

Tout au long de l'année scolaire 2000 - 2001, trois groupes de travail se sont réunis pour réfléchir aux questions nouvelles qui se posent désormais à l'école en général et à l'enseignement catholique en particulier :

- le sens d'une école chrétienne dans une société déconfectionnalisée ;
- l'organisation de la solidarité entre les écoles du réseau ;
- les nouvelles conditions pour une organisation légitime de l'enseignement catholique.

Chacun de ces trois groupes a produit un rapport dont vous trouverez ci-joint la synthèse. Ces textes seront suivis ultérieurement de nouveaux instruments de travail.

Les hypothèses et pistes de travail présentées ici n'épuisent pas la question. Elles sont destinées à alimenter un débat et un questionnement élargis.

C'est du travail commun de l'ensemble des acteurs que peut sortir un meilleur avenir pour notre enseignement.





1. Sens

Ont participé au groupe « Sens » et contribué à ses travaux, dont le SeGEC assume la responsabilité, Mesdames et Messieurs :

Albert BASTENIER
Armand BEAUDUIN
Gérard BOUILLOT
Francis BRUYNDONCKX
Godefroid CARTUYVELS
Martine COLLIN
Christian DE CONINCK
Jean-François DELSARTE
Jean-Marc DRIESKENS
Hugues DUMONT
Albert FRAIPONT
Marc FRANCOIS
Jean-Marie GILEN

Georges GILKINET
André-Marie LAMBERT
Jacques LEFEBVRE
Georges LIENARD
Michel MOLITOR
André MOREAU
José REDING
Myriam TONUS
Jacques VANDENSCHRICK
Florence VANDERSTICHELEN
Marcel VILLERS
Henri WITTORSKI

Sens

Depuis une dizaine d'années, l'environnement de l'École est traversé par des mutations qui vont en s'accroissant. Celles-ci affectent l'institution scolaire et ses acteurs, les incitant à revoir une série de conceptions traditionnelles. Elles jouent aussi un grand rôle dans la modification du sens qu'il y a à concevoir une école confessionnelle et donc, une école catholique. Parmi ces mutations, on retiendra particulièrement :

La sécularisation : ce terme désigne le mouvement par lequel la société s'affranchit des autorités extérieures à elle – tout particulièrement la religion – pour se donner, en autonomie, des références et des règles de fonctionnement. Le déclin des grandes idéologies politiques qui, sous bien des aspects, entendaient occuper la place du religieux, n'a fait que renforcer ce mouvement de sécularisation. « *Les écoles catholiques ne sont plus un lieu de reproduction des comportements et des appartenances d'Église* »¹, constate Étienne Michel. De fait, tant au niveau du corps pédagogique que de celui des élèves, la référence explicite à la Tradition chrétienne ne s'impose plus ; les pratiques n'y sont guère plus fréquentes que dans la moyenne de la société. Le *pluralisme des convictions* est désormais une réalité factuelle dans les écoles et les *références morales* s'y construisent, comme dans le reste de la société, de manière largement autonome. Ce pluralisme (qui est davantage fait d'une grande difficulté à exprimer clairement ses vraies raisons de vivre) n'est pas à confondre avec l'indifférence, le scepticisme ou la préférence que certains pourraient donner à la neutralité des points de vue.

Dans ce contexte complexe et difficile, la question du « sens d'une école chrétienne » devient pressante.

¹ MICHEL, E., *L'enseignement catholique : mutations et perspectives*, Note du 30 août 2000, p.5.



Modifiant plus globalement tous les rapports sociaux et donc l'école en général, il convient aussi d'enregistrer les effets d'une autre tendance générique : ***l'individuation***. Ce terme désigne le mouvement par lequel l'individu se pense à partir de lui-même et non plus d'abord en référence à des normes sociales. Ce mouvement permet, à l'individu d'exercer sa liberté, pour se construire et prendre une part active et critique dans les structures sociales. Mais l'on observe aussi à sa suite des tendances qui affectent la vie sociale : le *droit individuel* tend à primer sur le *devoir*, et la *construction personnelle* sur la participation à la construction sociale. De ce fait, et en raison de la sécularisation déjà mentionnée, on assiste aussi à une ***privatisation des convictions*** politiques et religieuses. Cette privatisation va de pair avec une forme de ***tolérance*** qui reconnaît à chacun le droit de mener l'existence qui lui convient sans avoir à se justifier. Dans ce contexte, le débat démocratique – où se confrontent des opinions et des convictions différentes – tend à perdre de sa vigueur, au profit d'un ***consensus*** très large, à partir de valeurs minimales.

La pédagogie scolaire est clairement traversée, depuis près de deux décennies, par ce courant d'individuation. Alors qu'autrefois, l'élève était considéré comme *récepteur* d'un savoir extérieur à lui, qu'il devait restituer, il est désormais considéré comme *acteur* de son apprentissage. L'intérêt s'est déplacé de la *transmission des connaissances* vers les *processus individuels* qui permettent d'acquérir et de mettre en œuvre celles-ci.

Ces courants – sécularisation, primauté de l'individu – que l'on observe à l'œuvre dans la plupart des sociétés occidentales, se manifestent en Belgique tout particulièrement dans la ***dépilarisation***. Les traditionnels « piliers » (catholique, socialiste, libéral), sur lesquels s'est construit l'équilibre politique et social dans notre pays, perdent aujourd'hui leur force de référence et leur pouvoir de mobilisation collective. L'affranchissement des appartenances idéologiques qui donnaient un sens exclusif aux comportements sociaux et la revendication des droits subjectifs de la personne conduisent à l'érosion du pouvoir des « grandes familles ». L'école – et plus particulièrement l'école catholique- est entraînée dans ce mouvement.

De plus, ces courants ne sont pas sans être traversés par la ***montée en puissance du marché économique*** : la globalisation du marché, favorisée par les avancées technologiques, s'accompagne d'une nouvelle forme d'idéologie. Articulée autour de valeurs managériales telles que la *rentabilité*, l'*efficacité*, la *qualité* ou la *flexibilité*, cette nouvelle idéologie imprègne des pans entiers de la vie sociale, mais aussi privée. La *production* et la *consommation* tendent à se présenter comme les modes de position sociale privilégiés.

De ce fait, alors qu'autrefois parents et élèves adhéraient, par l'inscription à l'école, à un projet éducatif sur lequel ils avaient peu



d'influence, aujourd'hui beaucoup tendent de plus en plus à se positionner en *consommateurs*. Ils font valoir leurs *droits* et leurs *exigences*. La liberté de choix, historiquement fondée en Belgique par rapport aux convictions philosophiques, tend à se déplacer en une liberté de marché. Par ailleurs, le savoir tend à être instrumentalisé : il ne vaut qu'en raison de son *utilité* (supposée ou réelle) par rapport à une insertion sociale. C'est donc le sens même de l'école, en tant que lieu singulier de culture et de socialisation, qui tend à s'estomper au profit d'une représentation utilitaire.

Il est important de souligner combien la conjugaison de ces mouvements permet et accentue des formes de ***dualisation*** elles aussi croissantes : un écart sensible se creuse entre les individus (et les pays) qui ne jouent que « le jeu du marché »... et les autres. La prééminence des droits individuels fragilise la revendication, pourtant indispensable, des droits sociaux élémentaires (droit au logement, à une vie décente, à l'instruction...). L'affaiblissement des mobilisations collectives isole davantage les couches de population les plus touchées par les effets déstructurants du marché lorsqu'il est laissé à lui-même.

Un défi fondamental émerge donc de ces tendances sociales lourdes : celui d'une ***refondation du lien social*** et de la ***solidarité***.



Si les convictions se privatisent, si les idéologies ont perdu de leur pouvoir mobilisateur, si le marché transcende des pôles d'appartenance, quel sens ont encore, dès lors, des institutions qui se réclamaient ouvertement, il y a peu encore, de ces piliers ? Quel sens y a-t-il à maintenir une école catholique, lorsqu'on sait que son public (élèves, enseignants, parents) est pluriel et que la proposition chrétienne ne suscite plus une adhésion unanime ? Comment concrétiser aujourd'hui le projet d'humanisation que porte l'école chrétienne, en tenant compte de ce que l'humanisation se nourrit non seulement de la raison et du savoir, mais aussi des convictions ?

Les propositions qui suivent, fruit des travaux de réflexion du groupe « Sens », entendent fournir des éléments de réponse à ces différentes questions. Il faut souligner d'emblée que ces propositions n'ont elles-mêmes de sens que si elles s'incarnent dans des ***actes concrets***, tant au niveau des structures de l'École que des acteurs qui sont les siens.



L'école catholique : un projet de société

Comme toute institution, l'école catholique est porteuse d'une **responsabilité sociale**. Son éthique est fondée sur les droits humains et les valeurs des sociétés démocratiques. En cela, elle participe, au même titre que les écoles d'autres réseaux, au développement de la personne et du citoyen de tous ses élèves et ses étudiants. La liberté d'enseignement inscrite dans la constitution belge autorise néanmoins l'enseignement catholique à oser être lui-même, avec son ancrage dans les propositions du christianisme. Cette spécificité se traduit à travers quatre propositions.

1. UN PROJET CULTUREL DE RESISTANCE

L'école est un lieu d'instruction mais aussi d'éducation. Tout particulièrement, elle tend à installer et à exercer, chez l'élève, l'**usage de la raison**. Les savoirs participent bien entendu de cette raison, mais ils n'en ont pas l'exclusivité : l'éthique tout autant que la sphère des activités relationnelles et esthétiques appellent, elles aussi, un travail de **raison** pour ne pas rester engluées dans le subjectivisme (« *je le pense, donc c'est vrai* »).

L'importance croissante accordée aux critères du marché (*cf. supra*) tend à faire croire que l'École, elle aussi, doit adopter ces critères. Ainsi, un *savoir* ne vaudrait que par l'utilité immédiate qu'on en retire ; l'excellence d'un professeur tiendrait à sa seule *maîtrise d'un savoir* (connaissances et procédés pédagogiques) ; l'école serait en priorité un lieu de formation d'*agents sociaux* destinés à s'insérer efficacement dans les structures de travail existantes ; les *choix* pédagogiques et organisationnels de l'école devraient être subordonnés aux contraintes du marché...

Il s'agit là d'un **rétrécissement de la raison** à la seule *raison instrumentale*, dans laquelle la raison n'a de pertinence que parce qu'elle **sert** un projet qui lui est extérieur. Ce rétrécissement de la raison appelle une forme de **résistance éthique**, singulièrement lorsqu'on se réfère à la tradition chrétienne. On peut en effet en observer les conséquences : dualisation sous toutes ses formes (*cf. supra*), marginalisation et/ou écrasement des plus fragiles, compétitivité au profit des plus forts, relégation au second plan des aspects éthiques, relationnels ou esthétiques de la réalité, etc. La fidélité aux intuitions et à la mémoire proprement *subversive* de l'évangile exige, tout au



contraire, d'aborder la réalité dans toutes ses dimensions et de mettre la raison au service d'actions humanisantes, porteuses de justice.

Un **service de la « raison large »** est donc le seul programme d'école dont l'éthique est compatible avec une référence à l'évangile. Les connaissances dispensées à l'école doivent s'étoffer d'une réflexion sur les **fins** qu'elles servent. Les **limites du savoir** doivent être exposées sans réticence. Il s'agit de former, plutôt que des *agents*, des **acteurs** sociaux.

2. UN PLURALISME SITUE

Les écoles catholiques, comme les autres institutions qui se réfèrent à la tradition chrétienne, n'accueillent plus un public homogène. Les élèves et leurs familles, mais aussi le personnel éducatif et enseignant sont représentatifs du « paysage culturel » belge, où le pluralisme des convictions est désormais un fait.

Il est dès lors nécessaire de reconnaître **l'autonomie de la personne dans le discernement moral et la construction du sens**² : sans cela, l'ouverture pluraliste risque bien de n'être qu'une façade suspecte. C'est reconnaître, donc, que des convictions plurielles doivent trouver leur place au sein d'une école catholique. Les dimensions du projet dont est porteuse l'école catholique peuvent en effet rassembler des personnes d'horizons différents. Résister au primat de la raison instrumentale, refuser l'option préférentielle pour les riches, cultiver la critique de tous les faux absolus (y compris les absolus religieux) : autant de propositions susceptibles de fédérer, pour une **action** commune, des personnes dont les **motivations** peuvent, par ailleurs, s'ancrer dans des traditions différentes (foi religieuse, droits humains, etc.) et prendre tout son sens, ne serait-ce qu'au seul plan éducatif. Le consensus à ce propos peut être sollicité de tous les partenaires de l'École, quelles que soient leurs convictions ou leurs appartenances religieuses.

Cependant, le pluralisme n'est pas une tolérance molle. Il est au contraire un lieu actif, où dialoguent des identités qui peuvent se dire sans écraser l'autre... ni s'écraser. Trois conditions paraissent nécessaires pour qu'au sein de l'école catholique pluralisme de fait et identité chrétienne s'articulent avec fécondité.

a) L'école est par excellence le lieu où peuvent se conjuguer raison et convictions ; il importe donc que ces dernières (qu'elles soient religieuses ou non) y trouvent un lieu pour **s'exprimer**, pour **se confronter à la raison** et pour **dialoguer entre elles**. Loin d'être une

² Cf., en p.3 de ce document, la définition de la *sécularisation* et ses enjeux.



concession faites à celles et ceux qui sont éloignés du christianisme, ce pluralisme est au contraire dans le droit fil de l'émergence d'une vision de la foi : celle où ce qui est au principe même de la conviction religieuse peut parfaitement concevoir que les humains entrent en fraternité sans passer nécessairement par l'adhésion à ce principe.

b) Pour cela, tous les acteurs de l'école catholique doivent accepter – à rebours du discours ambiant – le principe selon lequel **les convictions ne peuvent être purement et simplement reléguées dans la sphère privée**. Le service de la « raison large » exige que puissent, à tout le moins, être posées les questions philosophiques du sens de la vie et de la mort, la question de Dieu, de son intérêt et de sa pertinence humaniste. Si bien des valeurs sont aujourd'hui partagées par des personnes d'horizons philosophiques différents, sans que les chrétiens puissent en revendiquer le monopole, reste le nécessaire devoir de *rendre compte de ces valeurs*, au nom de principes qui, eux, peuvent et doivent être mis en discussion.

c) On parlera dès lors de **pluralisme situé**. L'école catholique s'inscrit dans une histoire et une tradition, celles du christianisme, dont la mémoire et les intuitions continuent de l'inspirer. Celles-ci demeurent les références qu'elle entend traduire dans ses orientations et actions concrètes, tant pédagogiques qu'institutionnelles. Si elle travaille avec bonheur avec toutes celles et tous ceux qui se reconnaissent dans son projet tout en ne partageant pas nécessairement ses références (*cf. supra*), l'école catholique n'occulte pas, pour autant, ses sources d'inspiration et les exigences éthiques qui les accompagnent.

La référence particulière de l'école catholique à ses sources d'inspiration et aux exigences éthiques qui en découlent s'entretient sur le mode transversal du dialogue entre foi et culture, foi et sciences, foi et disciplines.

En effet, la foi chrétienne, à la différence d'autres traditions religieuses, entretient la conviction que l'homme construit un rapport authentique à Dieu là où se construit son rapport au monde et aux autres par l'élaboration de la culture, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Foi et culture s'entendent donc dans un rapport d'interpellation mutuelle. La foi est empêchée de se penser comme une vision totalitaire qui priverait l'homme de sa responsabilité dans le monde et vis-à-vis d'autrui. Elle joue le rôle d'une instance critique des idoles et des faux absolus qui sont à l'œuvre dans les entreprises humaines. Elle raconte l'histoire des hommes du point de vue des pauvres et des opprimés, qui en sont les grands oubliés. L'Évangile joue donc ainsi le rôle d'une **mémoire subversive**.



Le *cours de religion* trouve, dans ce contexte, une légitimité et une nécessité renouvelées. Et cela, à un triple titre :

- Le phénomène religieux est reconnu pour être un phénomène culturel et humain. À ce titre, il trouve naturellement sa place au sein de l'école. L'« analphabétisme religieux » croissant est particulièrement alarmant, car au-delà du désintérêt religieux qu'il manifeste, il est aussi le signe d'une **perte culturelle**. Ce sont des pans entiers de l'Histoire et de la culture qui deviennent proprement indéchiffrables. L'insertion de l'histoire chrétienne au sein de l'histoire des religions serait donc éminemment souhaitable. Le cours de religion est sans doute l'un des lieux privilégiés de la transmission de ces savoirs culturels.
- La Tradition chrétienne est, historiquement et sociologiquement, la plus attestée dans notre culture. Si la société, comme on l'a vu plus haut, accueille désormais une pluralité de convictions et de traditions religieuses, l'école chrétienne peut légitimement **faire le choix de rendre compte** de la tradition à laquelle elle se réfère, d'en montrer l'originalité par rapport aux autres religions et aux autres points de vue philosophiques défendus dans la société. Ici encore, le cours de religion est porteur d'un savoir et d'une mémoire qui ne se confondent pas avec une nécessaire adhésion.
- Enfin, dans un pluralisme situé, il est nécessaire de **faire apparaître la particularité** des points de vue en présence. Ne pas le faire revient à tromper son interlocuteur ! Si donc une école chrétienne s'enracine dans le terreau de la tradition chrétienne, qu'elle entend mettre en valeur, elle se doit d'explicitier ce point de vue, de trouver les mots qui lui permettront de se faire entendre et comprendre par ses interlocuteurs. Cela suppose donc un véritable **travail d'appropriation**, nourri de connaissances et de réflexion critique. L'une des visées fondamentales du cours de religion est bien d'*outiller* les élèves afin qu'ils soient capables, dans un esprit de débat vraiment démocratique, de rendre compte de leurs convictions (croyantes ou non) en des termes qui honorent autant celles-ci que la raison.

Un tel enseignement requiert la plus grande honnêteté intellectuelle. La déontologie du professeur du cours de religion met donc bien en jeu ses **compétences à rencontrer les objectifs** attachés à ce cours (cf. les 3 propositions ci-dessus) et non ses convictions personnelles.



3. UNE PROPOSITION DE LA FOI A L'ECOLE

Si l'école catholique se veut donc résolument inscrite dans un pluralisme situé, c'est sous le mode de la **proposition** et de l'**invitation** qu'elle partagera la foi, entendue comme confiance faite à quelqu'un, ainsi que les convictions dont elle s'inspire. Proposition et invitation impliquent donc bien un tout autre mode que celui de la culpabilité, de la nécessité ou de l'obligation.

En tant que lieu de vie, elle pourra proposer aux élèves, de manière *optionnelle*, des temps d'initiation à la symbolique et aux textes chrétiens, des actions éthiques, de même que des lieux de recueillement et de ressourcement. Il s'agit là d'une *proposition pastorale* qui permet à l'élève d'entrer dans la dimension de l'*expérience*. Les cours, y compris celui de religion, dispensent des connaissances. Mais ces savoirs demandent, à leur tour, à faire l'objet d'une compréhension particulière, d'une *intelligence de l'intérieur* – à laquelle donnent accès les temps d'expérience.

C'est donc en des temps et des lieux offerts à ceux qui le souhaitent que l'expérience spirituelle de la foi sera proposée, dans le souci d'en respecter la double dynamique de la croissance de l'être humain vers une réelle autonomie et du développement du lien de solidarité avec le prochain. Elle développe en même temps l'intériorité et la responsabilité pour autrui. Cette double dynamique se retrouve dans la vie, la mort et la Résurrection de Jésus, qui lui a donné une dimension d'ouverture filiale au Dieu Père. Elle se tient à l'écart et dans une distance critique d'avec un lien fusionnel avec la divinité autant qu'avec un lien de subordination d'esclave à un maître.

La foi ainsi comprise se propose en redonnant ainsi de l'audience aux textes-sources, aux symboliques sacramentelles et aux engagements éthiques dans la vie sociale. Ils sont à réinventer dans un temps de recherche de sens et dans une modernité devenue critique pour elle-même.

4. UN LIEN A L'ÉGLISE

Compte tenu des évolutions de société décrites plus haut, et notamment du fait qu'il convient davantage aujourd'hui de situer l'action de l'Eglise lorsqu'elle se meut dans le champ scolaire, sur le versant de la société civile, l'école catholique est en charge de redéfinir son lien à l'Eglise, rassemblement des croyants, de manière à ce que ce lien lui



permette d'entretenir la mémoire chrétienne et de rendre compte ainsi de son état de pluralisme situé. Pour cela, il convient que se redéfinisse à neuf un lien avec la communauté de convictions, par l'implication concrète dans la vie de l'école, parmi d'autres acteurs de la société civile, de représentants des communautés chrétiennes locales, opérant, au lieu de la permanence d'un lien hiérarchique – d'ailleurs fort théorique ! – avec l'institution cléricale, la confirmation d'un **lien symbolique fort avec la communauté des croyants**, assurant le « droit de l'école à la mémoire », dans ses expressions éventuellement diocésaines, paroissiales, de congrégations ou d'associations de laïcs. Les équipes de pastorale scolaire, où elles existent, peuvent y tenir une place à part entière, tant dans l'activité de l'école que dans celle de la communauté ecclésiale au bénéfice de la continuité du projet.

Pas de projet sans acteurs !

La légitimité et l'identité de l'école catholique et de son projet sont construites par les *acteurs* responsables de son fonctionnement : Pouvoirs Organisateurs, Directions, Enseignants, Parents Élèves et Educateurs. C'est à eux d'abord, quoique de manière différenciée, qu'incombe la responsabilité d'en concrétiser les intuitions, de faire bénéficier l'ensemble des acteurs de leurs fruits.

Les options essentielles sont susceptibles, on l'a vu, de fédérer ces différents acteurs en vue d'une action commune. Ces options apparaissent comme *l'exigence* fixée à toute personne qui souhaite collaborer au projet de l'école catholique.

La reconnaissance du *pluralisme de fait* qui accompagne le projet devrait permettre à tous les acteurs de trouver leur place. À charge pour chacun de rendre effectif ce pluralisme en s'inscrivant dans un dialogue franc, critique et soumis à la raison.

Il incombe enfin à ceux des acteurs de l'école qui se réclament ouvertement de la tradition chrétienne et qui s'en sentent la volonté, de collaborer selon leurs moyens à une **pastorale de proposition**, ouverte et constructive, qui donne aux élèves l'occasion d'entrer en contact avec la mémoire chrétienne en tant que sens de vie possible.

L'avenir de l'école catholique sera construit par les différents acteurs de l'école, par leur réflexion et leur action, quel que soit le lieu de leur insertion.

2. Dualisation et solidarité

Cette note synthétique « Dualisation et solidarité » reprend l'essentiel du rapport final du groupe de travail qui s'est réuni à l'initiative du bureau du Conseil Général de l'Enseignement Catholique. Elle a été approuvée par ce dernier. Le bureau du CoGEC rassemble l'UFAPEC, les centrales Chrétiennes du personnel, l'Association des Pouvoirs organisateurs et le SeGEC. Étaient également associés à ce groupe de travail des représentants du Mouvement Ouvrier Chrétien et de directions d'écoles.

Il s'agit de Mesdames et Messieurs :

Michel BASTIEN
Armand BEAUDUIN
Léopold de CALLATAY
Jean CAMBIER
Godefroid CARTUYVELS
Agnès CASSIMAN
André COBBAERT
Jean DAEMS
Christian DE CONINCK
Baudouin DUELZ
Baudouin DE GROX
Bernard DELVAUX
Philippe ENGLEBERT
Daniel FASTENAKEL

Michel FLANDROIS
Marc FRANCOIS
Farid GAMMAR
Françoise GOFFART
Denis GRIMBERGS
Georges HUGET
Jean JANSSENS
Frédéric LIGOT
Willem MILLER
Guy SELDESLAGH
Vincent VANDENBERGHE
Pierre VAN DEN BRIL
Jacques VANDENSCHRICK
Jean-Claude WILKIN

Dualisation et solidarité

L'enseignement en Communauté française se caractérise par de grandes différences entre les établissements, tant au niveau des publics accueillis que des résultats obtenus et des conditions matérielles dans lesquelles les enseignants et les élèves évoluent. On peut parler d'une véritable spécialisation des établissements, certains supportant seuls, dans des conditions particulièrement difficiles, des charges de plus en plus lourdes alors que d'autres présentent une offre d'enseignement attractive à un public plus aisé. La réalité n'est heureusement pas aussi tranchée et il existe encore de nombreuses écoles qui se caractérisent par la mixité sociale de leur public. Ce phénomène ne se manifeste pas toujours et partout avec la même ampleur. Il correspond cependant à une tendance générale que l'on retrouve dans tous les pays européens et justifie de ce fait qu'on en prenne la mesure.

Cette « dualisation », qui caractérise tous les réseaux d'enseignement en Communauté française, est problématique à double titre. La dualisation de l'école est d'abord problématique parce qu'en terme d'efficacité, elle s'avère globalement contre-productive : plusieurs études universitaires mettent en évidence que les systèmes scolaires les plus dualisés et donc les plus inégaux sont les moins efficaces. L'enseignement en Communauté française n'échappe pas à la règle. Les performances moyennes de ses élèves sont sensiblement inférieures à celles des élèves d'autres pays européens dont les établissements scolaires mélangent des publics aux caractéristiques socio-économiques différentes. La ségrégation entre publics scolaires que la dualisation génère est d'autre part incompatible avec l'exigence d'un service public contribuant à émanciper les plus faibles et renforcer le lien social.

Au-delà de ces enjeux qui concernent tous les réseaux d'enseignement, cette évolution interpelle l'enseignement catholique de façon tout à fait spécifique. En effet, la dualisation



du réseau pourrait aboutir à la disparition progressive des écoles les plus fragilisées qui ne peuvent plus faire face aux charges qui pèsent sur elles et à un repli du réseau sur ses écoles mieux nanties. Cette évolution n'est pas sans risque : elle pourrait, à terme, amener les pouvoirs publics à remettre en cause le niveau de financement de toutes les écoles du réseau catholique puisque le principe d'accueil de tous ne serait plus respecté.

Dans une première partie, nous tenterons d'identifier de manière systématique les facteurs - en termes de pratiques des acteurs ou d'organisation - qui ont un effet direct ou indirect en terme de dualisation. Nous esquisserons ensuite les trois grands scénarios qui nous semblent possibles pour l'avenir de l'enseignement catholique en fonction du type de stratégies développées. Dans la dernière partie, un certain nombre d'hypothèses et de pistes seront formulées pour un enseignement catholique moins dualisé, plus équitable et donc plus efficace.

1. LES CONSTATS

La grande diversité de l'offre, le libre choix des parents et certaines pratiques administratives et pédagogiques sont identifiés comme les grands facteurs de mise en concurrence des établissements et de dualisation de notre système d'enseignement. Ce sont donc les évolutions enregistrées tant du côté de la demande que celles relevées du côté de l'offre qui contribuent au développement du « quasi-marché scolaire ». Dans ce contexte, les capacités financières et patrimoniales inégales des établissements creusent un peu plus les inégalités. Il faut par ailleurs relever qu'un certain nombre de prescriptions administratives, notamment en rapport avec la gestion des ressources humaines, sont inadaptées aux exigences actuelles du système scolaire et pénalisent particulièrement les établissements les plus fragilisés. Enfin, l'absence de politique d'évaluation externe de notre enseignement jette un voile pudique sur ses carences et les inégalités qu'il génère.

- En ce qui concerne l'offre d'enseignement, ce qui frappe l'observateur c'est la grande concurrence qui règne entre les



établissements scolaires. A cet égard, la situation ne se présente pas de la même manière dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement fondamental, l'offre d'enseignement présente théoriquement un visage identique pour tous les élèves dans toutes les écoles. Le schéma d'organisation est le même partout, sans filières ni options spécifiques. Cependant, force est de constater, cependant et malgré cette identité de façade, qu'il existe de grandes différences entre les établissements : certains cumulent les difficultés de tous ordres – matérielles, financières, pédagogiques – et leur situation est souvent à l'image du quartier dans lequel ils se situent, alors que d'autres peuvent présenter une offre beaucoup plus attractive, soit en recourant à la contribution des parents - dans le libre généralement - soit en bénéficiant de l'apport de la fiscalité communale et d'un meilleur régime de financement des bâtiments scolaires – dans le réseau officiel subventionné, par exemple.

Dans l'enseignement secondaire, les difficultés sont principalement liées à la grande diversification de l'offre à l'issue du premier degré, à la place des premiers degrés dans les établissements ainsi qu'à la concurrence que se livrent les différents établissements scolaires au sein du réseau. Ces questions de concurrence entre écoles ne sont pas neuves et ont amené, il y a quelques années déjà, le réseau libre d'abord, la Communauté française ensuite, à mettre en place divers dispositifs de concertation pour aider les écoles à se mettre d'accord en matière de programmation, de rationalisation et d'harmonisation de l'offre. Au sein de ces dispositifs, des efforts remarquables ont été déployés pour coordonner l'offre sans parvenir toutefois à passer d'une logique de compromis à celle d'une véritable programmation prospective.

- Face à cette offre très diversifiée, comment s'opère **la répartition du public scolaire** ? Différents facteurs se conjuguent pour accentuer encore la mise en concurrence des établissements. D'une part, le principe constitutionnel de la « liberté du père de famille », fondé à l'origine sur des considérations philosophiques et religieuses, s'est progressivement transformé en garant de la liberté absolue des parents de choisir le meilleur service pour leurs enfants au sein du quasi-marché scolaire. D'autre part, certaines règles administratives, tels le financement à l'élève et l'impact immédiat du nombre d'élèves sur l'encadrement et sur les subsides de



fonctionnement, renforcent « la chasse à l'élève ». Enfin, une série de pratiques plus ou moins explicites des écoles amplifient encore le phénomène : les politiques d'inscription ou de non-inscription des établissements, les campagnes de publicité que certaines écoles développent, les alliances objectives que les directions et les enseignants scellent parfois pour limiter l'hétérogénéité de la population scolaire, les liens privilégiés qui existent entre certaines écoles primaires et certains établissements secondaires, les mécanismes sélectifs mis en place dès le premier degré et la « culture de l'échec », qui érige la pratique du redoublement en véritable pratique pédagogique et qui se traduit, en Communauté française, par un taux de redoublement nettement supérieur à ceux de nos voisins.

- Dans ce contexte de concurrence, **les capacités financières et patrimoniales** inégales des établissements creusent un peu plus les inégalités ! Certes tous les établissements de l'enseignement libre bénéficient théoriquement des mêmes moyens pour assurer le fonctionnement et l'entretien de leurs bâtiments et réaliser les constructions nécessaires. On sait que les moyens octroyés actuellement par la Communauté française pour ce faire sont très insuffisants. Mais il est clair qu'en fonction du public accueilli, certaines écoles pourront compenser ce sous-financement structurel en sollicitant les parents, alors que d'autres ne pourront le faire. Ce sous-financement structurel des écoles libres est un autre facteur de dualisation dans la mesure où il incite les écoles à sélectionner les élèves en fonction de la capacité contributive supposée des parents.

- Un certain nombre de dispositions administratives, notamment en rapport avec **la gestion des ressources humaines**, s'avèrent inadaptées aux réalités actuelles du monde scolaire. Là encore, ce sont les écoles qui accueillent des publics fragilisés qui sont le plus préjudiciées. Citons un certain nombre d'exemples : la liaison directe du volume de l'emploi au nombre d'élèves inscrits est sans conséquence pour les établissements qui ont, d'année en année, leur carnet d'inscriptions rempli bien avant la rentrée alors qu'elle déstabilise les équipes pédagogiques des écoles dont l'effectif en élèves et donc en professeurs n'est pas connu au début de l'année scolaire ; la définition actuelle de la charge de l'enseignant qui ne prend pas en compte un certain nombre de fonctions indispensables dans les établissements « difficiles », l'absence de mesures pour contrer la pénurie d'enseignants qui frappe en premier lieu les établissements de type D+, l'éclatement de la charge des



enseignants entre plusieurs établissements et la démotivation qui peut en résulter, etc.

- Nous avons identifié un certain nombre de facteurs qui semblent contribuer à cliver le paysage scolaire. L'absence d'une véritable politique de pilotage d'évaluation externe et pédagogique empêche de remédier à cet état de fait. Sans évaluation externe, il n'est pas possible de mesurer l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs fixés ni d'aider les équipes pédagogiques à le combler.

2. TROIS SCENARIOS POUR L'AVENIR

Trois scénarios sont théoriquement envisageables pour l'avenir.

Le premier scénario, à politique inchangée, est celui de la dérive marchande. Ce scénario pourrait correspondre à une évolution de l'enseignement catholique vers un enseignement privé payant réservé aux familles qui peuvent par leurs contributions compenser le sous-financement structurel de ses écoles. Dans cette hypothèse, on assiste à la disparition progressive des maillons les plus faibles du réseau. Le processus de dualisation actuellement actif au sein de tous les réseaux pourrait alors épouser progressivement le contour des réseaux et aboutir à une nouvelle configuration du monde scolaire avec d'un côté un enseignement privé payant réservé à une certaine catégorie de public et d'autre part un enseignement public assumant seul la part du service d'enseignement la plus difficile. Ce scénario n'est pas invraisemblable au regard des évolutions en cours dans plusieurs pays européens et aux Etats-Unis. Il faut cependant noter que la conclusion des accords de la Saint-Boniface, et le refinancement de l'enseignement subventionné qu'ils annoncent, éloignent pour un temps le spectre de ce scénario catastrophe.

Le deuxième scénario possible est celui où l'ensemble des écoles du réseau s'organisent pour assurer la survie des écoles les plus fragilisées, partant du constat que le niveau de financement des écoles « riches » dépend de la capacité du réseau d'accueillir tous les élèves et donc de la survie des écoles « pauvres ». C'est en effet la capacité de respecter collectivement le principe d'égalité



propre au service public qui justifie le niveau de financement actuel et donne corps à la revendication de l'égalité de traitement. La question concrète est donc de savoir si le réseau pourrait s'organiser pour continuer à répondre dans son ensemble à cette exigence d'accueil de tous les élèves. Depuis plusieurs années déjà, divers mécanismes de solidarité, notamment financière, existent et fonctionnent difficilement parce toutes les écoles manquent de moyens et qu'il n'y a pas grand chose à partager. Là encore les accords de la Saint Boniface pourraient donner un sérieux coup de pouce : d'une part en refinançant toutes les écoles et d'autre part en prévoyant, à partir de 2007, un effort tout particulier pour les écoles en D+. Cet effort devrait prendre la forme de moyens supplémentaires répartis en tenant compte du principe des discriminations positives et d'une mutuellisation par zone et par réseau d'une partie des subventions de fonctionnement. Ce deuxième scénario, rendu plausible par les accords de la Saint-Boniface, « sauve les meubles » sans toucher aux grands déséquilibres du système.

Le troisième scénario est celui où, dans le cadre d'une démarche volontariste et collective, les établissements du réseau décident d'aller plus loin et de s'organiser pour réduire les inégalités entre établissements et entre élèves, et de contribuer de la sorte à rendre le système éducatif plus équitable et donc plus efficace. C'est cette dernière hypothèse que nous creusons dans la dernière partie de cette note.

3. LES ORIENTATIONS

Dans la partie relative aux constats, nous avons mis en évidence une série de facteurs qui pouvaient expliquer en partie les faiblesses de notre système éducatif en terme d'équité et d'efficacité. En regard de ces facteurs, un certain nombre de priorités peuvent être dégagées pour améliorer le système et accroître le nombre de jeunes qui atteignent à heure et à temps les compétences jugées indispensables. Ces priorités sont : une meilleure programmation de l'offre aboutissant à maîtriser sa diversité et à retarder les spécialisations, une meilleure gestion des flux de population scolaire et une plus grande mixité sociale



dans les écoles, une gestion plus rationnelle et plus solidaire des ressources matérielles et financières, une politique des ressources humaines mieux adaptée aux réalités scolaires d'aujourd'hui et un véritable pilotage du système.

Il est évident qu'un établissement ne peut agir seul en ce sens. Il y a donc lieu d'identifier, parmi ces priorités, ce qui pourrait faire l'objet d'une action concertée entre les établissements scolaires. Pour réfléchir à ces questions nous ne partons pas de rien. Un certain nombre de compétences sont aujourd'hui déjà exercées collégialement à divers niveaux: on pense à la régulation de l'offre, à l'attribution du pourcentage de la solidarité, à la gestion des reliquats. Par ailleurs, nous l'avons dit plus haut, diverses dispositions des accords de la Saint-Boniface vont dans le même sens et devraient contribuer à une plus grande solidarité entre établissements. Il va de soi que si des compétences venaient à être exercées de manière plus solidaire, cela devrait se faire en associant les acteurs de l'enseignement par le biais de leurs organisations représentatives.

- Le premier domaine où une action plus concertée semble nécessaire est celui de **l'offre**. Les efforts importants consentis par tous les acteurs du réseau pour gérer solidairement l'offre d'enseignement gagneraient probablement à être intensifiés pour permettre une véritable planification de l'offre sur base d'un certain nombre de critères: répartition géographique, nature de l'offre, occupation rationnelle du parc immobilier, solidarités nécessaires entre le primaire et le secondaire etc.

L'organisation de premiers degrés réellement autonomes au service d'un ensemble d'établissements pourrait être étudiée dans le cadre d'une réécriture de la carte scolaire en terme d'occupation de l'immobilier scolaire et de structuration d'écoles. La capacité de prendre des décisions utiles et de programmer l'offre à moyen terme nécessite de disposer d'une série d'informations préalables, dont certaines sont aujourd'hui déjà disponibles, et qui devraient avoir trait à la composition des PO, à la situation financière des écoles, à l'état des bâtiments, à celui des équipements, au type d'avantages sociaux consentis par les communes, aux caractéristiques de l'offre existante (filière, options, répartition géographique...), et aux trajectoires scolaires des élèves.

- Le deuxième domaine dans lequel les établissements pourraient renforcer leur coopération est celui de **la répartition des publics**. Comment agir pour obtenir une meilleure répartition



des populations scolaires et une plus grande mixité sociale ? Les actions autoritaires ou incitatives sur la demande ont montré leurs limites là où elles ont été pratiquées et sont contraires à notre tradition de libre choix. Le réinvestissement massif dans les établissements en difficulté par un octroi différencié des moyens devrait leur permettre de retrouver une attractivité, gage d'une plus grande mixité sociale. Sur le terrain de l'offre, les établissements entre lesquels les flux d'élèves s'effectuent pourraient s'entendre sur une sorte de code de déontologie pour harmoniser les pratiques en matière d'inscription, de renvoi, d'orientation, de réorientation et de publicité. Les lignes de force de cet accord pourraient être les suivantes : respecter une date commune pour le début des inscriptions, mettre en place un service commun d'orientation scolaire, organiser collectivement la publicité scolaire, s'engager à ne pas réorienter les élèves au cours du premier degré et à prendre en charge les élèves jusqu'au terme du degré, modifier l'assistance dans le parcours scolaire des élèves et dans la construction de leur projet de vie en organisant un service de guidance inter-PMS dont le travail serait lié à l'élève et non plus à l'établissement, dans le cadre de la nouvelle obligation d'inscrire tous les élèves et de trouver une solution à l'intérieur du réseau pour les élèves renvoyés, mettre en place une politique visant à répartir équitablement la charge entre tous les établissements, poursuivre les expériences relatives au premier degré autonome pour retarder le moment de la spécialisation.

- Le troisième domaine dans lequel la coopération entre établissements pourrait être renforcée est celui des **solidarités financières et patrimoniales**. C'est l'état des bâtiments scolaires et les conditions dans lesquelles le service d'enseignement est dispensé qui témoignent de façon la plus explicite des grandes inégalités entre écoles. Dans l'enseignement libre, nous l'avons dit, le sous-financement est structurel mais certaines écoles peuvent compenser la faiblesse des moyens accordés en sollicitant les familles. Celles qui ne le peuvent, et elles sont nombreuses, évoluent dans des conditions très précaires. Rappelons l'importance pour toutes les écoles que le réseau continue d'accueillir tous les publics. Comment les écoles peuvent-elles s'organiser pour que ces inégalités s'estompent ?

Les accords de la Saint-Boniface donnent une partie de la réponse en prévoyant un accroissement substantiel des moyens de toutes les écoles en augmentant les subventions de fonctionnement et les capacités globales de construire ou de



rénover (indexation du fonds de garantie, maintien du Programme de Première nécessité et instauration d'un nouveau programme d'urgence). Ces accords renforcent par ailleurs une logique de solidarité déjà bien présente dans le réseau catholique. Ils prévoient en effet dès 2007 un octroi différencié des subventions de fonctionnement au profit des établissements en D+ ainsi que la constitution de fonds de mutualisation constitué par zone et par réseau de 10% des subventions de fonctionnement. Ces accords ouvrent d'autre part la possibilité pour le réseau de créer une asbl patrimoniale par province à laquelle les propriétaires devraient transférer la propriété de leur établissement pour faire bénéficier celui-ci d'intervention en cash d'un montant supérieur à 10 millions.

Un certain nombre d'accords entre écoles pourraient compléter ces avancées. Ainsi, dans le souci d'arriver à une politique d'investissement intégrée, ne serait-il pas justifié que les demandes d'intervention auprès du fonds de garantie fassent l'objet d'une concertation préalable entre établissements d'une même zone pour qu'ils s'inscrivent dans une vision globale et de long terme ?

Les moyens redistribués entre établissements dans le cadre des politiques de solidarité seront plus importants à l'avenir. Ne faut-il pas tirer certains enseignements des difficultés rencontrées depuis plusieurs années lors des arbitrages liés à cette solidarité (projets discriminations positives, attribution des reliquats...) ? Il semble possible d'identifier un certain nombre de conditions nécessaires pour qu'à l'avenir ce type de redistribution soit source de coopération plutôt que de tensions entre les établissements « donateurs » et les établissements « bénéficiaires » et offre l'occasion de développer des actions réellement pertinentes et non simplement de faire « plus de la même chose ». On retiendra essentiellement que l'arbitrage doit se faire par une instance qui est suffisamment distante des établissements entre lesquels la redistribution de moyens s'opère (la zone plutôt que l'entité pour le fondamental ?), que les établissements bénéficiaires de moyens de la solidarité doivent afficher en toute transparence les moyens dont ils disposent et qu'il faut une évaluation rigoureuse de l'efficacité des actions menées ainsi qu'une possibilité de réorienter les actions non pertinentes.

- En ce qui concerne **la gestion des ressources humaines**, nous avons relevé qu'une série de dispositions ou de mécanismes administratifs désuets étaient particulièrement dommageables

pour les écoles qui rendaient le service d'éducation le plus difficile. Un certain nombre de propositions semblent pouvoir être faites qui s'adressent cette fois pour l'essentiel au législateur. Pour éviter l'effet déstabilisateur du lien direct entre volume d'emploi, subventions et population scolaire inscrite, ne pourrait-on introduire un mécanisme de lissage qui réajusterait périodiquement les subventions sur base du nombre moyen d'élèves en référence à une période donnée ? Le processus de différenciation structurelle des moyens, amorcé par les accords de la Saint Boniface en ce qui concerne les subsides de fonctionnement, ne devrait-il pas être confirmé par une différenciation structurelle dans les taux d'encadrement et permettre de renforcer à cette occasion le personnel éducatif non-enseignant dans les écoles où cela s'avère nécessaire ? La prise en compte de ces nouvelles fonctions éducatives, particulièrement indispensables dans les établissements de type D+, pourrait offrir l'occasion d'un large débat sur la redéfinition de la charge. La pénurie d'enseignants, qui frappe déjà prioritairement les écoles en D+, ne nécessite-t-elle pas que le débat soit élargi à la question de l'attractivité du métier, particulièrement là où il est le plus ardu à exercer ? Ne convient-il pas d'assurer une gestion plus coordonnée du personnel pour permettre de remembrer les charges éclatées entre plusieurs établissements et de stabiliser le personnel dans une école, quitte à organiser des formes positives de mobilité au sein d'une entité géographique à définir ?

- Soulignons enfin qu'il ne peut y avoir d'efficacité sans évaluation. Les failles de notre système éducatif apparaissent ici et là à l'occasion d'études universitaires partielles ou de relations d'acteurs de terrain qui se font l'écho des difficultés croissantes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier. N'est-il pas urgent que la Communauté française se dote d'**un véritable outil de pilotage du système** et que les acteurs de l'école acceptent que périodiquement les acquis de leurs élèves soient évalués pour mesurer l'écart existant par rapport aux objectifs fixés ? Diverses évaluations de ce type existent déjà mais les équipes pédagogiques ne sont pas aidées pour traiter utilement les données récoltées. Evaluation externe et encadrement pédagogique des équipes semblent être deux conditions essentielles pour améliorer les performances de l'école.

Nous avons relevé dans cinq grands domaines de la gestion scolaire un certain nombre de questions qui gagneraient probablement à être traitées de manière plus collective. Quelle est l'entité géographique sur laquelle cette gestion plus concertée



pourrait s'exercer ? Les travaux de B. DELVAUX suggère de définir des entités géographiques « où l'on peut mesurer le plus haut taux de recouvrement entre la population résidente et population scolarisée » ou encore comme « une région tendant à l'autosuffisance en matière scolaire ». Il parle alors de bassin scolaire. Nous compléterons ses réflexions en notant d'une part que cette entité géographique doit présenter une offre de formation suffisamment diversifiée et de bonne qualité et d'autre part que, suivant les réalités locales, les bassins scolaires tels que définis devront être regroupés ou, à l'inverse, scindés pour atteindre une taille optimale.

Dernière question et non des moindres : s'il s'avère souhaitable qu'un certain nombre de compétences soient exercées collégialement par les établissements d'une entité géographique à définir, faut-il mettre en place une structure qui leur permette d'agir de manière efficace ? Faut-il créer une nouvelle structure ou s'appuyer sur ce qui existe en le rendant plus performant ? Une hypothèse étant de s'appuyer sur les conseils de zone qui pourraient voir leurs missions renforcées et assurer ce rôle de coordination et de régulation en concertation avec les ORCO et en ORCE. Il conviendrait alors de revoir leur fonctionnement actuel pour que les PO y soient représentés en tant que tels. Les directions ont en effet par nature le devoir de promouvoir leur établissement et il n'est pas raisonnable de les mettre en situation d'être simultanément garantes de l'intérêt général et de l'intérêt de leur établissement. Par ailleurs, il est évident qu'un nombre plus restreint de PO faciliterait le travail de délibération de conseils de zone « revisités ». Pour qu'ils puissent agir efficacement, ne serait-il pas nécessaire de les doter d'une équipe de permanents chargés de préparer la décision et de gérer le quotidien ? Dans cette optique, il pourrait s'avérer justifié de réorganiser autour du conseil de zone les ressources aujourd'hui disponibles au niveau des zones, du diocèse et des entités.

3. LÉGITIMITÉ

Ont participé au groupe « Légitimité » et contribué à ses travaux, dont le SeGEC assume la responsabilité, Mesdames et Messieurs :

Armand BEAUDUIN
Arthur BELLEFLAMME
Marie-Françoise BIRON
Godefroid CARTUYVELS
Gaston DEBEVERE
Jean DESERT
Jean-Paul DEVOS
Etienne FLORKIN
Michèle GARANT
Jean HALLET
Jacques HUMBLET
Jean-Paul LAMBERT

Jean-Paul LAURENT
Alain LAVIANNE
Joseph LEMPEREUR
Marthe MAHIEU
Christian MAROY
François MARTOU
Etienne MICHEL
Michel TORDOIR
Jacques VANDENSCHRICK
J.-L. VAN KEMPEN
Janine VERGAUWE
Nicole VICOSO
Joseph WOLLSEIFEN

LÉGITIMITÉ

I. La situation actuelle et ses difficultés

L'enseignement catholique est aujourd'hui constitué de 783 Pouvoirs Organisateurs organisant 1160 écoles, soit 720 écoles fondamentales ordinaires, 54 écoles fondamentales spéciales, 294 écoles secondaires ordinaires, 45 écoles secondaires spéciales, 27 écoles de Promotion Sociale et 20 écoles supérieures. Parmi les 783 PO, 143 organisent plusieurs formes d'enseignement : il y a notamment 114 PO qui organisent du fondamental ordinaire et du secondaire ordinaire. On n'identifie que 23% des écoles fondamentales relevant d'un PO qui organise aussi du secondaire mais, par contre 48% des écoles secondaires relèvent d'un PO qui organise aussi du fondamental. Sur ce dernier point, les situations sont fort différentes selon les diocèses : 77% des écoles secondaires du diocèse Malines-Bruxelles relèvent d'un PO qui organise aussi du fondamental, contre 26% au diocèse de Liège, 42% au diocèse de Namur et 45% au diocèse de Tournai. Nous sommes donc en présence d'un grand émiettement des Pouvoirs Organisateurs.

Il n'en a pas toujours été ainsi. Des pouvoirs organisateurs de dimension diocésaine, interdiocésaine ou congréganistes, en nombre limité, ont longtemps organisé les écoles secondaires. Le fractionnement de ces Pouvoirs Organisateurs de grande taille a été voulu pour diverses raisons : volonté de rapprocher les PO de la réalité des écoles et de s'ouvrir aux laïcs mais aussi souci moins idéaliste d'éviter les effets du nouveau régime de disponibilité-réaffectation ou encore de concentrer l'endettement sur quelques établissements. Par ailleurs, lors des fusions de communes, des regroupements de pouvoirs organisateurs de l'enseignement fondamental ont été tentés à la même échelle. Ce qui est en tout cas marquant en terme de transformation, à ce niveau que l'on peut qualifier de « micro », c'est la grande dispersion actuelle des PO.

Les difficultés que suscite cette grande dispersion des PO doivent être lues à la lumière des évolutions qui guettent tous les systèmes éducatifs européens. Ceux-ci tendent à fonctionner à la manière de quasi-marchés dont le moteur est la concurrence que se livrent les écoles. La grande dispersion des PO ne favorise pas une prise en charge solidaire du service d'éducation à une population scolaire donnée et constitue un frein à une meilleure organisation de l'offre d'enseignement, à une répartition des publics plus harmonieuse, à une gestion plus rationnelle des ressources matérielles, financières et humaines, à l'organisation cohérente des parcours de la scolarité obligatoire. Ne faut-il pas choisir entre deux modes de régulation de notre système éducatif ? Ne faut-il pas choisir entre la concurrence et la coopération ? La concurrence, inégalitaire par essence, entraîne avec elle de grandes différences entre établissements en termes de public accueilli et de résultats obtenus. La coopération, elle, vise à ce que les établissements scolaires se coordonnent et s'organisent pour produire plus d'égalité de résultats au bénéfice de tous les élèves.

Le deuxième fait marquant relatif aux PO est qu'ils s'organisent aujourd'hui au titre de la vie associative. Longtemps les PO de l'Enseignement catholique ont été l'expression de l'initiative diocésaine, paroissiale et/ou congréganiste. Le clergé, les religieux et les religieuses y apportaient leur travail, leur savoir-faire éducatif, leurs compétences et les ressources qu'ils tenaient de leur patrimoine propre ou de la générosité des parents et des chrétiens. Depuis plusieurs années déjà, on assiste à l'effacement du clergé diocésain et des congrégations religieuses dans l'organisation des écoles et à un transfert des responsabilités vers des asbl constituées de laïcs dont bon nombre font partie des Communautés chrétiennes locales. Par ailleurs les PO éprouvent des difficultés croissantes à recruter des administrateurs susceptibles de consacrer le temps et les compétences nécessaires à la gestion de leurs écoles. La gestion scolaire se complexifie et demande des compétences de plus en plus pointues ; les disponibilités se font plus rares, et l'on retrouve souvent les mêmes personnes dans différents PO.

La légitimité des PO est aujourd'hui interrogée. Cette légitimité, acquise « par le haut », trouvait sa source dans le fait que jusqu'à la fin des années soixante, une partie importante de nos contemporains considérait l'Eglise catholique comme détentrice



d'une vérité sociale transcendant celle de l'Etat et des individus. Les processus de sécularisation et d'individualisation ont apporté, de manière sans doute définitive pour la génération des moins de 40 ans, un changement de perspective d'un monde structuré « par le haut » au profit d'un monde structuré « par le bas ». Dans la foulée de ces évolutions, les PO se sont adossés à la société civile mais leur structuration est à son tour remise en question. L'organisation de l'enseignement catholique répond-il aux exigences contemporaines que doit rencontrer un projet démocratique ? Les PO ont-ils une légitimité démocratique ? Quels doivent être les supports de cette nouvelle légitimité ? Cette question est d'autant plus aiguë que beaucoup d'entre eux sont en panne de recrutement et qu'une nouvelle impulsion est donc nécessaire dans ce domaine. La légitimité du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique est également interrogée. Le législateur l'a reconnu comme organe représentatif des PO de l'enseignement de caractère confessionnel. On peut parler de légitimité acquise par le haut. Beaucoup estiment que cela ne le dispense pas d'améliorer son processus de légitimation « par le bas » ?

II. Légitimité de projet et légitimité procédurale

La nouvelle légitimité de l'enseignement catholique dépendra d'une part de sa capacité de répondre, au même titre que n'importe quel service public d'éducation, aux grands défis que nous posent les questions du sens, de l'égalité et de l'efficacité. On peut ici parler d'une **légitimité de projet** reposant sur la capacité du projet éducatif de répondre aux attentes de la société civile. La légitimité de l'enseignement catholique reposera d'autre part sur sa capacité à penser un modèle d'organisation susceptible d'affronter ces trois grands défis et de retrouver dans la société civile et dans la société politique les soutiens nécessaires à sa concrétisation. On évoque ici la **légitimité procédurale**. Ces deux légitimités sont indissociables pour fonder valablement le projet éducatif de l'enseignement catholique.

Les questions relatives à la légitimité de projet sont abordées dans les groupes de travail relatifs au « Sens d'une école



confessionnelle dans une société déconfessionnalisée » et au sein de ceux qui réfléchissent aux questions de « Dualisation et solidarité ». Nous traitons ici de la légitimité procédurale et des grandes orientations qu'une nouvelle organisation de l'enseignement catholique pourrait se donner. Ce modèle devrait rencontrer trois exigences :

- garantir sa crédibilité face à la société civile et au monde politique par la transparence et le caractère démocratique de ses procédures de décision sans rompre le lien avec les traditions fondatrices ;
- accroître la capacité des PO de gérer ensemble un certain nombre de compétences pour répondre aux risques accrus de marchandisation et permettre ainsi une prise en charge solidaire du service d'éducation par tous les établissements du réseau et au bénéfice de tous les élèves ;
- renforcer les instances de gestion en comptant particulièrement sur une bonne collaboration entre les administrateurs de PO et les professionnels de l'enseignement que sont les directeurs des établissements que le PO organise.

III. Orientations pour un nouveau modèle d'organisation

1. Accroître la légitimité du réseau

Nous avons évoqué le fait que l'enseignement catholique a d'abord été le fruit de l'activité pastorale de l'Eglise dans ses structures institutionnelles pour s'adosser ensuite à la vie associative et à la société civile. Dans le même temps, la position de l'Eglise a changé dans nos sociétés. Elle ne se conçoit plus comme un pouvoir concurrent de l'Etat et se situe aujourd'hui elle-même dans le champ de la société civile.

Le nouveau modèle d'organisation de l'enseignement catholique devrait avoir le souci d'attester de cette filiation à tous les niveaux de son organisation, et d'appuyer la légitimité du projet tant sur la fidélité aux traditions fondatrices que sur une représentativité démocratique. Dans cet esprit, un nouvel équilibre pourrait naître,



d'une part, de la confirmation d'un lien symbolique fort avec l'institution ecclésiale comme garant de l'unité et de la continuité du projet et, d'autre part, de la mise en œuvre de procédures en vue de favoriser l'implication concrète des acteurs de l'école et de la société civile, parmi lesquels les représentants des communautés chrétiennes locales, des congrégations et des diocèses.

Le nouveau modèle d'organisation de l'enseignement catholique pourrait donc reposer sur une triple légitimité : la légitimité historique, la légitimité au titre de la société civile organisée et la légitimité par la représentation des acteurs de l'enseignement.

1.1 La légitimité historique

En se situant dans le champ de la société civile, l'Eglise choisit d'intervenir désormais au sein des PO au même titre que d'autres acteurs de la société civile. C'est dans ce cadre notamment que les fondateurs et les héritiers pourraient maintenir un lien indispensable avec la tradition et l'originalité du projet qu'ils portent. Ce lien pourrait se traduire, comme c'est aujourd'hui le cas entre certains PO et certaines congrégations, par une convention rappelant les orientations pédagogiques et éducatives des fondateurs. Comme dit plus haut, cette diversité de projets ne pourra cependant affecter le principe d'unité dont un lien ecclésial doit rester le garant.

1.2 La légitimité au titre de la société civile organisée.

Il existe en Communauté française un certain nombre d'organisations et de mouvements qui partagent les préoccupations et le projet de l'enseignement catholique. Ces organisations relèvent de ce qu'on appelle la société civile organisée. Elles constituent, à l'instar des Eglises, comme le note Marcel Gauchet, *des collectifs indépendants, de puissantes autorités sociales pourvues de leur légitimité propre en face de l'autorité politique.*

La participation de représentants de ces grands mouvements et organisations ne devrait-elle pas permettre de mieux conforter l'assise démocratique des PO ? La cohérence entre les PO d'un bassin ne pourrait-elle pas se trouver renforcée par cet engagement des grandes organisations dont on pourrait attendre que les représentants défendent partout une même vision de



l'école ? Ne pourrait-on dans le même ordre d'idées ouvrir les instances de décision à des experts extérieurs aux compétences techniques ciblées ou à des personnalités significatives issues de la société civile et impliquées à des titres divers dans la problématique scolaire ?

1.3 La légitimité par la représentation des acteurs de l'enseignement

Serait-il inconcevable d'asseoir partiellement la légitimité des organes de décision du réseau sur un processus électif qui assure la représentation directe de certaines catégories d'acteurs ? Cette hypothèse doit être étudiée. On pense notamment aux parents et aux enseignants qui constituent les forces vives de l'école. Comment les impliquer dans les organes de gestion de l'école catholique sans les amener à défendre des intérêts catégoriels ou en évitant qu'à certaines occasions ils se retrouvent juges et parties ? Comment organiser leur représentation ?

2. Une prise en charge solidaire du service d'éducation

Nous avons relevé l'évolution de notre système d'enseignement qui fonctionne aujourd'hui comme un quasi-marché dont le principe régulateur est la concurrence plutôt que la coopération entre établissements. Cette situation génère de grandes inégalités entre établissements en terme de public accueilli et de résultats obtenus. De nombreux travaux mettent en évidence que les systèmes scolaires les plus inégaux sont globalement les moins efficaces. L'enseignement en Communauté française s'avère fortement dualisé et ses performances moyennes sont sensiblement plus faibles que celles de la majorité de ses voisins.

Avec d'autres, nous formulons l'hypothèse que plus de coopération entre les établissements pourrait contribuer à rendre le système plus équitable et donc plus efficace. Le choix de la coopération implique que les PO, les directeurs et les autres acteurs de l'école soient affiliés à un projet qui dépasse leur établissement propre.

Si l'on fait le pari de la coopération plutôt que celui de la concurrence, trois questions méritent d'être posées : sur quoi doit



porter la coopération entre établissements ? Comment identifier le bon niveau auquel cette coopération pourrait s'exercer ? Faut-il que les établissements se dotent d'une instance commune pour agir efficacement ensemble ?

2.1 Sur quoi la coopération entre établissements doit-elle porter ?

Pour réfléchir à ces questions nous ne partons pas de rien. Un certain nombre de compétences sont aujourd'hui déjà exercées en partenariat au niveau des zones et des entités à travers les conseils de zone ou les conseils d'entité: on pense à la régulation de l'offre, à l'attribution du pourcentage de la solidarité, à la gestion des reliquats. Par ailleurs diverses dispositions des accords de la Saint-Boniface investissent également ce niveau intermédiaire de compétences en matière patrimoniale, en matière de mutualisation d'une partie des subsides de fonctionnement et de gestion de politique d'inscription.

Le groupe de travail « Dualisation et Solidarité »³ a identifié un certain nombre de domaines dans lesquels une plus grande coopération entre établissements pourraient s'avérer utile pour rendre notre système plus équitable et plus efficace : en matière de programmation de l'offre pour aboutir à maîtriser sa diversité et à retarder les spécialisations, en matière de répartition des publics pour assurer une meilleure gestion des flux de population et une plus grande mixité sociale dans les écoles, dans le domaine de la gestion matérielle et financière , sans oublier le domaine des ressources humaines.

Il va de soi que si un certain nombre de compétences venaient à être exercées de manière plus solidaire, cela devrait se faire en associant tous les acteurs de l'enseignement par le biais de leurs organisations représentatives.

2.2 Le niveau de régulation intermédiaire

³ Voir le Rapport du groupe de travail COGEC « Dualisation et solidarité »



Quelle est l'entité géographique au niveau de laquelle cette coopération entre établissements pourrait s'exercer ? Les travaux de B. Delvaux identifient ces entités comme des entités géographiques « où l'on peut mesurer le plus haut taux de recouvrement entre la population résidente et population scolarisée » ou encore comme des entités « tendant à l'autosuffisance en matière scolaire ». B. Delvaux parle alors de bassin scolaire. Nous compléterons ses réflexions en notant d'une part que cette entité géographique doit présenter une offre de formation suffisamment diversifiée et de bonne qualité et d'autre part que, suivant les réalités locales, les bassins scolaires tels que définis devront être regroupés ou, à l'inverse, scindés pour atteindre une taille optimale.

2.3 L'instance de régulation

Si l'on estime nécessaire que les écoles présentes dans une entité géographique renforcent leur coopération pour rencontrer des objectifs définis en commun, ne faut-il pas envisager que ces établissements se dotent d'une instance pour délibérer en commun ? D'où cette instance devrait-elle trouver sa légitimité ?

Ne conviendrait-il pas que les pouvoirs publics lui reconnaissent un rôle en lui confiant un certain nombre de tâches et lui donnent les moyens pour les accomplir. Ne serait-il pas opportun également que cette instance puisse asseoir son autorité sur le mandat que lui confieraient les établissements ?

Si une instance de ce type s'avérait nécessaire, faudrait-il la créer de toute pièce ou, au contraire, la constituer à partir de ce qui existe ? On pense aux conseils de zone, dont le fonctionnement pourrait être amélioré.

2.4 Un nouveau modèle d'organisation du réseau

Les questions qui se posent aux PO ne doivent-elle pas également interpeller l'organisation représentative des PO, le SeGEC ainsi que les structures diocésaines ?

L'instance fédérative du réseau - le SeGEC - assure aujourd'hui une régulation portant notamment sur la concertation interzonale, sur les solidarités à organiser entre les zones, sur les rapports avec les pouvoirs publics, sur les rapports avec les représentants



de l'enseignement officiel etc. Ce rôle lui est aujourd'hui reconnu par les pouvoirs publics. L'efficacité du SeGEC ne se trouverait-elle pas renforcée si son action trouvait également sa source dans un mandat plus explicite et dans une meilleure articulation avec les PO qu'il représente ?

Les structures diocésaines ne gagneraient-elle pas à voir leur rôle de services décentralisés du SeGEC confirmé, chargés d'assurer un certain nombre de services en matière d'encadrement pédagogique et de formation continuée. Une de leurs responsabilités principales ne pourrait-elle être, là où les fondateurs font défaut, de garantir l'originalité et la continuité du projet de l'école catholique ?

3. Renforcer les instances de gestion

Nous avons évoqué ci-dessus que les Pouvoirs organisateurs étaient confrontés à des difficultés grandissantes de recrutement. Ce problème est d'autant plus aigu que les PO sont nombreux et que les compétences requises pour participer à la gestion d'une ou de plusieurs écoles sont de plus en plus spécifiques et complexes. Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes qui siègent dans plusieurs PO. Favoriser le regroupement des PO ne permettrait-il pas de mieux exploiter les forces disponibles ? Ne faudra-t-il pas, par ailleurs, intensifier le travail de formation déjà en cours et réfléchir à l'éventualité de mettre à disposition des PO un certain nombre de moyens pour répondre aux exigences nouvelles posées par les pouvoirs publics dans le cadre du refinancement de notre enseignement (comptabilité en partie double, révisorat d'entreprise, fonds de mutualisation des subventions, asbl patrimoniale...) ?

