revalorisation de l'enseignement qualifiant s'inscrit dans un contexte de transition économique. En Belgique, l'école technique a vu le jour pour les besoins de l'industrie (Donnay, 2005 ; Grootaers, 1998). En 1971, l'enseignement rénové a été instauré lorsque la tendance à la transition vers l'économie de service s'est fait sentir (Grootaers, 1995 ; A. Van Haecht, 1985).

Les spécialisations techniques restent pourtant dévalorisées au profit de l'enseignement général (Anne Van Haecht, 2004) alors qu'aujourd'hui c'est précisément la main d'œuvre spécialisée qui manque. Le besoin de revaloriser l'enseignement qualifiant se fait donc sentir alors même que, théoriquement, le marché fournit tous les arguments à cette valorisation (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2014).

### 2.4. Analyse du changement

Il s'agit donc d'analyser le changement et plus particulièrement la réforme éducative dans un contexte global. Pour ce faire, nous intégrons une perspective néo-institutionnaliste du changement, en attachant une attention particulière au cadre culturel cognitif, qui selon Lessard & Carpentier (2015) constitue l'un des trois piliers institutionnels au côté des cadres régulateurs et normatifs. L'intégration de cette composante cognitive est importante dans l'étude de changements. De nombreuses études sociologiques et économiques l'intègrent d'ailleurs dans la gestion du changement organisationnel (Campbell, 2004 ; Draelants, 2007, 2008 ; Draelants & Maroy, 2007 ; Wagner, 2003) ; voire comme condition de l'action (Perret, 1996). En effet, les acteurs qui vivent le changement ou la réforme, comme le précisent Weick, Sutcliffe et Obstfeld (2005), ont besoin de se rattacher à leur cadre de référence cognitif pour construire le sens d'une action (publique).

---

<sup>1</sup> <http://www.contrateducation.be>

<sup>2</sup> <http://www.pactedexcellence.be>

<sup>3</sup> Centre Démocrate Humaniste (parti centriste).

Par ailleurs, il est important de comprendre tout le cheminement de ce processus de réforme dans son entièreté, de sa conception à son appropriation par les différents acteurs qui construisent ensemble le système éducatif et dont ce type de recherche a besoin et ce, quelle que soit leur nature. Ce type d'analyse s'inscrit donc dans la durée (Lessard & Carpentier, 2015). En effet, l'intégration d'une réforme, action publique ou politique dans un contexte en évolution permanente est un processus long et l'étude de cette intégration ne peut être que longitudinale.

## **2.5. Place de la presse dans le changement**

Dans ce contexte, la presse est considérée par différents auteurs comme un instrument incontournable des politiques réformatrices. Plusieurs études sociologiques se sont d'ailleurs basées sur l'analyse des médias, utilisant la presse écrite et radiotélévisée comme source de données (Cattonar & Mangez, 2014 ; O'Neil, 2014 ; Thomas, 2014). Nous pouvons donc nous questionner sur l'influence des médias dans le fait de véhiculer des valeurs et d'influencer les représentations sociales des acteurs du système éducatif. Cattonar et Mangez (2014) affirment même que les articles de presse servent de référence guidant la prise de décisions et l'identification d'éventuels problèmes aux acteurs politiques. En effet, ceux-ci se baseraient davantage sur la presse plutôt que sur les sources premières.

Marty (2010) définit la presse ou « communication de masse » comme un vecteur d'interaction sociales communicatives leur permettant de former « des entités collectivement et légitimement construites » (Marty, 2010, p. 23). Cela rejoint également bien, par définition, le concept de représentations sociales, bien documenté dans le domaine de la psychologie sociale (Abric, 2003 ; Moscovici, 2003). C'est pourquoi, au-delà de constituer une source d'information riche, la presse représente un acteur social à part entière, un témoin du cadre cognitif de l'époque dans laquelle elle s'inscrit et place donc le chercheur au cœur d'un contexte global.

Dans cette communication, nous nous attelons à étudier un corpus d'archives de presse datant de périodes clés ayant connu la mise en place de réformes éducatives. Nous pourrions ainsi dégager le jeu des acteurs et distinguer les barrières et leviers à l'action réformatrice engagées à ces instants.

## **3. Méthode**

En adoptant une posture socio-historique nous avons analysé de manière qualitative deux corpus de presse distincts. Le premier est constitué d'articles de la presse quotidienne nationale Belge francophone, plus précisément des journaux La Libre Belgique et Le Soir, et datant de 1971. Cette période correspond à l'année de mise en place de l'enseignement rénové, réforme majeure dans l'histoire du système éducatif Belge.

Le second, se compose d'articles des mêmes journaux disponibles en ligne et datant de 2005, date à laquelle « Le Contrat pour l'Ecole », projet institutionnel visant à améliorer la qualité globale de l'enseignement et à lutter contre les inégalités au sein du système éducatif, a été instauré.

Ces corpus, une première fois analysés et thématiques (Paillé & Mucchielli, 2012), ont été soumis à une seconde analyse comparative visant à dégager les tendances communes de chacune de ces « actions publiques » ou, au contraire, souligner les points divergents.

### **3.1. Sélection des articles de presse**

La première étape de la constitution du corpus a été la consultation des archives papier de l'année 1971 des journaux sélectionnés à la Bibliothèque Royale de Belgique et la numérisation en passant par un scanner et un outil de reconnaissance optique de caractères de ceux qui traitent de questions d'enseignement. Le même traitement a été réalisé (sans devoir passer par l'étape de la numérisation cette fois, puisqu'ils sont en ligne) pour les articles de 2005. Ce second recueil a été facilité par les outils de recherche par mots clés dans les bases de données d'archives des deux journaux sélectionnés.

Dans un second temps, une « lecture flottante » a été réalisée (Bardin, 2013) afin de sélectionner ceux qui traitent plus spécifiquement de l'enseignement secondaire et tout particulièrement, des réformes qui nous intéressent : la rénovation de l'enseignement et le Contrat pour l'École.

Ces étapes nous ont finalement permis d'obtenir un corpus de 124 articles pour l'année 1971 et 76 articles pour l'année 2005. Ce corpus a été retranscrit dans un format texte et soumis à une analyse qualitative thématique afin de nous apporter des éléments de compréhension de ces processus de changement.

### **3.2. Analyse thématique**

Le corpus complet des articles de presse sélectionnés a été et soumis à une analyse thématique en continu selon une méthode « ascendante » partant de thèmes couvrant un champ conceptuel limité pour atteindre un niveau de généralité souhaité et ainsi construire notre arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Aucune hypothèse n'a été formulée a priori. Ce type d'analyse nous a permis de rendre compte d'éléments de représentations, des opinions, des valeurs, croyances que la presse écrite a diffusées et a mis en évidence la manière dont les acteurs, au travers des médias, ont vécu et interprété le changement, la réforme.

Dans une démarche exploratoire, notre réflexion a été guidée par un questionnement permanent mettant en relation les différents éléments des réformes. De cette façon, nous avons pu dégager les grands thèmes de chaque période (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2012). La dimension longitudinale de notre recherche est mise en place de façon à mettre en perspective l'évolution des différents changements.

### **3.3. Analyse comparative**

Les arbres thématiques issus de nos analyses respectives des deux corpus précédemment évoqués ont finalement été mis en vis-à-vis afin de déceler les ressemblances ou différences entre les deux situations de réforme. Il s'agit surtout de comparer le jeu des acteurs à chaque période. La validité de cette approche est garantie par la proximité des éléments structurels et contextuels des deux événements (del Bayle, 2000), qui nous permet de comparer finement les axes principaux dégagés des deux corpus. Nous avons ainsi effectué une analyse comparative dite « proche » au sens de del Bayle (2000).

## 4. Résultats

### 4.1. L'enseignement rénové

L'analyse des 124 articles de presse de 1971 a fait ressortir quatre grands axes : les inquiétudes et critiques négatives au sujet de la réforme, les aspects de la réforme perçus positivement, les attentes formulées par les acteurs et les mesures envisagées.

L'axe des inquiétudes et critiques négatives au sujet de la réforme occupe une place prépondérante dans notre analyse (66 % des extraits analysés). Cet axe sous-tend une position forte d'une partie des acteurs vis-à-vis de la réforme. Ensuite vient l'axe des aspects positifs, soulignés même par certains opposants. En dernier lieu viennent les attentes des acteurs et les mesures envisagées, amenées sous un regard davantage descriptif que critique dans les articles étudiés.

#### 4.1.1. Une réforme qui inquiète et prête le flanc à la critique

L'élément principal de cet axe est le manque de clarté de cette réforme. On y trouve également des revendications des enseignants concernant leur implication, des craintes de nivellement par le bas de la part des parents, des soupçons de manipulation de la part des pouvoirs décideurs, et des confrontations entre réseaux d'enseignement.

Les acteurs dénoncent l'imprécision de la réforme aussi bien au sujet des programmes et des méthodes pédagogiques que de l'organisation de la structure de l'enseignement secondaire. C'est là un aspect majeur de la réforme, mis en avant par les opposants et qui est perçu comme un manque de maîtrise de la part des décideurs. On rencontre également des sentiments de précipitation, de désorganisation. Ce manque de partage clair de l'information rejoint la situation des enseignants. En effet, ceux-ci prétendent ne pas être considérés à leur juste valeur dans le rôle qu'ils ont à jouer. Ils revendiquent l'absence de prise en compte de leur avis et regrettent ne pas avoir été impliqués dans la mise en place de la réforme. D'après ceux-ci, il n'existe aucune structure collaborative entre les enseignants et les pouvoirs décideurs. Il en va de même pour l'élaboration des programmes d'études qu'ils décrivent comme utopistes arguant le manque d'implication de spécialistes de diverses disciplines.

En outre, les enseignants rencontrent une série de difficultés internes dans leur vie professionnelle et ils expriment diverses revendications au sujet de leur statut juridique ainsi que de leur revalorisation barémique. Ils peinent à se faire entendre sur ces sujets et trouvent dans la réforme de l'enseignement secondaire un concurrent de taille dans les préoccupations des décideurs. Non seulement cette réforme relègue au deuxième plan leurs revendications, mais ce changement induirait également des difficultés inhérentes aux nouvelles méthodes et leur fait craindre un surcroît de travail d'autant plus qu'ils estiment manquer de formation, de recyclage et de guidance pour l'application de cette nouvelle réforme. Ici déjà, on comprend que l'implication des acteurs dans l'avant-projet de cette réforme est faible voire absente, tout comme la sensibilisation de ceux-ci aux principaux axes de cette entreprise réformatrice dont ils seront pourtant les principaux maîtres d'œuvre.

Au même titre que les enseignants, les parents évoquent leurs inquiétudes. Ils se sentent désorientés par le manque d'informations claires et revendiquent plus d'implication. Ils s'inquiètent des conséquences des nouvelles mesures telles qu'une éventuelle diminution du rendement scolaire ou encore un découragement de l'effort à cause notamment de la suppression de certains types d'évaluation. Ils craignent également une diminution des chances de réussite dans l'enseignement supérieur et d'insertion professionnelle ainsi qu'un caractère irréversible d'éventuels effets néfastes de

la réforme. Selon eux, la qualité de l'enseignement serait entravée par la trop grande importance laissée à la socialisation, à l'orientation et à l'égalité des chances d'accès, au détriment de l'instruction. À travers ce discours des opposants à la réforme, c'est la finalité de l'enseignement qui est remise en question. Il s'agit là du reflet d'une représentation socialement ancrée selon laquelle la qualité ne peut être portée que par une élite capable d'accéder aux plus hauts niveaux d'instruction. Démocratiser l'enseignement, selon ce point de vue, ne peut se faire qu'au prix d'un nivellement par le bas.

Un argument également invoqué par certains adversaires à la réforme fait appel à une intention démagogique et manipulatrice de la part des pouvoirs décideurs : certains voudraient la fin de l'enseignement traditionnel qui pourtant a fait ses preuves dans le but de détruire l'élite intellectuelle. Les conséquences exprimées par les adversaires sont le risque de diplômes au rabais par pure démagogie.

Enfin, on trouve de nombreuses confrontations entre réseaux, particulièrement entre partisans de l'enseignement de l'Etat et de l'enseignement Libre. Ces derniers accusent les premiers de précipitation, d'improvisation, de manque d'organisation et de réflexion. Les partisans de l'enseignement de l'Etat exigent, eux, la suppression de l'article 11 du pacte scolaire qui offre plus de liberté à l'enseignement Libre quant à l'application de la réforme, l'instituant par conséquent en la seule échappatoire à l'enseignement rénové, et l'avantageant au détriment de l'enseignement de l'Etat. Cet article voté en 1958, a finalement été supprimé quelques mois après la mise en place de la réforme.

#### 4.1.2. Un espoir de démocratisation par l'application de méthodes nouvelles

L'aspect positif le plus important défendu par les partisans de la réforme est la démocratisation, comprise comme égalité des chances selon le sexe et l'origine sociale. Cette réforme est ainsi vue comme permettant de lutter contre la reproduction sociale entraînée par la situation où les filières élitistes n'étaient accessibles qu'aux enfants issus de la bourgeoisie alors que les fils d'ouvriers étaient voués à se résigner à un enseignement plutôt qualifiant. En outre, il est exigé de l'enseignement rénové de se donner les moyens de permettre à tout un chacun d'accéder à tout type d'enseignement et d'exclure toute mesure ayant un caractère compétitif. C'est d'ailleurs pour cette raison que des changements importants en termes de modalité d'orientations ont lieu. Afin de permettre aux élèves d'opérer un choix réfléchi, mature et en toute connaissance, l'enseignement rénové propose d'instaurer une série d'activités complémentaires libres à titre d'essais donnant ainsi la possibilité aux élèves d'acquérir une expérience dans plusieurs domaines. Ainsi, les élèves seront orientés d'après les intérêts et aptitudes qui leurs sont propres. Cette mesure est également vue comme permettant de lutter contre les échecs scolaires qui sont souvent la conséquence d'une orientation scolaire prématurée.

Les partisans de l'enseignement rénové apprécient particulièrement le fait que celui-ci rende l'élève acteur de son apprentissage, laissant place à l'initiative et à l'autonomie. De plus, ils soulignent la collaboration entre les élèves à travers le travail de groupe favorisant leur épanouissement. Certains voient même des enseignants impliqués, bénéficiant d'un cadre plus souple leur permettant d'expérimenter des méthodes nouvelles. L'enseignement tend à s'individualiser, s'adapter à l'élève entraînant ainsi une meilleure collaboration entre l'enseignant et l'élève, basée sur le dialogue et la confiance.

Les défenseurs soutiennent une réforme initiée dans la réflexion et non dans la précipitation contrastant avec les propos des adversaires. En effet, les promoteurs de la réforme l'ont eux

expérimentée durant trois années et dans plusieurs écoles. Les partisans expriment, de façon générale, le souhait de remplacer l'école traditionnelle qui n'est plus adaptée à l'évolution de la société et qui nécessite par conséquent un remaniement complet. On retrouve là une vision totalement différente de celle des détracteurs, expression d'une expérimentation éprouvée qui conditionne positivement l'acceptation du changement. Le rattachement cognitif décrit par Weick et al. (2005) s'en trouve donc facilité et le sens de la réforme peut ainsi être construit sereinement par cette part d'acteurs.

#### 4.1.3. Une description factuelle des mesures envisagées et des attentes enthousiastes

Ces deux derniers axes regroupent des éléments factuels ou très peu argumentés. Si, d'une part, la presse décrit les mesures envisagées, annonçant plus ou moins précisément les divers défis de l'enseignement rénové, on y retrouve d'autre part, une « tribune » des acteurs. Ceux-ci, utilisent en effet ce type de média pour exprimer leurs attentes vis-à-vis de cette réforme qui bouleverse leur quotidien. On ressent un enthousiasme réservé, sous-tendu par une volonté d'établir une structure collaborative entre parents, élèves et enseignants des différentes disciplines. Les enseignants et parents revendiquent une place active dans la mise en place de la réforme mais également une information claire, précise et suffisante. Ils désirent par ailleurs que leurs objections et revendications ne soient pas laissées pour compte.

Finalement, les acteurs sont animés d'un désir commun de remplacer l'enseignement traditionnel décrit comme étant obsolète et basé sur l'acquisition inutile d'acquis classiques au profit d'une pédagogie nouvelle basée sur le développement de compétences en lien avec l'évolution de la société et les préoccupations de la vie moderne ainsi que sur les nouvelles technologies et offrant une éducation civique, politique et sociale favorisant les chances d'insertion de l'homme dans la société. Ce désir rencontre l'un des aspects fondamentaux de la réforme de l'enseignement rénové comme l'explique Janne (in Van Haecht, 1985).

## 4.2. Le Contrat pour l'Ecole

Pour étudier le Contrat pour l'Ecole mis en place en 2005, 76 articles de presse de La Libre Belgique et du Soir datés de 2005 ont été analysés, faisant ressortir 4 grands axes au sein desquels se trouvent diverses rubriques et thèmes spécifiques. Comme pour le rénové, l'axe le plus saillant est celui relatif aux inquiétudes et critiques que cet ensemble de mesures a engendrées. Cet axe reprend majoritairement un ensemble de critiques pragmatiques et étayées que les acteurs du système éducatif formulent par rapport aux mesures envisagées qu'ils qualifient d'illusoirs. Vient ensuite l'axe des mesures envisagées par les pouvoirs décideurs qui occupent une place également importante (39% des extraits analysés) dans les propos véhiculés par la presse. On y retrouve une description des mesures sous un regard positif, d'une part, ou sous une forme descriptive et neutre d'autre part. Enfin, les axes qui ressortent en minorité sont les aspects positifs et les attentes des acteurs. Il est à noter que l'axe des mesures envisagées est plus contrasté dans le Contrat pour l'Ecole étant donné que la plupart des mesures envisagées sont justifiées par les personnes qui les proposent contrairement au rénové pour lequel l'analyse fait ressortir une présentation très descriptive des changements fondamentaux qui faisaient leur entrée dans le système éducatif.

#### 4.2.1. Des critiques pragmatiques de mesures qualifiées d'illusoirs

Au vu des résultats peu satisfaisants des élèves lors des enquêtes internationales, les initiateurs du Contrat pour l'Ecole ont entrepris des mesures visant à améliorer la qualité du système éducatif dans



une vision de l'enseignement comme système de production efficace de ressources (Dupriez, 2015). Ils promettent un renforcement des premières et deuxième années de l'enseignement primaire, dans le but d'ancrer les apprentissages de base qui assureraient par la suite une meilleure transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Pour ce faire, la ministre socialiste Marie Arena envisage d'engager un nombre important d'instituteurs afin de réduire à 20 le nombre maximum d'élèves par classe. Nonobstant ces mesures émanant d'une ambition « réparatrice », les acteurs du système éducatif émettent toute une série de critiques pragmatiques. Même s'ils avouent que les mesures envisagées sont ambitieuses, celles-ci leur semblent néanmoins insuffisantes et manquent de mesure. Les moyens mis en œuvre sont insuffisants, leur distribution et répartition est également jugée inefficace. On assiste là à un débat de fond sur les enjeux démographiques et économiques du Contrat pour l'École, les adversaires concernés ici sont souvent des directeurs d'écoles ou des gestionnaires d'associations qui amènent un discours étayé.

Le même type d'arguments est apporté contre les mesures visant à revaloriser les enseignements techniques et professionnels. Bien que le caractère louable de celles-ci ne soit pas remis en cause, diverses mesures sont démontées par les adversaires aux changements proposés. Ainsi, la fusion des enseignements professionnels et techniques, l'insertion de l'enseignement en alternance et la suppression des cours à option pour éviter l'orientation précoce, se heurtent-elles à une « coalition de cause » telle que décrite par Delvaux et Maroy (2009) productrice de critiques et exprimant un manque de confiance total en l'efficacité des mesures proposées tant elles sont considérées comme rapidement et facilement élaborées.

Si la mise en place de certaines mesures annoncées est critiquée, l'absence d'action concernant d'autres aspects est elle aussi pointée du doigt et même qualifiée de « promesses non tenues » par les adversaires et ce, qu'ils soient sur le terrain ou dans l'opposition politique. On est ici en présence d'acteurs bien informés qui suivent avec minutie le déroulement du processus. La diffusion dans les médias de tels manquements de la part du pouvoir décideur en place est une aubaine pour les opposants politiques souhaitant décrédibiliser leur adversaire mais compromet le bon déroulement du processus d'implémentation des mesures en dégradant le sentiment de confiance général envers les politiques. Pourtant, ces mesures sont souvent en lien avec les problèmes de l'enseignement au moment de la mise en place du Contrat pour l'École.

Adversaires et partisans s'accordent ici sur les lacunes d'un système qui ne parvient pas à pallier les inégalités sociales mais aussi dont les performances sont insuffisantes. Sont ici dénoncés les mécanismes de relégation permettent à certaines écoles de trier leur public en fonction des filières, induisant une ségrégation et une concurrence entre établissements. Les élèves de la filière qualifiante deviennent alors les prisonniers de ces relégations en cascade. La plupart de ces élèves finissent par obtenir une qualification à un métier qu'ils ont choisi par dépit et non par vocation, ce qui ne facilite pas leur insertion professionnelle. Comme l'ont montré Ferrara et Friant (2014), ces problèmes sont encore présents aujourd'hui.

#### 4.2.2. Une entreprise courageuse

Opposants et partisans s'accordent à qualifier l'entreprise du Contrat pour l'École « d'ambitieuse », elle s'attaque, bien que parfois imparfaitement, à des problèmes de fond majeurs de l'enseignement. Si parfois les mesures décidées amènent le débat, le courage latent des décideurs engendre un climat constructif. Cela s'est marqué par la restructuration qu'a subit le projet à la suite d'une collaboration intensive avec les divers acteurs.

#### 4.2.3. Des attentes souvent rencontrées

La plupart des mesures, sur le fond, rencontrent les attentes des acteurs, comme l'organisation d'activités de sensibilisation ou la revalorisation des enseignements techniques et professionnels. D'autres revendications telles que l'apport de davantage de moyens humains sont un peu laissées pour compte. De manière plus globale, certains acteurs du système éducatif soulignent l'importance de lien avec le monde du travail et demandent une intégration plus maîtrisée des défis économiques et régionaux dans les questions d'enseignement.

### 4.3. Analyse comparative

Les différents discours analysés ont existé à des périodes très différentes. Des différences majeures ont été observées. Nous mettrons ici en confrontation les différents axes étudiés dans leur période respective. Pour le rénové, les deux axes principaux sont les aspects négatifs et positifs de la réforme révélés par le discours des acteurs. Ceux-ci sont surtout formulés sous forme de craintes notamment au sujet de la suppression de certains types d'évaluation, des examens, ayant pour conséquence un nivellement par le bas et donc une diminution de la qualité de notre enseignement. On redoute la démagogie, la stratégie politique et l'implémentation d'une réforme peu réfléchie et peu claire. Trente-quatre ans plus tard, les acteurs du système éducatif émettent également un nombre important de critiques négatives mais qui, cette fois, sont beaucoup plus pragmatiques et en lien direct avec les mesures envisagées qualifiées d'illusoires. On ressent là un fort scepticisme de la part des acteurs qui jugent que le Contrat pour l'Ecole ne permet pas d'atteindre les objectifs annoncés en terme de justice, d'équité et démocratisation de l'école.

On constate donc une évolution des critiques. Les inquiétudes étaient en 1971 basées sur un ensemble de craintes. En 2005, elles se traduisent par une perte de confiance des acteurs du système éducatif par rapport aux politiciens. Cette perte de confiance est illustrée par la différence de proportion d'aspects positifs ressortant de l'analyse aux deux époques avec une proportion de 21% à l'époque du rénové et de 7% seulement au moment du Contrat pour l'Ecole.

Les niveaux d'information sont également très différents chez les acteurs d'une époque par rapport à l'autre, ce qui peut s'expliquer par la différence de moyens logistiques et technologiques entre les deux époques. On voit alors que si la bonne information de certains acteurs en 1971 a contribué à la justification de la réforme, l'information détaillée disponible en 2005 a été utilisée en par ses détracteurs pour démonter les mesures et l'action menée par les politiques. Le sens de la réforme construit ici n'est donc pas favorable à son acceptation (Weick et al., 2005). La différence de niveau d'information, quant à elle, peut-être soulignée au niveau des mesures envisagées par les pouvoirs décideurs. Alors qu'en 1971 l'on présentait cela plutôt de façon très factuelle, en 2005, les éléments discursifs visant le Contrat pour l'Ecole font ressortir des éléments factuels très descriptifs mais aussi une vision plutôt positive et réparatrice des mesures proposées. En effet, ceci peut traduire une prise de conscience, une connaissance des problèmes de l'enseignement de la part des acteurs et une volonté d'y remédier.

En marge de ces différences, on note des plaintes similaires dans les deux périodes : un manque d'implication des acteurs, de prise en compte de leur avis et de collaboration avec eux (surtout les enseignants) ainsi qu'un manque de formation et de recyclage des enseignants à chaque « réforme » amenée. Le manque de clarté et de précision fait aussi l'unanimité au sein de « coalitions de cause » (Delvaux et Maroy, 2009). L'organisation des décideurs est également pointée du doigt, les projets envisagés étant vus comme manquant de consistance et de réflexion et ne pouvant pas prétendre à

amener des pistes concrètes et réalisables, la précipitation et la mauvaise organisation mêlées au sentiment d'improvisation amenant finalement une crainte de stratégies politiques et de manipulation de la part des pouvoirs décideurs.

## 5. Discussion

Une évolution du type de débat peut être constatée entre les deux époques étudiées, évolution que l'on pourrait qualifier de passage d'un débat idéologique, ou à tout le moins sur la philosophie même de la réforme envisagée, à un débat d'ordre technique. L'enseignement rénové a été l'objet en 1971 de l'affrontement dans la presse de conceptions différentes de l'éducation, l'une portée par des idéaux de démocratisation et proposant un changement radical de l'école basé sur les pédagogies nouvelles ; l'autre plutôt conservatrice et s'appuyant sur des arguments de méritocratie et de formation des élites. En 2005, il n'existe plus en apparence de débat sur les objectifs. Il est vrai que les évolutions proposées n'ont pas la même nature que la véritable révolution que fut le passage à l'enseignement rénové en 1971. Les réactions qu'appelle le Contrat pour l'Ecole dans la presse de 2005 sont plutôt des critiques pragmatiques rappelant le caractère louable des intentions mais mettant en question l'efficacité des changements à atteindre ces objectifs. La façon dont le corpus a été thématiqué ne nous permet pas de déceler des différences de conceptions de l'éducation dans la presse de 2005. Cependant, l'hypothèse de différences de conceptions s'exprimant de façon plus subtile qu'en 1971 peut être posée et devra être vérifiée au moyen des techniques d'analyse adéquates.

Ce travail constitue la première étape d'un travail de fond. Cette première approche exploratoire nous a permis de parcourir un large corpus de presse de façon méthodique. Les grands thèmes ont pu être dégagés et les divers éléments clés de chaque époque ont pu être mis en perspective grâce à la comparaison. La presse s'est révélé être un outil de recherche précieux, certes couteux en temps d'extraction d'archives (absence de base numérisée existant en Belgique) mais la richesse des discours recueillis justifie cet investissement. En effet, l'analyse des deux périodes a permis de dégager 287 thèmes et d'établir les arbres thématiques propres à chaque période. Le travail de synthèse peut cependant vite se révéler compliqué.

L'accent a été mis ici sur les aspects saillants du point de vue du jeu des acteurs plutôt que sur les éléments de fond du contenu des réformes. La comparaison a permis de révéler des différences de position entre les deux périodes. Nous avons également émis des pistes de réflexion sur l'origine de ces écarts ainsi que leur influence dans le processus de mise en place de la réforme. L'effort devra se poursuivre dans ce sens.

Par ailleurs, nous émettrons quelques critiques méthodologiques sur l'issue de cette étape afin de dégager de nouvelles perspectives de recherche. Premièrement, le caractère évolutif recherché initialement n'a finalement été que très peu perçu. Il faudrait donc étendre l'analyse sur un intervalle de temps plus long qui encadre l'année de la réforme (un à deux ans autour de la date clé).

Deuxièmement, l'analyse thématique en continu est un outil intéressant d'un point de vue compréhensif et permet de garder la maîtrise du corpus. Toutefois, cette méthode demande un temps d'analyse directement proportionnel à la taille du corpus à étudier. Si nous avons pu la déployer ici, les prochaines étapes devront se consacrer à des corpus d'autant plus larges que les périodes analysées s'allongent. Il faudra donc recourir à des méthodes lexicométriques en traitant le corpus via des logiciels dédiés tels qu'Iramuteq ou Alceste. Cela permettra d'accélérer le travail d'analyse et donnera des moyens nouveaux dans notre compréhension des processus de réformes étudiées.

## Bibliographie

- Abric J. C. (Éd.), (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Bardin L. (2013), *L'analyse de contenu* (2e édition), Paris, Presses Universitaires de France.
- Campbell J. L. (2004), *Institutional change and globalization*, Princeton University Press.
- Cattonar B., & Mangez E. (2014), « Codages et recodages de la réalité scolaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (66), 61-70, <http://doi.org/10.4000/ries.3999>
- Chauchat H., & Labonne C. (2006), « La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, (35/4), 555-577.
- Del Bayle J.-L. (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, l'Harmattan.
- Delvaux B., & Maroy C. (2009), « Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? » *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (68), 1-30.
- Donnay J.-Y. (2005), « Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation », *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (45), 1-23.
- Draelants H. (2007), « Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques », in M. Frenay & X. Dumay (éd.), *Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques* (p. 121-139), Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- Draelants H. (2008), « Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone », *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119-141.
- Draelants H., & Maroy C. (2007), *Changement institutionnel et politique publique*, Louvain-la-Neuve, UCL.
- Dupriez V. (2015), *Peut-on réformer l'école ?* (1<sup>re</sup> éd.), Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Ferrara M., & Friant N. (2014), « Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières », *L'orientation scolaire et professionnelle*, (43/4), <http://doi.org/10.4000/osp.4496>
- Grootaers D. (1995), « Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique », *Recherches sociologiques*, 26(2), 43-80.
- Grootaers D. (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Editions du CRISP.
- Grootaers D. (2006), « Au-delà d'une méritocratie épuisée », *La revue nouvelle*, 4, 34-43.
- Hirtt N. (2014), *PISA 2012 : Sans fard et sans voile : Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale?* Bruxelles, Service d'étude de l'APED, Consulté à l'adresse [http://www.skolo.org/IMG/pdf/dossier\\_pisa\\_fr.pdf](http://www.skolo.org/IMG/pdf/dossier_pisa_fr.pdf)

Lessard C., & Carpentier A. (2015), *Politiques éducatives : la mise en oeuvre*, Paris, Presses universitaires de France.

Marty E. (2010), *Journalismes, discours et publics : une approche comparative de trois types de presse, de la production à la réception de l'information*, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00542750/>

Moscovici S. (2003), « 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », *Sociologie d'aujourd'hui*, 7, 79–103.

O'Neil M. (2014), « Consumérisme, bulles scolaires et crise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (66), 83-92, <http://doi.org/10.4000/ries.4004>

Paillet P., & Mucchielli A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Perret V. (1996), « La gestion du changement organisationnel : articulation de représentations ambivalentes », in *5ème conférence internationale de management stratégique* (p. 13–15), consulté à l'adresse [http://www.researchgate.net/profile/Veronique\\_Perret/publication/255632642\\_La\\_gestion\\_du\\_changement\\_organisationnel\\_\\_Articulation\\_de\\_representations\\_ambivalentes/links/00b4953bba2a3b9de5000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Veronique_Perret/publication/255632642_La_gestion_du_changement_organisationnel__Articulation_de_representations_ambivalentes/links/00b4953bba2a3b9de5000000.pdf)

Thomas S. (2014), « Discours publics sur le programme d'évaluation nationale en Australie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (66), 71-81, <http://doi.org/10.4000/ries.4002>

Vandenbergh V. (2002), *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : Etat des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor.

Van Haecht A. (1985), *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Institut de sociologie Ed. de l'Université de Bruxelles.

Van Haecht A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique », *Education et sociétés*, 13(1), 119, <http://doi.org/10.3917/es.013.0119>

Wagner W. (2003), "People in action and social representation : A comment on Jaan Valsiner's (2003) « Theory of Enablement »", *Papers on social representations*, 12, 8–1.

Weick K. E., Sutcliffe K. M., & Obstfeld D. (2005), "Organizing and the Process of Sensemaking", *Organization Science*, 16(4), 409-421, <http://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

Willems T. (2013), « L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves bruxellois », *Uzance*, (3), 47-60.