



LE SEL

QUEL SENS POUR L'ÉCOLE ?

Le courage, c'est de chercher la vérité et de la dire ;
c'est de ne pas subir la loi du mensonge triomphant qui passe
et de ne pas faire écho de notre âme, de notre bouche
et de nos mains aux applaudissements imbéciles
et aux huées fanatiques

Jean JAURÈS

SOMMAIRE

Quel sens pour l'école ? 3

POLITIQUE

DE L'ENSEIGNEMENT

La musique de la réforme
sonne faux..... 6

À propos des Socles
de compétences..... 8

Décret « mixité » : hyperkiné-
sie automnale..... 9

Carte scolaire,
liberté d'inscription
ou troisième voie ? 15

Mixité sociale,
Liberté, Constitution ! 17

Autonomie
sauce aigre douce..... 18

Tirage au sort : lotto
ou pratique démocratique ? 20

État par-ci, État par-là 21

Réformes en Europe..... 22

VOS DROITS

Violence à l'encontre d'un
membre du personnel 24

INFORMATIONS SOCIALES

Celle qu'on n'attendait plus
est enfin là ! 29

Pouvoir d'achat 31

LU POUR VOUS

LE SEL ET LA PLUME

ADRESSES

Y a-t-il un lien entre la proportion d'enfants issus de l'immigration et les performances scolaires des pays ? La réponse statistique est négative. Ce n'est pas parce qu'un pays accueille une forte proportion d'enfants d'immigrés que ses résultats sont mécaniquement médiocres. Il y a en effet de nombreux contre-exemples, notamment certains pays anglo-saxons de forte immigration. Une de mes recherches a mis en évidence un paradoxe : ce sont les pays qui accueillent le plus d'enfants issus de l'immigration qui présentent, dans Pisa, les élites les plus nombreuses ! La question n'est pas donc pas celle de la population immigrée mais celle des conditions de l'accueil et du suivi scolaire des enfants issus de l'immigration, première et seconde génération. Il y a des pays qui mettent en place des structures d'accueil qui fonctionnent et d'autres pas. Il y a des pays qui se soucient de cette population fragile et d'autres moins.

Nathalie MONS

La féodalité a eu son école féodale, l'Eglise a eu son éducation spéciale, le capitalisme a engendré une école bâtarde, avec son verbiage humaniste masquant sa timidité sociale et son immobilisme technique. Le peuple, accédant au pouvoir, aura son école et sa pédagogie. Cette accession est commencée. N'attendons pas d'avantage pour adapter notre éducation au monde nouveau qui est en train de naître.

Célestin FREINET

*Le Bureau exécutif
du SEL-SETCa
vous souhaite
une bonne année 2009 !*

QUEL SENS POUR L'ÉCOLE ?

Éditorial

JOAN LISMONT

On ressent un malaise palpable dans tout ce qui touche à l'« école ».

Malaise des personnels qui se demandent, notamment : à quoi sert réellement le travail administratif nécessité par les « socles de compétence » ? pourquoi des socles de compétence et pas du savoir ? pourquoi ces compétences que l'on ne comprend pas, sans doute parce que ni vraiment pensées ni rédigées de manière à être comprises ?

Malaise, malaise, quand tu nous tiens ...

Malaise des directions dans l'enseignement libre, qui s'opposent, de manière de plus en plus réactive et émotionnelle, aux décisions du Parlement et du Gouvernement. Malaise de voir certaines publicités qui dépeignent l'école comme l'endroit de l'ennui, l'endroit qui n'est pas celui de la vraie vie. Malaise de voir certaines émissions télévisées¹ donner pour modèles à des enfants et adolescents des personnages en toc qui gagnent de l'argent en se contenant d'y paraître². Malaise

1 Bruno DAYEZ a dénoncé le poids du modèle actuel de télévision « *Du reste, pourquoi voir plus loin que le bout de son nez quand la télé nous tend sans relâche son miroir complaisant, flattant notre bêtise et faisant l'éloge de notre vulgarité. Nous faire penser comme tout le monde n'est-il pas le but ultime de l'entreprise télévisuelle, puisque cela lui permet de ratisser de plus en plus large ? Ce totalitarisme n'effraie cependant plus guère, car on se reconforte pour la plupart de raisonner comme la plupart, conformément à ce que la télé, masquée sous l'alibi de l'information, nous habitue jour après jour à (ne plus) penser.* »

2 Michel ONFRAY a poussé lors de la rentrée un coup de gueule durant une émission en France : « *L'école est dans la société. On l'oublie comme si l'école était une espèce de poche à part. Le malaise de l'école, c'est le malaise de la société. On n'a pas besoin de faire des états généraux. On propose comme modèles à des enfants aujourd'hui, des footballeurs, des chanteurs de charme, des acteurs de cinéma qui sont abrutis. On leur dit : vous gagnez de l'argent, vous êtes visible, on vous invite sur des plateaux. On leur dit, le modèle c'est ça. Pourquoi irait-on travailler à l'école alors ? Pourquoi faire du latin, du grec, pourquoi apprendre de la littérature, le PNB de la Chine. Quel intérêt ? Nous sommes dans une société où les valeurs se sont déplacées et aujourd'hui c'est le fric, c'est la frime. C'est quand même le libéralisme qui nous propose cela comme des modèles. Qu'est ce qu'on peut faire quand on est prof et que*

quand il n'est question d'enseignement dans la presse que pour relater un fait divers (une agression plus dramatique encore que bien d'autres), de mauvais résultats PISA, des mesures qui dérangent les parents ; jamais ou rarement – en dehors des éditions régionales – pour montrer le travail et les réalisations des jeunes et des enseignants. Malaise perceptible aussi dans toutes les réactions autour des mesures qui tentent de réguler les modalités d'inscription (des files, la liberté d'inscription, la mise en avant du surcroît de travail administratif pour les écoles... l'apparente déception de certaines journalistes radio de ne pas avoir vu de files en novembre 2008³).

Nous consacrons l'essentiel de cette livraison du SEL à trois points sensibles ; la réforme du premier degré, le décret « mixité » et son contexte ainsi que la violence à l'encontre d'un membre du personnel.

Plus généralement, ces malaises ne seraient-ils pas notamment le signe que notre système scolaire semble ne plus avoir de sens commun pour l'ensemble du corps social et qu'il ne semble plus avoir de sens évident pour de nombreux enseignants ? Qu'est-ce

Des évolutions qui brouillent le sens

qui a changé ? Depuis les années septante, nous sommes passé d'une école du savoir à une école du savoir-faire et des procédures. L'objectif était, est d'accompagner la « massification », c'est-à-dire l'irruption des classes sociales populaires, ayant une autre culture que la culture scolaire, dans une scolarité assez longue. Nous présenterons brièvement dans ce numéro l'étude d'Eric MANGEZ⁴ qui parle fort bien de cette transformation. Difficulté : de nombreux enseignants

l'on dit aimer le savoir, aimer l'intelligence, aimer la peinture, aimer la littérature aimer la pratique des langues étrangères, aimer la bonne pratique du bon français. Comment est-ce qu'on peut remotiver des gens dans ce cas-là. »

3 Remarquons que les files en Flandre font nettement moins de remous... or la Flandre régule également les inscriptions et cela provoque des files.

4 Eric MANGEZ « *Réformer les contenus d'enseignement* », PUF avril 2008, voir « *Lu pour vous* » page 32.

n'ont jamais admis et n'admettent toujours pas l'abandon des savoirs et des formes habituelles de la culture à l'école et se trouvent donc en opposition avec les prescriptions pédagogiques en cours ; la piètre qualité de la conception et de la formulation des socles de compétence n'y est peut-être pas étrangère. Les parents de milieux aisés et instruits ne l'ont pas admis non plus. Remarquons, quant à nous, qu'un certain abandon des savoirs et la culture dans l'enseignement renforce le poids de la culture familiale dans la réussite du cursus, notamment dans les études supérieures, accroissant la différenciation sociale et renforçant la sélection.

En même temps que plus de jeunes entraînent dans le système scolaire, le contexte socio-économique de l'enseignement a grippé fortement sa fonction d'ascenseur social. A quoi bon alors faire l'effort, non négligeable, d'obtenir un diplôme de fin de secondaire s'il ne mène pas à coup sûr à un emploi ?

Nous sommes aussi insensiblement passés depuis les années soixante d'une culture d'éducation dans laquelle c'était l'enfant et le jeune qui avaient une obligation de résultats à une culture où c'est le système scolaire, voire chaque école, parfois chaque professeur individuellement, qui a, seul(e) une obligation de résultats. Sans doute était-il excessif que le seul poids des résultats pèse sur l'élève ; il est également excessif que le seul poids de l'obligation de résultats pèse sur l'école.

École « service », École « institution » ?

Gare au retour de balancier...

Nous nous trouvons aussi dans la tension créée par la double tradition du système scolaire : celle de l'« école service » et celle de l'« école institution ». Au départ, et en fort lien avec les Églises, c'était l'école « service », l'école « au service des parents qui voulaient en faire un outil pour la promotion de leurs enfants »⁵. Cette école servait malgré tout

5 Philippe MEIRIEU, dans une communication aux « Entretiens Jacques Cartier » tenus à l'Université de Montréal à l'automne 2000 « L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale » repris dans l'ouvrage « L'obligation de

à faire un lien social dans le contexte d'une société formatée par la religion. L'école institution a été développée pour assurer l'égalité et le développement de la Raison. Philippe MEIRIEU⁶ rappelle certains principes de Jules FERRY : « seule l'école a le droit d'éduquer ». Il ajoute « l'école c'est l'égalité des chances et la famille, c'est l'hérédité des privilèges ; l'école, c'est le lieu où l'on fait abstraction des inégalités psychologiques et sociales, où l'on revêt ensemble l'aube mystique qu'est la blouse pour se rendre en commun, indépendamment des différences qui séparent, disponibles à la raison qui s'expose. » Certes, il faudrait actualiser ces propos, tant nous avons appris que les différences sont difficiles à dépasser lorsqu'elles sont des déficits.

Mais sans doute n'est-ce pas pour rien qu'une Association de Parents a dit que les réformes qui leur déplaisaient étaient inspirées par l'idéologue Meirieu... tant ce pédagogue dérange les tenants de la vision d'Ancien Régime. Beaucoup d'enseignants seront sans doute d'accord avec ses propos que nous reprenons : « l'école ne peut être un service parce qu'elle forme des hommes et qu'elle ne fabrique pas des produits. Elle travaille sur le long terme et ne s'enferme pas dans la productivité à court terme. Elle ne s'inscrit pas dans un marché, mais elle contribue à la promotion de l'humanité ⁷ ».

L'école autonome réclamée par le SEGEC et les directions⁸ restera-t-elle dans le modèle de l'école « institution » en faisant le travail de réflexion nécessaire pour actualiser cette référence ou sera-t-elle une école « service » ?

En Belgique francophone, les parents, les organisateurs d'enseignement subventionné ont fait le choix d'une forme d'école « service » qui servirait les enjeux de famille. Cette nouvelle version de l'école « service » construira-t-elle un lien social, permettra-t-elle de faire société, agit-elle pour le bien commun ?

« Traiter un dossier aussi délicat que la crise de l'enseignement impose de garder toujours à l'esprit que le présent est précisément ce qui ne s'est jamais présenté. Autre-

résultats en éducation »..

6 Ibidem

7 Ibidem

8 Voir Autonomie sauce aigre douce, page 18.

ment dit, demeurer disponible à l'imprévu. Il ne s'agit pas de caboter entre la radicalité et le consensus, mais de mettre en œuvre des réformes exigeantes qui visent à autre chose que la recherche de l'ennemi absolu ou la dénonciation des coupables. Dans ce domaine comme dans d'autres, il est toujours plus difficile d'être à la hauteur des circonstances qu'au-dessus de la mêlée. » a écrit récemment Joseph Macé-Scaron⁹.

***La responsabilité politique :
au-delà du contenu,
convaincre les acteurs
et assurer la mise en œuvre***

Depuis longtemps nous assistons à des réformes dans notre enseignement. Après de nombreuses réformes parcellaires qui ne donnaient pas le sens, plus, qui en cassaient le sens, le « Décret Missions » du 24 juillet 1997, la déclaration commune du 29 novembre 2004 et le Contrat pour l'école de mai 2005 devaient donner un sens. Le SEL a dit son opposition à certains éléments du « Décret Missions », essentiellement parce qu'il consacrait une forme de hiérarchie entre les filières du secondaire (avec les éléments de dualisation que cela génère) mais il n'y a pas eu vraiment débat sur ce décret. Il y a eu débat sur le Contrat stratégique de l'éducation mais ce débat fut faussé par les effets d'annonce malencontreux de la Ministre ARENA... — cela fait vingt ans que les ministres cochonnent les réformes en faisant des effets d'annonce qui interdisent, en définitive, de percevoir le sens des réformes. La rancœur accumulée par les enseignants et éducateurs trouva à s'y exprimer comme un défoulement nécessaire mais cela ne permit pas d'adhérer aux réformes, de construire...

L'épisode « Contrat stratégique pour l'éducation » montre la difficulté d'une réforme globale de l'enseignement et des pratiques. La chercheuse française et maître de conférence en sciences de l'éducation, Nathalie Mons a analysé ce type de phénomène dans les réformes de l'enseignement : « Certes, il faut une impulsion nationale, une vision globale, une politique éducative qui assure

une cohérence entre les différentes mesures présentées, mais si les acteurs de terrain ne sont pas convaincus de la pertinence des choix présentés ou si les mesures décidées entrent trop abruptement en opposition avec leur référentiel professionnel, rien ne se fait, voire on assiste à des effets pervers de détournements des politiques. Depuis plusieurs décennies, la sociologie des organisations a mis en évidence cet écart entre la décision politique et sa mise en œuvre, cette illusion de la toute puissance des politiques publiques. Aujourd'hui, il ne faut pas seulement se poser la question du contenu des politiques mais aussi et peut-être surtout la question du « comment ». Il faut davantage s'interroger sur la mise en œuvre des politiques publiques¹⁰. »

Espérons donc que le Politique donne un sens clair à sa politique et traite en profondeur le comment de la mise œuvre.

■

▼

*Avoir l'espoir
ne veut pas dire
que nous pensons
que les choses vont
se produire bien.
Cela signifie
simplement
que nous pensons
que les choses
auront un sens*

Vaclav HAVEL

9 Marianne n° 605 du 22 novembre 2008

10 Extrait de son interview par le « Café pédagogique » le 1^{er} septembre 2007.

LA MUSIQUE DE LA RÉFORME SONNE FAUX...

Secondaire

JOAN LISMONT

RÉFORME DU 1^{ER} DEGRÉ EN TRONC COMMUN

La rentrée permet de voir un effet pervers de la réforme (peut-être lié à un effet pervers du décret « inscriptions » de l'an dernier) : les « premiers degrés » des écoles à profil qualifiant sont désertés au profit des « premiers degrés » des écoles à profil d'enseignement général. Comme lors de la généralisation du « rénové » en 1978, les parents font un choix. Les métiers techniques et manuels figurent assez peu dans les premiers choix.

La conséquence à craindre est que, plus encore qu'aujourd'hui, le passage du premier degré vers l'enseignement qualifiant en troisième risque d'être ressenti par ces jeunes comme un échec, une relégation. Pour éviter cela, le législateur aurait sans doute été bien inspiré de retirer les « premiers degrés » des écoles secondaires et d'obliger à ne rendre possible que des premiers degrés autonomes ou à les ajouter aux écoles primaires pour en faire, réellement, des écoles du fondement.

Impossible ? Du jour au lendemain, certainement. Il faut notamment résoudre d'énormes problèmes de locaux. Il aurait fallu aussi bien réfléchir sur toute la portée d'un degré autonome, d'une part, et d'une prolongation du fondamental, d'autre part. Difficile donc, mais les enjeux du premier degré en tronc commun sont à ce niveau. Le reste n'est que du bricolage condamné à l'échec.

Il convient de noter que certaines des écoles qui ont bénéficié de cet afflux d'élèves se demandent si elles ne vont pas ouvrir des options qui correspondraient mieux à « ce nouveau public ». Serions-nous une fois de plus partis pour l'inflation d'options, la concurrence acharnée entre écoles, l'écrasement de certaines écoles, des comportements de concurrents dans un « marché » anarchique ? Si cela devait advenir, la réaction normale serait de tenter de réguler le « marché »... et nous entendons déjà les propos des acharnés de la concurrence : « on veut nous asphyxier par la bureaucratie », « ce contrôle témoigne d'une vision idéologique digne de temps révolus »...

Il faudra sans doute reprendre l'idée des bassins scolaires !

Qu'il nous soit permis d'ajouter que, si avoir transformé le premier degré en tronc commun est une bonne idée pour la réussite des élèves, si l'objectif était vraiment de tenter de mener les élèves à la réussite, il aurait fallu étendre ce tronc commun au deuxième degré. Plusieurs études montrent que plus le tronc commun est long plus les chances de réussite des élèves sont grandes. Ainsi, la chercheuse Nathalie Mons déclare « *Mon étude montre que les dispositifs qui tendent à raccourcir le tronc commun (...) [sont contre-productifs] en termes de performances scolaires. Chaque année de tronc commun perdue est associée à une augmentation du nombre des élèves en difficulté et plus globalement à une baisse du niveau général. Dans l'enseignement obligatoire, plus un système éducatif sélectionne précocement, moins il est efficace, car comme l'avait déjà montré le sociologue américain, Ralph TURNER dès les années 1960, le fait de garder tous les élèves dans un même établissement pour suivre un cursus scolaire identique crée une émulation et permet à l'ensemble d'entre eux de progresser davantage. A contrario, les systèmes précocement sélectifs ne sont pas associés à des élites numériquement plus nombreuses. L'école unique n'aboutit donc pas à un sacrifice des élites.* »

Ceci nécessitera bien sûr une solide préparation de tous les acteurs avant la mise en œuvre et un accompagnement des personnels dans cette nouvelle perspective.

UNE OBLIGATION DE RÉSULTAT AU 1^{ER} DEGRÉ ?

Par la réforme du premier degré, le Gouvernement de la Communauté française met beaucoup de périodes professeurs (NTPP) dans le premier degré (nouveaux moyens, interdiction « totale » de transférer des moyens vers d'autres degrés). Tellement que certaines écoles se demandent comment les utiliser intelligemment... Beaucoup n'ont pas perçu qu'il serait logique que cet afflux de moyens pourrait entraîner une forme d'obligation de résultats. En effet, rappelons que la Communauté française, par le « Contrat pour l'école », vise, pour 2013, à 100% de CEB à 14 ans, à 85 % des jeunes de 20 ans diplômés du secondaire supérieur (transition ou qualification) et à moins de 10 % de

►
*Premier degré :
autonome
ou
une véritable école
du fondement !*

jeunes quittant l'école sans avoir achevé le secondaire supérieur et ne poursuivant ni études ni formation...

Dans les conclusions du Symposium « *L'obligation de résultats en éducation* »¹, Claude LESSARD définit, notamment, trois caractéristiques que possède « *l'obligation de résultats définie prioritairement en référence aux apprentissages des élèves, ou l'obligation de résultats 'pure et dure'* » :

1. Les apprentissages des élèves sont mesurés par des tests, quantifiés et comparés dans le temps et dans l'espace.
2. Ils sont essentiellement d'ordre cognitif.
3. Les résultats souhaités sont définis d'avance, en général d'une manière positive : tant de diplômés, X taux de réussite ou de passage à l'ordre d'enseignement suivant (...).

Tiens, ces éléments font curieusement penser à la manière dont est rédigé le « Contrat pour l'école »... « Rassurons-nous », Claude LESSARD après avoir exposé les dérives possibles rappelle que l'obligation de résultats est une responsabilité collective et non pas individuelle. Cependant, connaissant trop bien notre système et les pratiques de nos écoles, craignons que ce soit l'inverse qui advienne.

LES MOYENS D'ENSEIGNER AUX 2^E ET 3^E DEGRÉS

Lors des négociations sectorielles de 2006, les organisations syndicales, voyant que les moyens allaient être concentrés sur le premier degré du secondaire pour atteindre les objectifs repris ci-dessus, ont voulu préserver au maximum les conditions de travail des enseignants des deuxième et troisième degrés (et donc aussi les conditions d'apprentissage des élèves). Les marges de manœuvre étaient faibles... Il y avait la possibilité de réduire la dispersion du NTPP dans des utilisations autres que celles des cours, des conseils et directions de classes (notamment). C'est la fameuse limitation à 3% du NTPP qui peut être utilisé pour d'autres acti-

tivités pédagogiques que les cours qui exaspèrent tant les directions.

Il y avait aussi la possibilité de fixer des nombres guides d'élèves par classe, étendant par là la mesure qui existe depuis des années dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Dans l'enseignement libre, à côté d'équipes de directions travaillant d'arrache-pied pour avoir des groupes-classes peuplés de manière acceptable (par exemple, pas plus de 26 élèves en filière de transition), d'autres n'hésitent pas à avoir des classes de 34-36 élèves à côté de classes peu peuplées, ce qui provoque un sentiment d'injustice tant chez les élèves que chez leurs enseignants. Pour l'enseignement qualifiant, nous sommes constamment interpellés sur les normes de population en atelier ou en laboratoire...

La circulaire de la Communauté précisant depuis des années les nombres-guides pour son enseignement est pleine de bon sens « *Les périodes-professeurs attribuées à chaque établissement conformément aux dispositions (...) doivent être prioritairement affectées pour assurer à chaque élève les meilleures conditions de réussite. À cet égard, il est de loin préférable d'assurer de bonnes conditions générales d'apprentissage que de multiplier le nombre d'options proposées.* » Ce bon sens a été refusé par le SEGEC et les directions. Ils ont réussi à faire modifier par un amendement de la majorité le dispositif qui permettait aux enseignants de ne pas avoir des groupes trop importants...

Dire qu'en décembre 2006, plusieurs délégués étaient furieux car les nombres-guides retenus étaient trop élevés selon eux. Désormais donc, aux deuxième et troisième degrés, les nombres devront être atteints en moyenne (ce qui pourrait permettre d'avoir une classe de 38 élèves et une autre de 6). Qui osera dire que ce sont les conditions de réussite des élèves qui ont présidé à ce genre d'amendement ? En tout cas, ce ne sont pas les conditions de travail ni l'équité qui ont été prises en compte. Nous égarons-nous en pensant que c'est la défense des parts de marché concurrentiel ? Est-il mal pensant de se demander si c'est parce que les enquêtes PISA visent les élèves de 15 ans que l'on ne touche pas aux nombres des élèves par classe au premier degré et qu'on se permet

▼
*Préserver
les moyens
pour enseigner
et apprendre
aux 2^e et 3^e degrés :
ce n'est pas un
objectif
des directions*

¹ Claude LESSARD, Philippe MEIRIEU (eds), *L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck, 2005.

▼
*Trouble jeu
des directions*

de ne pas limiter vraiment ces nombres aux deuxième et troisième degrés² ?

Dire que, suite aux accords sectoriels de 2006, des directions ont voulu monter des délégués syndicaux contre leurs organisations syndicales... Jouer sur les fibres d'un patriotisme d'école frisant parfois les émotions d'un nationalisme d'école, pour jeter les travailleurs au combat contre les mesures destinées à assurer des conditions de travaux convenables aux enseignants, il fallait oser... Que ne se permettraient pas ceux qui aspirent à un marché scolaire totalement dérégulé, sans contrôle mais qui fonctionne grâce à l'argent public...

RESTRUCTURATION...

Nous avons effleuré à plusieurs reprises la question du nombre d'options proposées... il faudrait tout de même que le législateur se décide à se pencher sérieusement sur cette question. Ce grand nombre d'options est l'essence de la concurrence entre écoles. Il est aussi la source de bien des difficultés pour l'évaluation et la régulation. Nous avons pu lire récemment les propos d'un directeur qui affirmait que les enquêtes PISA étaient de l'argent gaspillé car on comparait ce qui n'était pas comparable ; il prenait en exemple les élèves de quinze ans qui avaient six heu-

res de sciences, d'autres qui avaient quatre heures, d'autres deux heures. Le problème n'est pas que PISA est inutile, le problème est notre système est tellement diversifié qu'il devient incontrôlable. Fou au point de rendre plus que difficile toute idée d'évaluation externe en fin de secondaire (faut-il avoir un TESS — Test d'enseignement secondaire supérieur — par micro option ?). En plus, cela ne semble pas permettre une plus grande réussite des élèves et cela coûte cher à la collectivité au point de freiner des politiques novatrices (et probablement une politique salariale plus charnue). Avec la pénurie qui s'est installée pour une série de cours, n'est-ce pas le moment où cela peut se réfléchir et se décider ? Il faudra évidemment veiller au sort de tous les personnels, notamment en mettant en place une politique de requalification des personnels qui verraient les cours qu'ils donnent disparaître.

Bien sûr, il faudra affronter tous les défenseurs de prés carrés, les défenseurs du marché !

Cela exige un évident courage politique. ■

² Nous avons l'impression que plusieurs réformes ne visaient qu'à avoir des résultats acceptables à PISA.

À PROPOS DES SOCLES DE COMPÉTENCES

Lors de chaque réunion de militants, dans l'enseignement fondamental ou secondaire, nous entendons des plaintes à l'encontre des socles de compétence tels qu'ils sont rédigés, le travail administratif que cela demande alors que ce dont les élèves ont besoin semble être ailleurs.

Sans nous prononcer ici sur la pertinence même d'avoir un système d'enseignement basé sur des socles, l'impression que nous pouvons avoir est que la piètre qualité de la conception et de la formulation des socles de compétence peuvent être un frein à l'action d'enseigner comme à l'apprentissage.

Au SEL nous allons réfléchir sur cette question, sans tabou, afin de voir ce que nous pouvons revendiquer sur la question. Si vous voulez apporter un témoignage sur cette question importante, être membre d'un groupe de travail sur cette question qui alliera pédagogie et syndicalisme, prenez contact avec >JLismont@setca-fgtb.be.<, SETCa, 42, rue haute —1000 Bruxelles.

DÉCRET « MIXITÉ » HYPERKINÉSIE AUTOMNALE

Politique enseignement

BERNARD DE COMMER

C'était à l'automne 2007. Rappelez-vous, ces files d'attente de parents en mal d'inscriptions, dans la nuit et le froid, dont les médias toujours en quête d'infos « *people* » avaient largement fait état.

Le décret « inscriptions », de son vrai nom « *décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire* », voté le 27 février 2007, prévoyait que le gouvernement fixerait par arrêté la date à partir de laquelle les inscriptions pouvaient être reçues dans les établissements scolaires du secondaire. La date fixée fut le 30 novembre 2007.

Très vite, tant les pouvoirs organisateurs que les directions et les parents (essentiellement d'un certain milieu social s'entend), tous réseaux confondus, allaient faire preuve d'une agitation extrême tenant plus de l'hyperkinésie que de l'action raisonnée et raisonnable. Aujourd'hui, un an plus tard, alors que le décret « inscriptions » a été modifié à l'instigation du nouveau ministre de l'enseignement, M. DUPONT et rebaptisé « décret mixité », voilà que les uns et les autres repassent les plats.

Pour bien comprendre ces réactions, il s'impose de considérer quelles intentions sous-tendaient le décret « inscriptions » et sous-tendent aujourd'hui le décret « mixité ».

1. LA GENÈSE DU DÉCRET « INSCRIPTIONS »

Dans les programmes respectifs du PS et du CDH, à l'occasion des élections régionales de juin 2004, on ne trouve pas de trace d'un éventuel décret « inscription », mais une volonté explicite de lutter contre la concurrence entre établissements. Tous deux envisagent, à des degrés divers certes, mais de manière très affirmée, une volonté de gestion de l'offre d'enseignement par bassins scolaires. Une telle gestion implique notamment une maîtrise des flux de populations scolaires, laquelle insperera partiellement les futurs décrets.

La Déclaration de politique communautaire ne va pas beaucoup plus loin, sinon que la majorité rappelle sa volonté de régulation.

Une Déclaration commune est signée le 29 novembre 2004 par les différents acteurs de l'enseignement et de la formation, dont le

SEL mais aussi les fédérations de pouvoirs organisateurs et les fédérations de parents... C'est une déclaration de principe soutenant la volonté de la majorité de lutter contre les inégalités scolaires notamment au travers d'objectifs qualitatifs particuliers :

- ▶ favoriser l'hétérogénéité des publics dans chaque établissement scolaire de manière à ramener la part de variance des performances des élèves attribuable à l'établissement à 40% (venant de 56%) et réduire le niveau de ségrégation scolaire à moins de 40% (venant de 60%) ;
- ▶ lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement de manière à réduire le nombre de changements d'école en cours de trajectoire des élèves, notamment à l'intérieur d'un même cycle.

Deux mois plus tard, soit le 21 janvier 2005, le gouvernement publie son projet de Contrat stratégique qui va être soumis à une large consultation tous azimuts. Pour la première fois, de manière explicite, apparaissent des mesures de régulation. Dans le chapitre « *lutte contre les inégalités scolaires* », est émise l'idée de contraindre les établissements scolaires à inscrire les élèves au fur et à mesure des demandes et d'interdire les changements en cours de cycle ou de degré. Deux des volets du décret « inscriptions » sont donc d'ores et déjà sur la place publique.

La majorité avait commandé une étude inter universitaire sur les flux scolaires (juillet 2003) qui ne sera portée à la connaissance des acteurs de manière limitée qu'en 2005 et large qu'en 2006. Cette étude souligne que « *les flux d'élèves sont principalement régis par le principe de libre choix des familles* » et que « *la gestion des flux d'élèves constitue une question cruciale en rapport avec les ségrégations et les inégalités que veut traiter le gouvernement* ».

L'étude va conclure à la difficulté d'une « *affectation contrainte* » car « *en porte-à-faux par rapport à notre tradition de libre choix* » ; en outre, celle-ci impliquerait, dans le système constitutionnel belge, une carte scolaire distincte par réseau qui n'irait pas à « *l'encontre des ségrégations résidentielles* » dans la mesure où celles-ci se manifestent « *sous la forme de zonages étendus* ».

Des objectifs
connus depuis
2004 et approuvés
par tous !

►
Une étude universitaire laissée aux oubliettes

L'étude marque sa préférence pour un système de « *traitement collectif des préférences* », lequel « *respecte le principe de liberté de choix et égalise la probabilité qu'ont les familles de concrétiser leurs préférences* »¹ et prône la création d'une instance de régulation, éventuellement par « bassins scolaires » (zones déterminées en fonction des flux de population scolaire).

Très rapidement, les premières réactions vont pleuvoir. On est en avril 2005 mais, avec le recul, on a l'impression que l'on est trois ans plus tard.

Le SEGEC rappelle « *la liberté d'association, la liberté d'enseignement et le libre choix des familles (qui) sont des conditions de responsabilisation des acteurs dans un cadre de régulation pour référer aux objectifs d'efficacité et d'équité* »².

Quelques jours plus tard, le CPEONS ne dit rien d'autre lors de son AG du 29 avril 2005 insistant sur la fait que les enjeux d'efficacité et d'équité du Contrat seront d'autant mieux rencontrés que les PO disposeront de toute latitude d'action et de liberté d'initiative. La régulation par bassins scolaires leur apparaît comme une « *architecture bureaucratique* ».

A ce moment, on en est toujours, rappelons-le, aux consultations. Et de telles prises de position ne présagent rien de bon pour la suite. Même la FGTB reste plutôt dubitative sur les bassins scolaires lorsqu'elle dit d'eux qu'ils « *devront faire l'objet d'une attention particulière* »³, alors que la Csc-E souligne que « *les voies et moyens pour les atteindre [les objectifs du Contrat stratégique]* »

doivent « *s'inscrire dans le respect des libertés constitutionnelles* »⁴.

Le Contrat pour l'école, suivant cette vaste consultation, sera plus concret encore, dans son chapitre intitulé « *priorité 9 : non aux écoles ghettos* ». C'est ainsi que le Gouvernement prévoit :

- de prendre en compte administrativement, dans les écoles accueillantes, les élèves exclus d'autres établissements, aussi bien au niveau de l'encadrement que du calcul des dotations/subventions, que l'exclusion ait été ou non prononcée avant ou après le 15 janvier ;
- d'obliger les établissements à inscrire les élèves au fur et à mesure des demandes et ce dans un registre de manière à donner un caractère objectif aux listes d'attente. Des exceptions sont prévues (priorité si un parent est dans l'établissement, etc.) ;
- de limiter les changements d'établissement en cours de cycle ou de degré, a fortiori lors d'un redoublement.

Les trois volets du décret « inscriptions » sont bien là. Il n'a pas été tenu compte des suggestions formulées par les auteurs de l'étude inter universitaire, particulièrement quant à la gestion des inscriptions par la « centralisation des préférences ».

2. LE DÉCRET « INSCRIPTIONS »

Dès mai-juin 2006, l'avant-projet de décret « inscriptions » est disponible. Il reprend les trois volets évoqués ci-dessus. Il prévoit une période d'inscription identique pour toutes les écoles, l'inscription des élèves selon l'ordre d'arrivée, en tenant compte d'élèves prioritaires (frères ou sœurs présents, écoles « adossées »...) et limite les changements d'établissement en cours de cycle. L'objectif est évidemment de contrer les pratiques d'inscription via des listes d'attente constituées parfois sur plusieurs années, le refus plus ou moins voilé d'élèves « ne convenant pas l'établissement » afin d'assurer la liberté de tous dans le choix de l'établissement plutôt que le privilège de certains.

1 Schématiquement, les parents indiquent, dans l'ordre de leur préférence, les trois ou quatre écoles dans lesquelles ils souhaitent inscrire leur enfant. Le dépouillement des choix est centralisé et des critères sont définis pour assurer la mixité des établissements. Une des préférences énoncées est rencontrée en tenant compte des critères de mixité sociale. La liberté du choix de l'école est donc bien préservée.

2 Le projet de Contrat stratégique pour l'éducation : les 10 priorités et les positions détaillées du Secrétariat général de l'Enseignement catholique approuvées par le CA du 14 avril 2005.

3 Projet de Contrat stratégique pour l'éducation. Contribution de la FGTB Bruxelles, la FGTB wallonne, la CGSP-Enseignement et du SEL-SETCA, le 13 février 2005.

4 L'Éducateur du 23 février 2005. Contribution introductive de la Csc-Enseignement à la concertation préalable à l'adoption du Contrat stratégique.

Les réactions ne se font pas attendre.

L'UFAPEC (Associations des parents de l'enseignement catholique) réclame des priorités par rapport aux inscriptions (école primaire attachée à une école secondaire, avoir des frères ou soeurs dans l'établissement,...) ; elle estime que l'interdiction de changer en cours de cycle ou de degré est « *une application bureaucratique* » qui aboutira « *au refus de changement d'école pour un enfant en grave difficulté* ». Ces demandes seront prises en compte.

L'UFAPEC, toujours, s'insurge contre la fixation d'une date de début d'inscription, mais assez étrangement elle n'invoque que des problèmes pédagogiques dont l'incompatibilité avec « *l'approche personnalisée des familles et des candidats élèves* », approche destinée à « *mieux les sensibiliser aux enjeux de la scolarité et au sens de l'école aujourd'hui* ». Sous ce langage peu en rapport avec le vécu de parents et élèves socio-culturellement défavorisés, on devine aisément des refus d'inscription masqués. Le législateur ne s'y laissera pas prendre et maintiendra ses dispositions.

La FAPEO, (Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel) se prononce pour une lecture intégrale du Contrat, sans volonté d'isoler tel ou tel point. Elle rappelle que « *la liberté de choix du chef de famille est un droit constitutionnel mais (qu') il doit être un droit pour tous. Entre le faible et le puissant, entre le riche et le pauvre, c'est la liberté qui opprime et la loi qui libère, pour paraphraser Lacordaire, prêtre révolutionnaire* »⁵. Déclaration qui, à mots couverts, constitue une critique de l'enseignement catholique perçu souvent, à tort ou à raison, comme élitiste.

Le SEGEC, dans un communiqué de presse intitulé « *L'enfer est pavé de bonnes intentions* »⁶ rappellera que, pour le CoGEC, si ce décret est appliqué en l'état « l'accroissement de la mixité sociale dans les classes et les écoles, objectif que le SEGEC partage sans réserve, non seulement ne progressera pas mais régressera même dans de nombreuses écoles qui, tout en étant fort demandées, mettent en oeuvre des actions volontaristes

d'ouverture à tous les publics ». L'affirmation est évidemment gratuite et absolument invérifiable.

La petite « Association de parents luttant contre l'échec scolaire » ira même jusqu'à affirmer que « *le gouvernement nous demande de mettre de remettre nos enfants à sa tutelle sans plus aucun contrôle de notre part. Il s'agit d'une attitude que l'on retrouve dans certains Etats à régime autoritaire qui ont cherché à sortir les enfants des influences des familles pour mieux les façonner à leur image : pensons aux jeunesses hitlériennes, au komsomol et autres jeunesse communistes de l'ex-URSS* ». Pas moins de deux mille signatures consacreront ce type d'analyse. L'irrationnel est désormais, dans ce dossier, à son comble.

Les organisations syndicales lors des négociations officielles du 8 juin 2006, toutes, sans exception, remettront un avis favorable au texte tel qu'il leur est présenté. Le SLFP, pourtant, fera volte-face quelques semaines plus tard, s'engageant même à soutenir les parents dans d'éventuelles actions juridiques au motif qu'il s'est dit impressionné par la mobilisation citoyenne des parents. Cette attitude à tout le moins équivoque, voire populiste, portera ses fruits puisqu'un arrêt de la Cour constitutionnelle fin juillet 2008, sans annuler les dispositions du décret en matière de changement au cours d'un cycle ou d'un degré, posera que pareil changement est autorisé si les parents le souhaitent sauf à prouver dans le chef de la direction de l'établissement que c'est contraire à l'intérêt de l'enfant ou du jeune.

Les travaux parlementaires en Commission de l'éducation, puis les travaux parlementaires déboucheront *in fine*, le 27 février 2007, sur l'adoption du décret « inscriptions » aux petites heures du matin.

3. LE DÉCRET « INSCRIPTIONS » ET LES MÉDIAS

Dès la fin novembre, les médias vont stigmatiser les files de parents. Relevons, par exemple, ce qu'en dit LE SOIR dans un article en première page intitulé : « *À la belle étoile pour la bonne école* ». Le quotidien met en exergue que « *ces parents-là ont le sens du sacrifice* » tout en soulevant des failles

▼
**Décret
«inscriptions» :**
**des réactions
contrastées
mais beaucoup
d'irrationnel**

5 Sur son site

6 29 février 2007.

▼
*La presse :
chambre d'ampli-
fication*

juridiques exploitables dans le décret. Et de saisir des témoignages directs comme celui d'un certain Laurent, papa de Colin, qui déclare « *tout le monde veut le meilleur pour ses enfants. Des amis ont un enfant ici, ils m'ont parlé de la méthode. Mais impossible de parler du projet pédagogique à l'aise, puisque ARENA préfère que nous fassions la file* » ou cet autre, anonyme : « *ARENA obtient l'inverse de ce qu'elle voulait. La liste d'inscriptions ne changera pas, mais nous serons gelés pendant deux nuits* ». Et de relater que dans telle école des « *parents ont appelé un huissier pour constater l'ordre d'arrivée* » ou que dans telle autre « *trois étudiants ont fait flamber (sic) la file. Ils sont payés 20 euros de l'heure et logés dans un camping-car* ». Dans LA NOUVELLE GAZETTE du 30 novembre 2007, Hugues DAYEZ, faisant la file devant une école pour son fils ira même jusqu'à dire à propos du décret : « *C'est la Roumanie sans CEAUCESCU* ».

Par contre, les déclarations plus réfléchies, et finalement plus conformes à l'immense majorité des écoles en Communauté française comme celle de Mme D., directrice du premier degré d'une école catholique de Charleroi, ne feront évidemment pas la une des journaux. Celle-ci dira : « *mettre de l'ordre dans certains établissements scolaires et de surcroît mettre tous les élèves sur le même pied d'égalité et donner une chance à chacun me paraît une très bonne initiative. À ce niveau-là, le décret est, je trouve, bien fait* »⁷. Et d'ajouter : « *... ils (les parents) s'affolent, se mettent la pression... alors qu'il n'y a pas vraiment de quoi s'angoisser : dans mon école, je n'ai jamais dû refuser un seul élève de toute ma carrière* ».

Certains parents se sont sans doute « mis la pression », mais il faut bien admettre que certaines directions n'ont pas fait grand-chose pour les rassurer. Manifestement, ces files et le battage médiatique autour les arrangeaient bien : en termes de publicité gratuite pour leur établissement mais aussi parce qu'ils trouvaient là des alliés objectifs contre des mesures qu'ils considéraient comme contraires à leur liberté d'organiser leur établissement sur des bases élitistes. C'est tellement vrai que, un an plus tard, les données fournies par l'Administration dé-

montrent que pas mal d'écoles ayant connu des files étaient loin d'avoir fait le plein au 1^{er} octobre 2008⁸. En fait sur 78 écoles (liste asbl Elèves), 56 n'affichaient pas complet. Un comble.

Mais Marie ARENA, à l'initiative du décret « inscriptions », n'allait-elle pas *in fine* payer cet essai de mixité et se retrouver au fédéral ?

4. LE DÉCRET « MIXITÉ SOCIALE »

Le Ministre DUPONT reprenait la mission. A peine en place, il promettait des aménagements dans le décret « inscriptions », estimant avoir à tenir compte des dites files, soit du mécontentement de certains parents et de leurs groupes de pression : mauvais à un an de élections régionales.

Les objectifs de mixité sociale restent cependant les mêmes que dans le décret « inscriptions ».

Rappelons les principes et les modalités de ce nouveau dispositif. La presse en a parlé mais nous verrons ci-dessous qu'elle saisit parfois les problèmes par le petit bout de la lorgnette.

Le décret « mixité » supprime la règle qui avait créé les phénomènes de files, c'est-à-dire l'inscription dans l'ordre strict de l'arrivée des demandes. Il instaure deux phases d'inscription : la première, du 3 au 15 novembre 2008, est réservée à la demande d'inscription des élèves qui peuvent faire valoir une priorité (avoir un frère, une soeur dans l'école, avoir un parent employé dans l'école, être porteur d'un handicap, être élève interne, vivre en centre d'accueil ou en home pour enfants en situation précaire, venir d'un enseignement par immersion linguistique et poursuivre l'immersion, avoir fréquenté l'école primaire adossée à l'école secondaire). La seconde, du 17 au 28 novembre, concerne tous les autres élèves, non prioritaires. Dans les deux phases, l'ordre d'arrivée n'a plus aucune incidence.

Si le nombre de demandes d'inscription ne dépasse pas le nombre de places disponibles dans l'établissement, les choses s'arrêtent là.

⁷ LA NOUVELLE GAZETTE du 30 novembre 2007.

⁸ Liste publiée dans LE SOIR du 21 octobre 2008, p 4.

Dans les établissements où le nombre de demandes dépasse le nombre de places disponibles, la direction procède à un classement des demandes d'inscription non prioritaires (phase 3). Elle classe d'abord les élèves en deux groupes sur la base d'un critère de répartition géographique qui a été déterminé avant le début des inscriptions en concertation avec les parents d'élèves (Conseil de participation) et les représentants des personnels (CE ou à défaut CPPT ou à défaut DS). Il s'agit de déterminer le pourcentage souhaité d'élèves qui doivent être domiciliés dans la commune de l'établissement. Au sein des deux groupes ainsi obtenus, les demandes sont classées sur la base du critère objectif choisi en concertation avec les parents et les représentants des personnels (trois critères possibles : une répartition par classe d'âge pour assurer une homogénéité d'âge ou un critère chronologique sur la base d'un jour et mois de naissance ou un critère alphabétique, mois, jour ou lettre étant choisis par tirage au sort).

Sont alors placés dans la liste d'inscription, dans l'ordre déterminé par le critère objectif, les demandes qui permettent de satisfaire le critère géographique de proximité. Si, sur le total des demandes d'inscription des élèves prioritaires et non prioritaires, la proportion définie pour les élèves domiciliés dans la commune (ou « hors commune ») n'est pas atteinte et qu'il reste des places disponibles, on complète la liste d'inscription avec des demandes classées en liste d'attente du groupe « hors commune » (ou « commune »).

La direction vérifie ensuite le respect du critère de mixité sociale. Il s'agit du critère déterminé comme les deux autres en concertation avec les parents d'élèves et les représentants des personnels qui vise la proportion minimale d'élèves issus d'écoles moins favorisées. Le minimum doit être de 15 % pour les inscriptions prises cette fin d'année 2008 (rentrée 2009) et de 20 % pour l'année suivante (rentrée 2010). Si le pourcentage d'élèves issus des écoles moins favorisées n'est pas atteint sur le total des demandes placées sur la liste d'inscription, on permute des demandes d'élèves issus d'écoles moins favorisés classés en ordre utile dans la liste d'attente avec les élèves placés en liste d'inscription les moins bien classés.

La même procédure de classement doit être utilisée pour les établissements dont les demandes d'enseignement en immersion sont supérieures aux places disponibles pour ce type d'enseignement.

Lorsque ces opérations sont terminées à l'issue de la phase 2 ou de la phase 3, les parents sont informés par l'établissement de la position de leur enfant : soit en liste d'inscription, soit en liste d'attente et dans quel ordre utile.

Les inscriptions peuvent se poursuivre normalement du 1^{er} décembre au 30 août suivant, soit sur la liste d'inscription si des places restent disponibles, soit en liste d'attente. L'inscription ne sera toutefois effective que si l'élève obtient son CEB.

Reconnaissons que ce n'est pas simple. Pour être de bon compte, reconnaissons aussi qu'en théorie cela ne devrait concerner que les établissements qui connaissent une demande supérieure à leur capacité d'accueil. La pratique et notamment le jeu des médias a cependant conduit nombre de parents à prendre de multi-inscriptions, générant ainsi une fausse pénurie et plaçant des établissements dans une obligation d'établir un classement qu'elles auraient dû éviter.

5. LA RÉACTION...

Une dizaine de jours avant l'entrée en vigueur du décret, la pression est brusquement montée dans certains établissements de tous les réseaux. La presse va parler de « chaos », « de loterie ». Ainsi l'asbl ELEVES⁹, créée en réaction au décret ARENA, remettait cela : « *Le choix d'une école secondaire qui relève constitutionnellement de notre responsabilité parentale, pourrait bientôt ne plus relever que du hasard, aux dires de Mme Anne FRANCOIS, coordinatrice de cette asbl* ». ¹⁰

La même asbl, dans sa lettre d'info¹¹ n'hésite pas à parler, à propos du décret mixité, d'« agression », de « jeu de société », d'« éducation abaissée au rang de la fatalité », propos d'ailleurs reproduit, sinon sur le fond, à tout le moins sur la forme, par Mme Anne FRANCOIS, dans un débat l'opposant

9 Ecoles Libres Efficaces Vivantes et Solidaires.

10 LE SOIR du 18 octobre 2008.

11 Lettre d'info n°2, octobre 2008.

Un nouveau décret
pour supprimer
les files
sans renoncer
à réguler

▼
*Associations
et presse :
la création
d'une panique
et d'une fausse
pénurie*

au Ministre DUPONT sur la RTBF le dimanche 2 novembre 2008¹². C'est évidemment excessif et relève de l'intoxication ; mais les directions, ici aussi, ne vont guère jouer les modérateurs. Citons, par exemple, l'interview de M. COBBAERT, directeur du Collège St-Hubert de Boisfort : « *Le processus d'inscription s'apparente pour beaucoup à une roulette russe et les inscriptions multiples leur semblent une issue possible. Cela va être épouvantable à gérer. Pire : cela prolongera l'incertitude et l'angoisse pendant un an, l'inscription n'étant effective qu'après obtention du CEB, fin juin* ». ¹³

Dans sa revue d'octobre 2008, l'UFAPEC, qui fédère les associations de parents de l'enseignement catholique, est à peine plus modérée dans le propos : « *Le décret Mixité devrait avoir pour effet de supprimer les nombreuses files d'attente observées devant certaines écoles le 30 novembre dernier. Si nous nous réjouissons de cette avancée, nous déplorons que l'inscription de nos enfants dans les écoles en surnombre sera déterminée par une sélection qui équivaut à un tirage au sort pur et simple !* ». Et de rappeler toutefois que le décret donne aux parents, via le Conseil de participation, la parole quant aux modalités de ce tirage au sort. À noter que, dans la même publication, Violaine DAUTREBANDE¹⁴, tient des propos qui, dans le contexte des autres déclarations de l'UFAPEC, pourraient être lus comme une incitation implicite aux inscriptions multiples : « *Nous insistons sur l'importance de vos démarches auprès de l'école/des écoles de votre choix (idéalement avant l'inscription de votre enfant) pour prendre connaissance du projet pédagogique de l'école, pour voir si l'école convient à votre enfant, etc. Ne décidez pas de la scolarité de votre enfant en toute urgence ou sur base de rumeurs ou de réputation d'école. Il n'y a pas une seule bonne école mais bien différentes écoles qui correspondent aux besoins et aux attentes de différents enfants* ».

La FAPEO qui fédère les associations de parents de l'enseignement officiel, réclame sur son site un moratoire sur le décret « mixité » au motif qu'il « *ne rencontrera pas ses objectifs et risque au contraire de dresser les po-*

pulations les unes contre les autres. Pourquoi imposer aux gens de traverser la ville pour inscrire leurs enfants dans quelques écoles d'élite où l'on s'arrache les places alors que les écoles du quartier pourraient atteindre un meilleur niveau ? Il faut un plan d'urgence pour revaloriser les écoles susceptibles d'attirer un public local au lieu de concentrer l'attention sur quelques écoles en négligeant toutes les autres »¹⁵ ; la FAPEO, toutefois, se déclare pour « *la centralisation des informations relatives aux inscriptions. Le système serait plus transparent. On inscrit son enfant dans une école en précisant, dans l'ordre, les trois écoles qui ont notre préférence. L'information, quel que soit le réseau, remonte au ministère qui fait le tri et, en cas de doublons et de demandes surnuméraires, les comités d'inscriptions jouent leur rôle* ». C'est évidemment une toute autre attitude que celles de l'UFAPEC et de l'asbl ELEVES.

Cela étant, ces associations semblent même débordées par leur base. En effet, début novembre, des parents de tous réseaux, réunis dans une école de l'enseignement catholique à Laeken, conseillés notamment par Maître DEWOLF (qui semble être par ailleurs conseiller de l'asbl ELEVES à en juger par son intervention dans une publication de celle-ci sur son site), décident de déposer un recours en suspension et en annulation contre le décret « mixité » au motif que certaines dispositions sont contraires à la liberté de choix garantie aux parents par la Constitution. La question des « adossements »¹⁶ serait, selon Maître DEWOLF, le point de contestation qui a le plus de chance d'aboutir. Cette disposition, déjà présente dans le décret « Inscriptions », et qui donnait une priorité à l'inscription, avait fait l'objet de la part du SEGEC d'une vive contestation, en partie sur le fond mais surtout parce qu'une circulaire¹⁷ prétendait limiter à « *une et une seule convention*

15 La question est évidemment celle de savoir quel est le lien entre la constitution d'écoles ghettos et le niveau qui peut être atteint par un établissement... S'il suffisait de donner de meilleurs moyens aux écoles qui accueillent massivement les populations les plus défavorisées, cela se saurait.

16 Disposition qui autorise une école secondaire à signer une ou plusieurs conventions avec des écoles primaires proches par le projet pédagogique ou géographiquement.

17 Circulaire n°2071 du 12-10-07.

12 Mise au Point.

13 LE SOIR du 18 octobre 2008.

14 Chargée de missions auprès de l'UFAPEC.

CARTE SCOLAIRE, LIBERTÉ D'INSCRIPTION OU TROISIÈME VOIE ?

Nathalie MONS, chercheuse au laboratoire de sciences de l'éducation de l'Université de Grenoble a dit, dans une interview au Café pédagogique le 1^{er} septembre 2007, à propos de ses travaux de comparaisons internationales : « *l'étude montre que ni le libre choix dans le réseau public, ni le développement du secteur privé [NDLR : lire « libre » pour la Belgique] – qui peut participer également à une politique de libre choix de l'école – ne sont associés à une amélioration du niveau général des élèves. Ce résultat met en défaut les théories néolibérales qui affirment que le libre choix permet une émulation entre les établissements et donc une stimulation des équipes pédagogiques, ce qui au final se traduirait par de meilleurs apprentissages des élèves. Les choses ne sont pas aussi simples, comme l'ont d'ailleurs montré d'autres études. Par contre, malgré les affirmations des défenseurs de la carte scolaire, la sectorisation est associée à des inégalités scolaires d'origine sociale supérieures à celles liées à certaines variantes du libre choix de l'école. Le libre choix ne conduit donc pas systématiquement à un accroissement des inégalités à l'école. Il n'y a donc pas lieu d'adopter une position manichéenne de défense ou d'opposition systématique sur ce sujet. Il faut concrètement regarder les dispositifs mis en place et être vigilants car certains systèmes apparaissent peu favorables : par exemple, le libre choix sans régulation externe – les parents présentent des vœux, les chefs d'établissements sélectionnent leurs élèves- est associé à des inégalités scolaires et sociales élevées sans efficacité accrue.* »

(...) Après des années 1990 qui ont vu, dans certains pays anglo-saxons et certains anciens pays de l'Est, se multiplier les politiques de libre choix libérales qui tendaient à mettre en place un quasi-marché scolaire, on assiste aujourd'hui à un renforcement de la régulation des inscriptions des élèves dans tous ces pays. Cela signifie que les parents conservent la possibilité d'exprimer des vœux mais que ces demandes doivent être régulées en fonction d'impératifs sociaux, comme la mixité sociale ou ethnique par exemple. Dans ce schéma d'organisation, ce ne sont pas les établissements qui décident de leur recrutement mais les administrations intermédiaires ou les collectivités locales qui peuvent faire la synthèse entre les choix parentaux et des considérations d'ordre général. »

Nathalie MONS a publié aux P.U.F en novembre 2007 « *Les nouvelles politiques éducatives* ». Si cet ouvrage est présenté comme « *une évaluation sans concession des choix français en matière de politiques éducatives depuis vingt ans* », l'auteure présente une « *fresque historique des politiques éducatives menées dans l'OCDE autour du triptyque : décentralisation, individualisation de l'enseignement et libre choix de l'école* ».

(d'adossment) avec un et un seul établissement » et que « sur ce point, (elle) se révèle plus contraignante que le décret lui-même » et qu'elle « crée une discrimination ». « Ainsi, poursuivent Guy SELDERSLAGH, cellule des PO, et Etienne Michel, directeur général du SEGEC, quand plusieurs écoles fondamentales entretiennent des relations privilégiées avec une école secondaire, les élèves provenant de l'école fondamentale liée par convention pourront accéder prioritairement à l'école secondaire. À l'inverse, les élèves provenant d'une école non liée par convention se verront refuser cette prio-

rité ». Et le SEGEC de recommander « aux PO et aux directions de formaliser les pratiques antérieures au décret en établissant des conventions entre les écoles fondamentales et secondaires qui collaboraient déjà en vue de l'inscription au premier degré de l'enseignement secondaire ». Le décret « mixité » formalise ce que prévoyait ladite circulaire : une seule école primaire adossée par école secondaire. Et rend caduques dès lors toutes les conventions signées antérieurement. Ce serait source de difficulté sur la Région de Bruxelles-Capitale, celle-ci comptant plus d'écoles fondamentales que secondaires.

Un arrêt en suspension serait attendu pour le printemps 2009, en attendant un arrêt en annulation. Qui vivra verra...

Fin novembre 2008, le SEGEC, relativement discret jusque là (en tant qu'organisation, mais on connaît les multiples ramifications qu'il entretient dans tout l'associatif), s'exprime dans LE SOIR¹⁸ par la voix de son directeur, Etienne MICHEL: « *Nous conseillons à nos écoles d'appliquer strictement le décret parce que nous sommes légalistes et parce qu'il faut assurer la sécurité juridique des inscriptions* ». Mais il revendique pour janvier une évaluation de manière à « *procéder aux nécessaires améliorations le plus rapidement possible* ». Parmi ces améliorations, il en voit deux : l'abolition du système de tirage au sort et le retour à la liberté en matière d'adossement des écoles. Mais, à dessein sans doute, c'est au niveau des parents qu'il ramène la contestation : « *Ce système impartial le tirage au sort est peut-être éthiquement défendable, mais l'est-il socialement ? Il est mal accepté par de nombreux parents, certains demandent même qu'on en revienne aux files* ». Plus loin, à propos de l'adossement des écoles : « *De nombreux parents acceptent mal que le fait que leur enfant ne puisse pas poursuivre sa scolarité dans l'école secondaire liée à son école primaire* ». Et il indique sans ambages pourquoi mettre ainsi les parents en première ligne : « *Cette question (du stop ou encore ?) sera l'un des enjeux centraux de la prochaine campagne, l'opinion publique se prononcera* ». De la prochaine campagne en vue des élections régionales de juin 2009, s'entend. Pour le SEGEC, c'est le décret « Missions » qui est et reste la référence, parce qu'il « *prévoit l'obligation pour les établissements d'accueillir tous les enfants. A l'autorité publique d'en contrôler la bonne application* ». C'est justement, avec le décret « Inscriptions », puis le décret « Mixité » ce qu'elle a voulu tenter de faire. Comme quoi, on peut être vraiment de mauvaise foi sans en avoir l'air !

6. POUR CONCLURE

L'on a pu lire, par exemple sur le site de l'asbl ELEVES, des phrases qui tiennent plus de la démagogie que de l'analyse réfléchie : « *Sous le prétexte - très politiquement correct et présumé irréfutable - de la mixité sociale, Mr DUPONT retire aux parents tout contrôle et liberté de l'inscription de leur enfant* ». C'est bien évidemment absolument faux : le décret d'inscription n'enlève pas le contrôle et la liberté d'inscription ; il place un certain de balises, bien sûr, mais minimales, (et même trop minimales à notre goût). Par contre, ce qui inquiète plus dans le propos de l'asbl c'est ce prétexte – très politiquement correct et présumé irréfutable. Présomons, quant à nous, qu'il s'agisse là d'une phraséologie maladroite et non de l'apologie, masquée, d'une école inégalitaire, pire d'une école d'apartheid.

Que la procédure du nouveau décret soit compliquée, certes ; qu'elle risque d'engendrer des inscriptions multiples, sans doute. Ce risque pourrait d'ailleurs fort bien être très largement atténué si l'on disposait d'un organe régulateur par bassin, zone ou autre, auprès duquel se feraient les inscriptions et les affectations d'écoles en fonction des choix exprimés par les parents et d'autres critères tels que la proximité géographique. Mais les mêmes qui s'agitent aujourd'hui crieraient plus fort encore à l'atteinte de leur liberté constitutionnelle.

C'est donc bien cette Constitution qu'il faut modifier si l'on veut vraiment se donner une chance d'une réelle mixité (voir p.17 l'article de Joan Lismont). La liberté de choix des parents ne devrait *in fine*, à défaut d'un réseau unique public pluraliste, concerner que le choix d'un enseignement confessionnel ou non. L'instauration d'un tronc commun jusqu'à la fin de la quatrième faciliterait encore les choses en termes de mixité.

Cela, c'est une toute autre histoire. En attendant, comme l'a déclaré Bernard DEVOS, délégué général aux Droits de l'Enfant : « *Tout le monde admet qu'il faut améliorer la mixité dans les écoles mais dès qu'on ose une mesure, les critiques pleuvent* ». C'est sans doute qu'au-delà du discours bien seyant d'ouverture à tous qu'on retrouve dans la

¹⁸ LE SOIR du 24 novembre 2008.

MIXITÉ SOCIALE, LIBERTÉ, CONSTITUTION !

POURQUOI LA MIXITÉ SOCIALE À L'ÉCOLE ?

Nous voyons quatre motifs pour vouloir la mixité sociale.

1. L'enseignement obligatoire a notamment pour but d'instituer le futur citoyen qu'est l'élève. On n'est pas citoyen si l'on reste dans sa communauté d'origine (sociale, culturelle, ethnique) ou si l'on reste dans une communauté d'élection.
2. L'école est le lieu par excellence pour apprendre à faire société ensemble en côtoyant des enfants, des jeunes d'autres milieux sociaux, d'autres cultures, ... Il s'agit ici d'un modèle d'une société démocratique moderne qui s'oppose à une société d'Ancien Régime ou une société basée sur l'apartheid social (et scolaire).
3. Reprenons les termes de Nathalie MONS, chercheuse en sciences de l'éducation à Grenoble à propos des recherches qui font des comparaisons internationales : « *Ce sont les systèmes qui, dans l'enseignement obligatoire, mélangent le plus possible les élèves de niveaux scolaires et de conditions sociales différents qui sont les plus efficaces [en termes de résultats scolaires].* »
4. Reprenons aussi les termes de Roger GODET, directeur adjoint de Cabinet du Ministre DUPONT, la mixité sociale lors d'un débat sur CanalC « *Un système où il y a davantage de mixité sociale produit davantage d'excellence, davantage d'éli-*

tes. C'est très simple à comprendre, il y a un vivier plus large dans lequel les élites peuvent se développer. »

Il s'agit donc d'un enjeu de société, d'une action pour le bien commun de la société

LA MIXITÉ SOCIALE SE DÉCRÈTE-T-ELLE ?

L'autonomie dont les PO ont bénéficié depuis le Pacte scolaire de 1958 n'a pas permis d'atteindre la mixité sociale. Nous devons même remarquer qu'elle semblait en recul. Quand des familles ne veulent pas que leurs enfants fassent société, se côtoient, il est de la responsabilité du politique, pour le bien commun de la société, de prendre des mesures pour encourager la mixité sociale. Il n'y a pas de recette miracle ; c'est complexe.

UN CERCLE VICIEUX

Selon Nico HIRTT (APED¹) : « *le moteur du cercle vicieux où se trouve notre enseignement : pour assurer son équité par l'égalisation des niveaux de performances, il faudrait organiser la mixité sociale des publics ; mais pour faire accepter cette mixité par les parents, il faudrait d'abord garantir l'égalité de « qualité » des écoles.* ». Il analyse également que si les décrets « inscriptions » et « mixité sociale » mettent un peu de régulation dans un système ou règne « l'anarchie du marché », le décret « mixité sociale » fait désormais du choix de l'école une obligation pour les parents. Ce n'est pas certain que ce soit ni voulu ni heureux.

UNE PANIQUE ?

Il faut constater pour la deuxième année de suite que le battage « organisé » autour de l'inscription provoque une forme d'angoisse chez les parents et amène des réactions de panique.

UNE CERTAINE HYPOCRISIE...

Des familles érucent contre le tirage au sort prévu en phase 3 du décret, c'est-à-dire pour les écoles dont le nombre de places disponibles est inférieur au nombre de demandes. Ne soyons pas hypocrite, la loterie a toujours existé dans certaines écoles... mais sans

1 Appel pour une école démocratique.

Politique enseignement

JOAN LISMONT

De bonnes raisons de vouloir la mixité

plupart des projets d'établissement, il subsiste encore et toujours une volonté inavouable d'exclusion sociale et culturelle. Sentiment qu'on ne peut, à notre sens, contrecarrer que via des mesures fortes et contraignantes, plutôt que de laisser, comme d'aucuns le réclament, l'offre se réguler d'elle-même et en faisant confiance aux directions.

En un mot comme en cent, et à défaut de mieux, un peu plus d'égalité pour tous au détriment des privilèges de quelques-uns. Un choix de société. Le nôtre. ■

►
*Respecter
tous les droits
constitutionnels !*

système aléatoire... C'est la loterie de la vie qui fait qu'un enfant naît dans telle ou telle famille qui présidait au choix. À partir du moment où certains types de place sont rationnés, il est inéluctable qu'il faille décider qui va les occuper. Des idées sur la méthode ?

LA CONSTITUTION assure-t-elle réellement **LA LIBERTÉ OU UN PRIVILÈGE ?**

Liberté chérie, à toi nos cœurs... (air connu). La liberté semble une évidence, mais c'est la liberté de qui, la liberté pour qui ? Une liberté qui n'est réservée qu'à une partie de la société s'appelle un privilège ; une société basée sur des privilèges n'est pas une démocratie.

On nous cite comme élément absolu de la liberté, l'article de la Constitution qui impose le libre choix des parents. Il nous paraît que c'est plus complexe. Les thuriféraires du libre choix ne citent jamais un autre article, le 23. Citons-les :

- L'article 24, § 1^{er}, 2^e alinéa de la Constitution dispose que « *La communauté assure le libre choix des parents.* »

- L'article 23, introduit lors de la révision de la Constitution de 1994, proclame notamment, au 1^{er} alinéa, que « *Chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine* » et, parmi ces droits figure notamment, au dernier alinéa sub 5^o, « *le droit à l'épanouissement culturel et social.* »

L'article 24, §1^{er}, 2^e alinéa est-il supérieur à l'article 23 ? Dans la perception actuelle, on dirait bien que oui.

Espérons que le législateur, s'il est vraiment amoureux de la liberté, nuance prochainement la portée de l'article 24 §1^{er} 2^e alinéa en le transformant. Pour aider à sa réflexion et promouvoir la vertu, nous proposons au débat deux formules : « *La communauté assure le libre choix des parents selon des modalités qui garantissent le respect intégral de l'article 23* » ou « *La communauté assure le libre choix des parents pour autant que l'exercice de cette liberté ne contrevienne pas aux droits garantis par l'article 23.* »

Ceci permettrait de concilier Liberté et Égalité en attendant qu'un peu de Fraternité gagne ce monde...

Chiche !

AUTONOMIE SAUCE AIGRE DOUCE

Politique enseignement

JOAN LISMONT

Le SEGEC, la FEADI (Fédération des associations de directeurs de l'enseignement catholique) revendiquent l'autonomie des établissements scolaires. À la rentrée de septembre, les directions interrogées par des médias, suivant la voix de leur maître, n'avaient que ce terme-là en bouche invoquant toutes les études internationales qui affirmeraient que les résultats sont meilleurs quand il y a autonomie des écoles.

Avec la même subtilité, nous pourrions répondre que les écoles libres ont la plus grande autonomie depuis la loi du Pacte scolaire de 1959, que la mixité sociale est la pratique de toutes les écoles et que les résultats à PISA nous mettent dans les pays les plus performants.

Ce n'est pas drôle ? En effet.

Il faut se méfier de tout dogmatisme y compris au sujet de l'autonomie.

- L'autonomie revendiquée est-elle réellement pédagogique ?

Espérons dès lors que les PO et directions du Libre seront cohérents dans le cadre des inspections qui, dépassant parfois leurs missions, veulent une seule méthode pédagogique ?

Espérons que les PO et directions du Libre réussissent dans leur contestation du cadre dogmatique de la réforme des socles de compétences en vigueur suite à l'adoption du « décret missions » ? Ah, c'est le Libre catholique qui a surtout voulu les compétences¹... On a du mal

¹ Voir « *Lu pour vous* » la présentation de l'étude d'Eric MANGEZ « *Réformer les contenus d'ensei-*

comprendre ce qu'est l'autonomie pédagogique alors...

- L'autonomie revendiquée dépasse-t-elle la pédagogie et s'étend-elle à la gestion des personnels, à la gestion financière ?

C'est déjà le cas dans le Libre mais nous avons lu lors de la rentrée que le directeur général du SEGEC regrettait le carcan du statut dans la gestion des ressources humaines.

L'autonomie existant actuellement ne permet plus aux directions d'être des meneurs d'équipes, des meneurs de réflexion pédagogique... Réfléchissons aux déclarations de la chercheuse en sciences de l'éducation à l'Université de Grenoble, Nathalie Mons, qui a mené une étude comparative internationale² : « *Si l'autonomie pédagogique est associée, quand elle suit certaines organisations, à de meilleurs résultats des élèves, le transfert de nouvelles responsabilités aux chefs d'établissements dans les domaines budgétaires ne semble pas directement en lien avec les apprentissages. Si l'autonomie peut être bénéfique en termes d'efficacité, par contre, cette recherche montre que c'est l'organisation centralisée (programmes nationaux, recrutements centralisés, certification nationale...) qui est associée aux inégalités scolaires et sociales les plus faibles. Il est donc crucial de créer une régulation nationale qui permette à la fois d'offrir plus de flexibilité et d'encadrer l'autonomie des établissements, de façon à ne pas créer un système à plusieurs vitesses.* »³

- Peut-on réclamer l'autonomie avec une évaluation par les résultats alors que la Communauté française n'a jamais eu les moyens d'encadrer l'autonomie des établissements, notamment quant à la gestion des dossiers des personnels ? L'Administration des personnels du sub-

ventionné doit se fier aux déclarations des PO et directions tout en vérifiant les conditions de titres des enseignants. Vérifier que les personnes exercent ou non la fonction pour laquelle l'école les déclare ne semble pas possible. Alors ... Notre système très autonome ne s'apparente-t-il pas à une gestion de la faune pour laquelle les agents des eaux et forêts, sans pouvoir jamais sortir de leur cantonnement, ne pourraient que se baser sur la bonne foi des chasseurs... braconniers y compris ?

Notons qu'il existe un État dans lequel l'autonomie semble plus forte encore que celle des écoles libres en Belgique francophone : le Québec. Tiens, n'est-ce pas au Québec que des directeurs et détachés dans l'enseignement catholique ont été en mission naguère ? Ceci expliquerait-il cela ? En tout cas, il convient d'étudier ce qui s'y passe... Au Québec, on traite du défaut de performance et de l'obligation de résultat entre « la rhétorique du grand ménage » et « la rhétorique de l'angélisme »... pour reprendre les termes du chercheur Clermont GAUTHIER. Il faudrait des normes explicites en enseignement... L'autonomie ouvre des perspectives sur bien des choses...

L'autonomie oblige les équipes éducatives et les directions à plus de travail en équipe, en partenariat. Cela oblige les directions à être de véritables animateurs d'équipe. Rappelons une vieille proposition du SEL, la proposition n° 17 du Livre blanc « *Profs au bord de la crise de nerfs* » de 1989 alors formulée : « *Redéfinition de la fonction de directeur d'école* » :

« *Pour pouvoir fonctionner correctement, tout groupe humain a besoin d'animateurs. Ce rôle, en principe, devrait être tenu par les directeurs d'école. Mais trop souvent ces derniers sont dans l'incapacité d'assumer cette mission essentielle. Outre qu'ils sont de plus en plus écrasés par des tâches administratives, ils sont trop peu nombreux à posséder les qualités et la formation nécessaires pour animer les groupes qui constituent leur personnel. La tâche de directeur d'école devant être avant tout celle d'un animateur de groupe et même d'un animateur pédagogique dans l'enseignement fondamental, il est essentiel qu'elle puisse être exercée par des*

►
*L'autonomie :
une réalité
plurivoque
et liée à des
règles...*

gnement ».

2 Nathalie MONS a publié en novembre 2007 « *Les Nouvelles Politiques Educatives* » considéré comme une « *évaluation sans concession des choix français en matière de politique éducative depuis vingt ans, comparés à ceux d'autres pays européens* ».

3 Extrait de son interview au Café politique le 1^{er} septembre 2007.

enseignants qui décident de consacrer un certain nombre d'années de leur vie à une mission exaltante mais très exigeante et fatigante, et qui, de ce fait, nécessite un renouvellement périodique. »

Animation pédagogique donc et pas exercice d'un pouvoir.

L'autonomie tant revendiquée va-t-elle permettre aux PO de mieux remplir leurs obligations ? Prenons par exemple l'obligation reprise dans le statut à l'article 9 1° « *Le pouvoir organisateur a l'obligation : 1° de faire travailler le membre du personnel dans les conditions, au temps et au lieu convenus, notamment en mettant à sa disposition les instruments et les matières nécessaires à l'accomplissement du travail;* »

Mettre à la disposition du membre du personnel les instruments (...) nécessaires à l'accomplissement du travail signifie pour nous qu'il devrait mettre gracieusement à disposition des enseignants tous les documents nécessaires à la préparation des cours (eh

oui, un travail intellectuel est un travail et nécessite des instruments comme des ouvrages scientifiques, classiques, documents de recherches...), tous les moyens pour comprendre les socles...

Les collègues de la nouvelle première D⁴ qui se sont précipités à la rentrée auprès des collègues du primaire pour obtenir le programme intégré (et avoir les explications nécessaires sur les socles et le CEB) se doutaient-ils qu'ils auraient dû le recevoir de leur PO ainsi que l'information sur les socles, sur le CEB ? Ils ont bien fait de se précipiter, autrement nous craignons qu'ils seraient encore dans l'attente !

L'autonomie ? Les PO ont déjà une large autonomie. Nous attendons qu'ils remplissent leurs obligations.

4 Première année différenciée qui accueille dans l'enseignement secondaire les enfants n'ayant pas le CEB.

Les PO ont déjà une large autonomie.

Nous attendons qu'ils respectent leurs obligations.

TIRAGE AU SORT : LOTTO OU PRATIQUE DÉMOCRATIQUE ?

Humeur !

SYLVIE KWASCHIN

Ce qu'on n'ose appeler « débat » et qui a fleuri dans la presse, les blogs et autres déversoirs d'affects égocentrés a permis de constater, avec quelque stupeur, que la seule référence en matière de tirage au sort est désormais celle du Lotto.

Or, le tirage au sort a une longue histoire politique, démocratique et républicaine ; Yves SINTOMER nous rafraîchît la mémoire dans un livre publié en 2007¹ suite à la polémique suscitée par la proposition de Ségolène ROYAL de tirer au sort des jurys citoyens pour évaluer l'action politique. Ce n'est pas ici l'endroit de se demander si cette proposition était ou non populiste. C'est l'occasion de se rappeler ou d'apprendre que diverses formes de tirage

au sort ont constitué dans l'histoire une méthode pour attribuer démocratiquement des charges politiques : à Athènes, où ARISTOTE déclarait « *il est considéré comme démocratique que les magistratures soient attribuées par le sort et comme oligarchiques qu'elles soient électives* »², dans les Républiques italiennes médiévales et renaissantes, avant de disparaître dans nos modernes démocraties qui le maintiennent cependant pour la constitution des jurys d'assises.

On le retrouve pourtant de nos jours dans des expériences de démocratie participative et le contexte d'une inquiétude quant à la vigueur de la démocratie représentative élective : jurys citoyens formés pour rechercher une solution à un problème particulier (questions urbaines, sociales, écologiques...).

1 Yves Sintomer, *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*, La Découverte, Paris, 2007.

2 Cité op. cit. page 40.

Le tirage au sort ne mérite donc pas qu'une telle opprobre soit jetée sur lui et notre culture politique n'a certes pas besoin d'être appauvrie en le réduisant à la fausse espérance d'une triste histoire d'argent.

Rien de commun entre l'attribution de charges politiques et celle de places à l'école ? Dans un cas, il s'agit de représenter le peuple ; dans l'autre, il s'agit de l'instruire, chaque fois dans l'égalité de droit. Dans les deux cas, le tirage au sort rétablit l'égalité des chances. Évidemment, il y a une différence majeure. Dans le cas de la représentation politique, si tous les citoyens ne sont pas placés à égalité, les charges à pouvoir, elles, sont censées se valoir. Dans le cas de l'école, non seulement tous les enfants ne sont pas égaux devant le droit à l'instruction, mais toutes les places dans les écoles ne se valent pas. Cette inégalité des places se maintiendra tant que nous laisserons le système du marché faire émerger des établissements spécialisés dans l'instruction d'une frange élitaire de la population. De ce point de vue,

le décret « mixité sociale » usurpe son nom et le gouvernement de la Communauté française a manqué d'ambition. On le comprend lorsqu'on lit les déchaînements démagogiques qu'il a dû essuyer. Le tirage au sort ne résout que le problème de l'attribution d'un nombre limité de places pour un nombre trop élevé de demandes. Il est vrai que nous vivons dans une société qui a plus l'habitude de régler ce type de divergence entre offre et demande via le marché et l'argent.

Mais, à propos, visiblement tous les citoyens ne se valent pas non plus lorsqu'il s'agit d'occuper les charges du pouvoir... L'élection n'est-elle pas encore une procédure bien trop aléatoire pour assurer à ceux qui veulent exercer leur liberté d'exercer le pouvoir qu'ils l'exerceront ? Peut-être faudrait-il créer un marché des charges politiques et des places dans les écoles pour permettre le libre exercice des privilèges et de la spéculation ? En cas de pépin, on demandera à l'Etat de sauver les meubles...



ÉTAT PAR-CI, ÉTAT PAR-LÀ

Octobre 2008 : le gouvernement fédéral belge organise le sauvetage des principales institutions financières du pays. Réjouissance générale, si l'on ose dire dans le climat d'inquiétude suscité par la crise, du chœur politique et médiatique.

Certains éditorialistes et rédacteurs de cartes blanches vont jusqu'à saluer la fin du « néo-libéralisme » et de l'« économie casino ». Quelques-uns seront plus réalistes, ainsi Thierry JACQUES, le Président du MOC, soulignant que les analyses pêchent par un oubli de taille : la crise ne prend pas naissance dans la sphère financière mais bien dans celle de l'« économie réelle » : si l'on a prêté de l'argent à des gens qui n'avaient pas les moyens de rembourser leurs prêts, c'est parce qu'il y a des gens pour qui le travail ne procure plus un revenu décent permettant de vivre en se procurant un logement. Je me demande combien auront fait attention à cette

réflexion, tant le bruit dominant a été celui d'une auto congratulation à propos du retour – enfin ! – de l'État aux affaires.

Octobre 2008 : le gouvernement de la Communauté française – si, si, c'est une autorité publique aussi, au même titre que le gouvernement fédéral – est voué aux gémonies parce qu'il a eu l'audace, en toute complicité avec le Parlement, d'introduire un peu de régulation dans les inscriptions des élèves du premier degré de l'enseignement secondaire. Il faut dire que l'enseignement, c'est aussi un marché à la seule différence qu'il n'est pas régulé de manière directe par l'argent. Résultat des courses : lorsqu'on tente d'y mettre un peu d'ordre, les phénomènes souterrains de pseudo pénurie de « bonnes » places font bruyamment surface. Témoins, les files devant une minorité d'écoles en 2007.

Là, éditorialistes et faiseurs de cartes blanches vont s'en donner à cœur joie pour dé-

Humeur !

SYLVIE KWASCHIN

noncer cette inacceptable immixtion dans l'exercice de la liberté individuelle qui consiste à choisir le meilleur pour soi, et les autres, on s'en fiche. Notable exception aussi, celle d'un collectif de signataires qui tentera de calmer le jeu et de pédagogiquement expliquer la légitimité de l'action publique. Mais là aussi, qui a entendu ? La clameur dominante, savamment entretenue par quelques acteurs clés (fédérations de PO, associations de directeurs, certaines associations de parents...) exige que l'Etat se rabougrisse, se rencogne dans le coin dont il n'aurait jamais dû sortir, au profit de l'autonomie des « acteurs ».

Fin août déjà, un docteur en philosophie qui a besoin de le dire pour être sûr que le lecteur en soit conscient, nous avait invité dans les colonnes de La Libre Belgique à essayer l'anarchie, comme « *responsabilité individuelle bien exercée* » au total mépris d'une connaissance politique et historique élémentaire du socialisme libertaire et autogestionnaire défendant l'égalité et la solidarité (ce qu'est l'anarchie).

Novembre 2008 : les patrons veulent de l'argent pour boucler l'accord intersectoriel et en appellent à l'Etat fédéral¹...

Pensées molles pour un monde dur... Là où devrait se construire une réflexion sur l'exercice du pouvoir, sur la liberté, individuelle et collective, l'autonomie et ses étroites relations avec le *nomos* (les règles, la loi), on ne trouve que de trépignantes attitudes infantiles, appelant tantôt à l'aide, exigeant tantôt de faire tout seul comme un grand...

Ce n'est pas l'État qui revient, comme institution capable de subsumer les divergences et les contradictions et de représenter l'intérêt général. C'est tout au mieux un État « libre service » vis-à-vis duquel chacun fait son marché, en fonction de ses intérêts du moment, selon qu'il est épargnant, actionnaire, parent d'élèves, patron sans se soucier de la cacophonie qu'engendrent ses rageuses exigences successives.

L'époque ne brille pas par sa qualité intellectuelle. ■

1 Les syndicats sont plus prudents : faudrait pas vider les caisses de la sécurité sociale...

RÉFORMES EN EUROPE

Politique enseignement

JOAN

LISMONT

ITALIE

Manifestations importantes contre les réformes de l'enseignement fondamental. Le Gouvernement BERLUSCONI réforme un système qui permettait la remédiation immédiate. Il y avait depuis des années trois instituteurs pour deux classes. Ce système était sans doute plus intéressant pour l'enseignement primaire que celui mis en place en Communauté française par Marie ARENA. Le Gouvernement italien invoque des restrictions budgétaires ; on peut se demander si ce n'est pas la volonté d'être sélectif qui a présidé à la décision comme la volonté de déstructurer l'enseignement public.

« *Le gouvernement démolit l'école publique pour la remplacer par un système privé.* » déclare le responsable de la fédération enseignement du syndicat CGIL, Domenico PANTALEO.

Il faut craindre que le tronc commun en vigueur ne subisse une réduction de durée (choix à treize ans)...

CATALOGNE

Les syndicats USTEC- STEs, ASPEPC-SPS et CGT contestent un projet de « loi d'Éducation de Catalogne » : « *Nous sommes persuadés que ce projet de loi ne peut pas résoudre aucun des problèmes qui aujourd'hui entourent l'enseignement public en Catalogne. Au contraire, il s'agit de faire encore un pas vers la privatisation et l'exploitation marchande des centres d'enseignement public.* » (...) « *Cette loi favorise l'offre éducative du secteur privé et confère à l'enseignement public un caractère subsidiaire (...)* »

FRANCE

Les réformes du ministre DARCOS sont également fort contestées. De très nombreux postes vont disparaître. On peut se demander si les réformes en projet ne visent pas à la sélection renforcée à tous les niveaux. Certains craignent la discrimination dès la maternelle, à l'élimination progressive de la scolarité avant 5 ans. Les postes de RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés mis en place dans les écoles primaires — NDLR : un système de remédiation immédiate dirions-nous chez nous... où l'on réfléchit à développer une remédiation immédiate) sont en voie de disparition. Leur rôle de personnes ressources auprès des enseignants du primaire risque vraiment de manquer. Des dispositifs d'aides aux collégiens en grande difficulté sont diminués. « *Tout est fait pour cloisonner les élèves dans leurs inégalités* » dit-on au SNES-FSU (syndicat national de l'enseignement secondaire). La déstructuration de la carte scolaire va engendrer une concurrence entre écoles.

Pour ce qui est de la réforme des lycées, le SUNDEP (syndicat enseignement privé de la « Confédération syndicale Solidaires » à côté des SUD-éducation qui agissent dans l'enseignement public) déclare : « *Les modifications structurelles (modules, intégration de l' « accompagnement » dans le service de base...) pourraient entraîner une annualisation du temps de travail et le développement de la polyvalence, ainsi qu'un alourdissement des horaires des profs (accompagnement des élèves en plus ?). Le ministère parle maintenant d'une ISO « revalorisée », ce qui semble correspondre à l'idée d'augmentation du temps de travail contre une prime un peu augmentée ... et précise que les enseignants « devront être plus présents, notamment pour accompagner les élèves en difficulté » (...) « La conception modulaire risque d'aggraver les inégalités entre ceux qui sauront choisir les bons modules garants d'une poursuite d'études efficaces, et tous les autres qui empileront des modules sans cohérence (ou qui n'auront pas accès à certains, absents de leur établissement). Dans ce dispositif, les enseignants (hormis ceux retenus dans les enseignements généraux) vont se retrouver dans la position de commerciaux pour séduire les élèves ! »*

La FEP (Fédération Formation et Enseignement privé de la CFDT [syndicat majoritaire dans l'enseignement catholique français] à côté du SGEN qui agit dans l'enseignement public) s'interroge sur des éléments d'importance qui manquent encore...

« *Tout l'enseignement sera-t-il organisé en modules semestriels ou seulement une partie ?*

Quelles sont les disciplines qui feraient partie des enseignements fondamentaux ?

Ces disciplines ne seront-elles pas les seules reconnues ?

Les modules d'exploration ne renverront-ils pas à de l'accessoire ?

Le choix offert aux lycéens ne comporte-t-il pas des risques si la préparation n'est pas suffisante ? Quel type d'évaluation sera-t-il mis en place ? Y a-t-il volonté d'étendre ou de généraliser le contrôle en cours de formation ?

Comment les enseignants pourront-ils être sérieusement préparés à des changements si importants ? »

Derrière les réformes DARCOS en cours, se dessinent l'ombre de milieux catholiques fondamentalistes selon le bimestriel GOLIAS qui publie un dossier : « *L'école en danger* ». Cette publication dénonce une « *OPA des cathos conservateurs sur l'école* ». Le Secrétaire général de la FEP dénonce dans ce dossier : « *l'offensive des libéraux et des conservateurs favorisés par le pouvoir actuel et la montée en puissance des mouvements les plus traditionalistes comme l'OPUS DEI et d'autres, au moment où on s'apprête à intégrer les catholiques intégristes dans le giron de l'Eglise* », « *ils [des mouvements catholiques conservateurs dans l'enseignement catholique français] veulent exister en étant financés par l'État mais libres de garder le plus de liberté possible* ».



VIOLENCE À L'ENCONTRE D'UN MEMBRE DU PERSONNEL

Vos droits

JOAN LISMONT

Une terrible agression au coter en septembre à l'encontre d'un enseignant nous amène une fois encore d'aborder la question de la violence à l'encontre de membres du personnel. Sans vouloir « donner dans le fait divers », nous avons à nous interroger sur la prévention, sur le traitement et sur les réactions des travailleurs et des responsables des écoles dans ce contexte.

Nous n'aborderons pas ici les agressions entre élèves ou à l'encontre d'élèves qui sont, selon une enquête de victimisation réalisée en 2003 sont les plus nombreuses. Nous nous centrerons sur les membres du personnel ; certaines mesures que nous prôtons toucheront également positivement la sécurité des élèves.

EN GUISE DE PRÉAMBULE

Plutôt que de se complaire dans le sensationnalisme, une esthétique de la violence voire des idées totalitaires, traiter correctement de la problématique « violence » nécessite beaucoup de nuances. Il faut, d'une part, être attentif à la souffrance des victimes ; c'est pour cela que le SEL a imaginé la priorité « victime d'acte de violence » dans le décret du 1^{er} février 1993 et a soutenu le projet devenu « équipes mobiles ». D'autre part, il faut pouvoir prendre de la distance afin de travailler sur la prévention et les structures d'où notre insistance sur la prévention, le travail sur les structures de chaque école et l'action contre le décrochage dès l'enseignement fondamental.

Il faut aussi affirmer que nous ne voulons pas considérer l'élève comme un élément dangereux voire un ennemi dont il faut avoir peur. Nous ne voulons pas de ce type de relation avec ses parents.

UN PEU DE SOLIDARITÉ S.V.P. !

Nous savons que des collègues ne réagissent pas toujours en soutien de la victime. Certains disent qu'il faut l'avoir cherché pour se faire agresser ; il arrive même que d'autres refusent de saluer la/le collègue après son retour de congé pour accident du travail, un peu comme s'il était un traître ou un lâche. C'est inacceptable. Et encore plus inacceptable dans une profession qui prétend former au civisme.

Nous savons également que les réactions de certaines directions et PO ne sont pas d'une grande humanité et certainement pas solidaires. Certains ne prennent pas de nouvelles de la/du blessé(e) en service (à leur service, rappelons-le !), d'autres en plus font des difficultés pour que l'agression soit reconnue en accident de travail. Il arrive même que des pressions soient exercées (parfois par un secrétariat ou des collègues) sur la victime afin qu'elle ne porte pas plainte, ou sur un témoin pour qu'il ne témoigne pas.

De plus quelques PO et directions rendent un avis négatif à l'Administration quand un membre du personnel victime d'un acte de violence demande l'aide juridique et/ou psychologique prévue par l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 mai 1999. Nous avons connu des situations où le PO, qui refusait de nommer à titre définitif un membre du personnel victime d'une agression (à cause de cette agression), entamait une procédure disciplinaire parce que le membre du personnel s'était défendu ou parce que le membre du personnel, toujours choqué après des mois était moins performant ou était moins ponctuel...

Est-ce ainsi que se manifestent dans le concret les valeurs du projet pédagogique des établissements ?

DES CIRCONSTANCES NOUVELLES : LES VICTIMES COLLATÉRALES OU INDIRECTES

Il arrive que des collègues ou directeurs tentent de maîtriser l'agresseur, ou portent secours à la victime et subissent, souvent plusieurs jours après, le contrecoup de l'agression. Le devoir du PO et de ses mandataires est de se préoccuper de ces personnes qui ont fait leur devoir d'assistance à personne en danger. Le PO doit également, dès le départ, agir en « bon père de famille » et être attentif à ses travailleurs ; il l'est d'habitude pour les élèves. Il convient également de les aider à remplir les documents de déclaration d'accident du travail ; ce n'est pas au PO à juger si la victime collatérale ou indirecte sera en accident du travail, c'est le travail des services de la Communauté.

▀
*Les victimes
d'abord,
toutes les victimes*

LES OBLIGATIONS DU PO QUAND UNE AGRESSION A EU LIEU

Commençons par rappeler que quand une agression a eu lieu, tout comme après tout accident du travail dans l'institution, le conseiller en prévention doit être un des premiers sur place avec une délégation réduite du CPPT.

Rappelons ensuite que le PO a l'obligation statutaire « de veiller en bon père de famille à ce que (...) les premiers secours soient assurés à celui-ci en cas d'accident » (art 9 2°). Pour nous, son devoir va au-delà des premiers secours. Il s'agit de faire preuve d'humanité et de veiller à ce que les suites administratives soient menées correctement dans l'intérêt de SON membre du personnel blessé à SON service.

Nous affirmons que la victime directe et les autres personnels qui sont intervenus dans l'agression soit pour porter secours à la victime, soit tenter de maîtriser l'agresseur, pour le désarmer ou qui ont « simplement été témoin » ont besoin de toute l'attention de l'employeur. Le choc post-traumatique ne survient pas nécessairement immédiatement après l'événement. C'est souvent après plusieurs jours, voire quelques semaines. Nous devons regretter qu'il en soit trop rarement ainsi. Un permanent régional nous signale même le cas où le PO et son conseiller déniaient ce rôle avec une certaine morgue et prétendaient exiger que les personnes choquées prennent les initiatives. C'est tout simplement un manque d'humanité scandaleuse. Nous connaissons des travailleurs qui, non pris en charge, souffrent, des années après une agression, de diverses pathologies psychosomatiques liées à l'agression.

Si ces réactions déplorables (effet de panique ou mépris ?) semblent moins fréquentes depuis quelques années, rappelons

que le Directeur général à l'Administration Générale des Personnels de l'Enseignement, M. Alain BERGER, avait même dû communiquer des recommandations aux PO et direction par la circulaire n°1361 du 1^{er} février 2006 en sous-titrant les « attitudes inadéquates de certaines directions du secondaire ».

« On peut facilement observer que bon nombre de directions d'établissements ont bien compris l'importance de ce soutien interne. Elles appliquent ce qui précède de leur propre initiative et contribue ainsi efficacement à la reconstruction psychologique des victimes des actes de violence. Malheureusement, à côté de ces écoles, qui constituent la majorité des témoignages qui parviennent à l'Administration générale des personnels de l'enseignement, il en est qui cultivent des pratiques que celle-ci ne peut accepter. Ces dernières s'inspirent de soucis – à priori louables – tels que : pacifier l'école, préserver la scolarité des élèves violents, ou éviter de causer du souci à des parents. Animées par ces préoccupations, elles se livrent à des pratiques inadéquates, telles que :

1°) faire pression sur la victime pour qu'elle s'abstienne de porter plainte ou pour qu'elle renonce à établir une déclaration d'accident du travail ;

LES CIRCULAIRES

Une série de circulaires de l'Administration Générale des Personnels traitent de la violence :

- ▶ Circulaire 2000-6 du 22 mai 2000 relative au suivi des déclarations d'accidents du travail relatives à des actes de violence.
- ▶ Circulaire 375 du 5 septembre 2002 sur les déclarations et plaintes en cas d'actes de violence et de harcèlement.
- ▶ Circulaire n°1361 du 1^{er} février 2006 relative aux actes de violence commis par des élèves à l'égard des membres du personnel des établissements scolaires –Enseignement secondaire – Limitation des dommages à caractère psychologique.
- ▶ Circulaire 1836 du 11 avril 2007 sur le droit des victimes.

La Direction générale de l'Enseignement Obligatoire a également émis une circulaire.

- ▶ Circulaire 1884 du 24 mai 2007 sur les équipes mobiles et la médiation scolaire.

Le Ministre HAZETTE avait également émis une intéressante circulaire sur la prévention de la violence en milieu scolaire en 1999.

Les circulaires sont disponibles sur le site de la Communauté française > http://www.adm.cfwb.be/index.php?m=docs_search; elles doivent aussi être tenues à la disposition des représentants du personnel au CE, CPPT et DS.

- 2°) *refuser de fournir à la victime un formulaire de déclaration d'accident du travail ;*
- 3°) *s'abstenir de transmettre à l'administration le formulaire de déclaration d'accident du travail complété, signé et daté ;*
- 4°) *refuser de rencontrer à bref délai la victime (si la direction de l'école n'a pas le temps de le faire, il faudrait en charger une personne proche de la direction) ;*
- 5°) *minimiser les faits lors d'un entretien avec la victime ;*
- 6°) *faire pression sur un témoin pour qu'il s'abstienne de témoigner. »*

Tous ces éléments sont importants. Il convient que chaque enseignant veille à ce que son PO, sa direction, ses collègues appliquent les recommandations de cette circulaire en cas d'agression.

La circulaire émettait un principe toujours valable : *« En cas de violence physique en milieu scolaire, les dommages d'ordre psychologique subis par des membres du personnel sont généralement plus lourds que les dommages d'ordre purement physique. Il convient de réduire autant que possible les dommages psychologiques résultant d'un acte de violence reconnu comme accident du travail. »*

LES OBLIGATIONS DU PO (ET DE LA DIRECTION) DANS LA PRÉVENTION

Chaque PO a de grandes responsabilités dans le domaine de la lutte contre la violence en milieu scolaire. Le statut du 1^{er} février 1993 d'application dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement de promotions sociale précise que *« Le pouvoir organisateur a l'obligation (...) de veiller en bon père de famille à ce que le travail s'accomplisse dans des conditions convenables au point de vue de la sécurité et de la santé du membre du personnel et que les premiers secours soient assurés à celui-ci en cas d'accident (...) »* (art 9, 2°).

Chaque délégation syndicale doit évidemment encourager son PO à respecter ses obligations, notamment dans le domaine de la prévention de la violence.

Rappelons que le PO a des obligations légales en matière de prévention de la violence au travail et doit demander l'avis du CPPT ou de l'ICL, particulièrement dans l'élaboration de son plan de prévention. Trop de PO l'ignorent, trop de délégués également ! Aussi, il convient que délégués syndicaux et élus au CPPT ou en ICL interpellent leurs PO à ce propos.

Par ailleurs, il conviendrait que chaque PO dise comment il interprète l'article 15 alinéa 3 du statut dans le contexte d'une violence possible dans l'école... *« Les membres du personnel s'abstiennent de tout ce qui pourrait nuire à leur propre sécurité, à celle de leurs collègues, des membres du pouvoir organisateurs ou de leurs délégués, des élèves qui leur sont confiés ou de tiers. »* signifie-t-il que le membre du personnel doit refuser d'assumer un cours ou une surveillance si sa sécurité ou celle de ses élèves n'est pas assurée ?

Le PO a donc des obligations de prévention en plus des obligations de secours !

DU CÔTÉ DE LA PRÉVENTION

Le mardi 17 mai 2005, la Direction générale de l'humanisation du travail –Service public fédéral, a organisé une journée d'étude sur *« La violence, ça se prévient ! Réflexion autour de quelques outils »*. Intéressant qu'une administration chargée de l'humanisation du travail se penche sur la prévention de la violence en milieu scolaire.

Au menu : des informations et des expériences du service des équipes mobiles (mis en place réellement par un décret du 12 mai 2004), des services de médiation, de l'équipe d'intervention auprès des directions d'établissements scolaires du réseau Communauté française après un événement dramatique, information sur les résultats d'une formation à *« la communication de crise et la prévention des violences symboliques à l'école »*, la relation parents écoles par la FAPEO, ...

Quelques éléments clés

- La relation de la formation à *« la communication de crise et la prévention des violences symboliques à l'école »* montre que *« L'école surestime le langage verbal et sous-estime le langage non verbal »*, qu'il

▼
*La prévention :
un travail de
longue haleine,
indispensable*

faut tenir compte des notions de territoire et qu'il faut une approche systémique et éthologique. À ce propos, la comparaison du comportement des élèves avec celui d'une meute de loups semble avoir été importante pour la prévention dans plusieurs écoles. Une directrice évoque aussi son devoir de « chef de meute » quand un membre du personnel est agressé. C'est sans doute un progrès, il y a peu dans nos milieux l'approche éthologique sentait encore le soufre. Ajoutons à cela l'insistance sur la compréhension du langage non-verbal pour décoder la situation qui va amener à la violence mais aussi pour arriver à trouver une issue.

- ▶ Un travail sur les implicites culturels de l'école apparaît également indispensable. Ils font parties des pré-requis pour les équipes éducatives mais... ils ne sont pas implicites pour nombres d'élèves. Osons remarquer que les implicites culturels sont ceux de classes sociales précises et que notre système scolaire n'a pas encore intégré la massification qui a pourtant commencé il y a trente ans. La seule réponse vraiment développée, mais elle est ghettoïsante, est celle des politiques de discrimination positive. Si nous espérons que la politique de subventionnement différencié aidera à intégrer la massification et qu'un éventuel encadrement différencié ira en renfort, cela ne réglera pas ce problème des implicites culturels.
- ▶ Les équipes mobiles se présentent comme activateur des ressources des équipes éducatives. L'équipe éducative de l'école reste responsable. Les relations d'interventions et d'expériences montrent l'importance de l'oeil extérieur pour aider à trouver une solution qui, parfois, amène une évolution des pratiques.

Dans sa communication à cette journée d'études, le service aborde de nombreux aspects pédagogiques : la clarté institutionnelle de l'école, l'attention à la personne de l'élève, respect des convictions et de la culture des élèves, ... l'attention à la communication dans les cours (éviter un langage pédant, culpabilisant et disqualifiant), relation pédagogique triangulée dans un processus de recherche collective plutôt que le face à face péda-

gogique étant entendu que l'enseignant reste maître du processus.

- ▶ Plusieurs intervenants ont insisté sur la difficulté des parents qui ont eu une scolarité difficile et de leurs appréhensions par rapport au monde scolaire. En tenir compte peut aider à désactiver des processus menant à la violence.
- ▶ Enfin, la lucidité et les compétences du chef d'établissement, la manière dont il peut mobiliser positivement les ressources des personnels de l'établissement sont des éléments majeurs. La solitude dans une situation extrême est aussi un élément important.

Pour rappel, c'est le PO qui demande l'intervention d'une équipe mobile auprès de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire.

À BON ENTENDEUR...

Il convient également de remarquer que la plupart des actes de violence physique d'élèves à l'encontre des personnels ne surgissent pas n'importe où, n'importe comment. La plupart du temps, il y a quelques manquements dans l'organisation de l'école, surtout, dans le soutien accordé à tous les travailleurs.

Qu'il nous soit donc permis de rappeler ici quelques éléments internes qui accroissent les risques d'émergences de violence physique :

- ▶ Effritement des repères dans l'école (quelle est la « loi » ? Celle-ci est-elle applicable ?).
- ▶ Manque de cohérence dans l'application de la règle dans l'école.
- ▶ Manque de communication entre l'équipe de direction et l'équipe des éducateurs et enseignants.
- ▶ Manque structurel d'information de tous les éducateurs et enseignants par la direction.
- ▶ Non-encadrement des jeunes enseignants.
- ▶ Non-encadrement des enseignants « vidés psychologiquement ».
- ▶ Non-prise en compte en temps réel des

▼
*Veiller à ce que
l'établissement soit
bien organisé
en tout temps*

rapports d'incident grave (insultes, menaces, ...)

Si dans cette liste, nous semblons placer la responsabilité dans le chef des directions, nous devons ajouter deux choses.

- ▶ Le PO a l'obligation d'avoir un plan de prévention (voir note encadrée).
- ▶ Les directeurs et sous-directeurs sont trop souvent débordés par des tâches de gestion administrative et patrimoniale, des tâches quotidiennes urgentes (remplacement de prof malades) qui les empêchent de suivre les enseignants et de les soutenir. Il convient donc que l'Autorité publique fasse réellement face à ses responsabilités et rendent les directions aux équipes éducatives. C'est aussi une manière de lutter efficacement contre la violence (et sans pérorer à l'infini sur la violence).

Il convient en plus de constater que la violence est liée au décrochage scolaire, à l'échec scolaire (la maîtrise de la lecture est quelque chose de fondamental). Lutter efficacement et durablement contre la violence, c'est apprendre réellement à chaque jeune à lire et écrire, à posséder un vocabulaire permettant une expression précise. Il faut donc développer aussi l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage.

QUELQUES REVENDICATIONS DU SEL :

De manière pragmatique

- ▶ Augmenter le nombre de service d'accrochage scolaire (SAS) de manière à
 - ▽ couvrir le territoire ;
 - ▽ combattre le décrochage dès le primaire (cela commence déjà à dix ans, âge où le déficit en lecture ne permet plus de suivre...).
- ▶ Prévenir le décrochage dès la maternelle en décelant et en tentant de remédier aux problèmes tant physiques (vue, audition) que psychologiques (famille où l'enfant n'a déjà plus de repères sinon que déjà celui de la violence ainsi qu'aux difficultés nées du manque de maîtrise de langue d'enseignement.

- ▶ Augmenter le nombre d'éducateurs dans chaque école secondaire (notamment dans les petites structures).
- ▶ Créer une fonction d'assistant social qui pourrait, selon le choix de l'équipe éducative, prendre la place d'un éducateur dans un nouveau système de calcul augmentant le nombre d'éducateurs dans chaque école secondaire.
- ▶ Organiser des comptages différents pour les personnels administratifs et pour le personnel éducateur des écoles secondaires.
- ▶ Créer les fonctions d'éducateur et d'assistant social dans le fondamental (voir comment ces fonctions peuvent se répartir sur chaque entité).

De manière plus sociétale

- ▶ Faire de l'autorité de l'enseignant et de l'éducateur un enjeu de société (et par pitié, que l'on arrête de nous faire passer pour des « malheureux » titulaires d'une « mission impossible »... car après la qualification de « paresseux » de l'époque libérale, de tricheurs de l'époque ONKELINX (voire de pédophiles présumés sous le même ministère), les travailleurs de l'enseignement méritent mieux !
- ▶ Faire de la lutte contre le décrochage scolaire et l'échec un enjeu de société (et non un effet cosmétique d'un plan pour l'école). Ceci demande des moyens, un développement réel des services d'accrochage scolaire (SAS) et probablement la constitution d'un corps d'enseignants spécialement formé à l'aide aux élèves en difficultés d'apprentissage (et à leurs enseignants).

VICTIME D'UN ACTE DE VIOLENCE

L'enseignant (le membre du personnel) victime d'un acte de violence physique doit déposer plainte. C'est un rappel à une règle qui fonde le « vivre ensemble » de notre société. Ne pas le faire donne raison à l'auteur de violence et le conforte dans l'idée qu'un éducateur ou un enseignant n'a pas d'importance.

Même si l'élève auteur des faits est un élève de l'enseignement spécialisé, il faut déposer plainte ; la justice saura apprécier la sanc-

Des revendications pratiques

tion. Trop de collègues victimes font, en cette circonstance, dans le sentiment vis-à-vis d'un handicap mental ou comportemental ; l'important est qu'il y ait sanction. C'est aussi un acte éducatif !

Par ailleurs, pour préserver ses droits de victime, le membre du personnel doit déposer plainte à la police. En effet, l'assistance en justice et/ou psychologique d'urgence est réservée aux membres du personnel des établissements du fondamental ou secondaire, ordinaire ou spécial qui en font la demande par lettre recommandée avec accusé de réception après avoir déposé plainte (voir encadré).

REMARQUES

- ▶ N'hésitez pas à prendre contact le plus rapidement possible avec les services de votre Régionale SETCa ;
- ▶ Ceci n'arrive pas qu'aux autres !

Démarches pour bénéficier de l'aide judiciaire et/ou psychologique d'urgence après une agression.

1. Porter plainte à la police.
2. Demander à bénéficier de l'aide dans les huit jours ouvrables par lettre recommandée avec accusé de réception à l'adresse suivante :

Ministère de la Communauté Française

Direction générale de l'Enseignement obligatoire

Rue A Lavallée, 1

1080 BRUXELLES

La demande doit préciser le type d'assistance souhaité (juridique, psychologique, les deux), l'attestation de dépôt de plainte, l'avis du PO.

Copie doit en être adressée au PO qui sera questionné par l'Administration qui fait une enquête avant décision (sauf si le travailleur a déposé plainte contre le PO ou le chef d'établissement dans la pratique actuelle).

►
*Préservez
vos droits !*

CELLE QU'ON N'ATTENDAIT PLUS EST ENFIN LÀ !

De quoi parle-t-on ? De la circulaire relative aux préparations de cours dans l'enseignement secondaire ordinaire, pardi ! Nous l'attendions depuis le dernier accord sectoriel et comprenions mal qu'il fallut tant de tergiversations pour aboutir. D'autant qu'il existait déjà un précédent – la circulaire dite NOLLET propre à l'enseignement fondamental¹ -, qu'il suffisait de s'en inspirer et que l'auteur de la première semblait être a priori le même que pour la seconde (c'est le cas).

Et effectivement, la circulaire du secondaire est quasi un clone de la circulaire du fondamental.

¹ Circulaire 00871 du 27-05-2004.

Mais venons-en au sujet qui nous préoccupe. La circulaire « documents relatifs à la préparation des cours dans l'enseignement secondaire ordinaire » porte le n° 2540 et est datée du 28-11-2008².

Elle rappelle deux grands principes :

- ▶ L'autonomie professionnelle des enseignants dans ce qui relève de l'organisation personnelle de leur travail de préparation
- ▶ Le droit des divers responsables et notamment l'Inspection de se faire produire

² Disponible auprès de votre régionale ou sur le site « enseignement.be » à la rubrique « circulaires » (préciser la date ou le numéro)

I n f o s
s o c i a l e s

BERNARD DE COMMER

les documents attestant de cette préparation, ces documents constituant un moyen parmi d'autres ³d'apprécier le niveau des études, l'adéquation entre les activités proposées et les programmes, la cohérence des pratiques et ce compris les pratiques d'évaluation.

Cela étant, elle aborde la problématique des documents de préparation écrits⁴ qui doivent comprendre deux types d'information :

- ▶ des informations de type « calendrier » précisant quelle activité est programmée à quel moment ;
- ▶ des informations d'ordre davantage pédagogique, précisant l'intention pédagogique (le pourquoi on mène cette activité), le point de départ (le par quoi va commencer l'activité), les étapes principales de l'activité.

Ces informations peuvent consister en des renvois vers différents documents ou fichiers constitués par l'enseignant, un manuel, des programmations réalisées en équipe, des documents remis aux élèves, des références utilisées par l'enseignant ou mentionnées dans le programme, etc.

La circulaire précise qu'il s'agit d'un relevé d'informations, non d'un schéma à respecter, d'un canevas qui irait à l'encontre du principe d'autonomie et d'expérience professionnelle de l'enseignant.

Il importe, souligne la circulaire, d'adapter tout cela en fonction du niveau d'enseignement, de la structure de la classe ou du groupe-classe ou des activités programmées, certaines activités, par exemple, reposant largement sur des apports spontanés des élèves, qu'il ne s'impose évidemment pas d'enfermer dans une prévision trop pointue.

Les différentes informations peuvent concerner tout aussi bien une seule leçon qu'une activité s'étendant plus longuement dans le temps ; il est donc superflu de réécrire systématiquement les choses à chaque fois.

³ Dans ce « parmi d'autres », la circulaire évoque : les fardes et cahiers des élèves, les explications et commentaires apportés par les enseignants.

⁴ Précisant que par « écrits », il faut entendre selon les écoles, les PO : journal de classe de l'enseignant, farde, cahier de préparation, carnet de bord, etc.

Toute autre information complémentaire relève uniquement de l'appréciation personnelle de l'enseignant.

Enfin, la circulaire conclut en soulignant que la forme sous laquelle les documents sont rédigés relève également de la seule initiative de l'enseignant et qu'on ne peut dès lors imposer des règles portant sur le format, la présentation ou l'organisation des documents de préparation.

On le voit, c'est tout sauf des préparations et autres documents « style école normale » exigés par certaines directions et/ou pouvoirs organisateurs paniqués à l'idée du passage de l'Inspection dans leur établissement.

Avec, quand même, deux réserves :

- ▶ Cette circulaire ne concerne que le seul enseignement secondaire ordinaire, mais elle est aisément transférable à l'enseignement spécialisé.
- ▶ Cette circulaire ne règle que la problématique des documents exigibles dans le cadre de l'Inspection, mais peut-on imaginer que les documents exigés dans ce cadre-là seraient insuffisants, voire à rejeter, dans le cadre de l'application du droit du pouvoir organisateur à se faire fournir la preuve du travail effectué ?



ACCORD SECTORIEL 2009-2010

L'accord sectoriel 2009-2010 se concrétise progressivement par voie de décret. Ce décret est passé à la négociation syndicale officielle mais pas encore au Conseil d'Etat, ni au vote du Parlement (en mars ?). Cependant, nous voyons mal les parlementaires ne pas voter les résultats d'un accord sectoriel...

Il faudra sans doute aussi attendre un peu que l'Administration ait les instructions nécessaires pour que tout se concrétise, mais la mise en œuvre des mesures avec impact financier se fera avec effet rétroactif à la date d'entrée en vigueur de la mesure.

Pour le personnel administratif : à partir du 1^{er} décembre 2008, suppression des échelles de niveau 4 (messagers – huissiers) qui passent au niveau 3 (commis).

Pour les jeunes enseignants : à partir du 1^{er} septembre 2008, suppression des seuils d'âge dans les barèmes (22 ans pour les gradués, bachelors ou régents ; 24 ans pour les licenciés ou masters). Cela signifie que pour celles et ceux qui sont encore sous les seuils d'âge au 1^{er} septembre 2008, l'ancienneté barémique ou pécuniaire va pouvoir être comptabilisée.

Pour tous ceux qui y ont droit (profs de cours techniques, de pratique professionnelle, maîtres de formation pratique, etc.) : à partir du 1^{er} janvier 2009, l'expérience utile valorisée dans l'ancienneté pécuniaire passe à 9 ans.

Attention 1 : il faudra un peu (beaucoup ?) de temps pour que l'Administration et les services de liquidation des traitements reçoivent les instructions et activent la mesure. Il est inutile de passer votre temps à téléphoner au service FLT dont vous dépendez : cela ne fera que ralentir leur rythme de travail.

Attention 2 : il faut que cette expérience utile soit reconnue. Si vous n'avez pas fait reconnaître toutes vos années d'expérience utile, c'est le moment. Si vous avez tout fait reconnaître et que vous avez plus des 8 années actuellement valorisées, la neuvième le sera d'office ; Vérifiez tout de même d'ici quelque temps qu'il n'y a pas de problème !

Pour les personnels de l'enseignement obligatoire et de promotion sociale : remboursement de frais de transport domicile – lieu de travail, en transport en commun ou en vélo à 100 %. A partir de la date de publication du décret au Moniteur belge (environ deux mois après le vote du Parlement).

Pour les personnels administratifs de niveau 2 et 3 (commis, rédacteur) : passage du pécule de vacances à 92 % (brut) du traitement brut.

Pour tous les personnels (sauf les administratifs de niveau 2 et 3) : passage du pécule de vacances à 70 % du traitement (brut), sauf si l'ancien calcul est plus avantageux. S'applique au pécule de vacances 2009 (payé en juin 2009). Dans la prochaine livraison du SEL du 1^{er} trimestre 2009, vous aurez des exemples concrets de la modification, sur la base des principaux barèmes, en brut et en net.

Pour tous (accord sectoriel 2004 et 2006) : augmentation du barème annuel de la somme forfaitaire de 121,77 € (0,5 % forfaitaire) à partir du traitement de décembre 2008, enfin payé fin décembre. C'est la dernière augmentation sur la base de l'accord sectoriel 2006.

PROMOTION DES PERSONNELS ADMINISTRATIFS DES HAUTES ÉCOLES

Les promotions des personnels administratifs qui ont été bloquées par la Communauté française dans les Hautes écoles subventionnées vont être débloquées et entrer en vigueur rétroactivement (à la date de décision du PO) pour les membres du personnel qui répondent aux conditions de titre et d'ancienneté (six années de service) et qui ne peuvent avoir accès à une des nouvelles fonctions prévues par le nouveau statut du personnel administratif (niveau 2+, graduat/bachelor et niveau 1, licence/master). Le décret doit encore passer au Conseil d'Etat et au Parlement, mais gageons que l'administration aura le feu vert pour régulariser les situations rapidement. Nous vous tenons au courant via vos délégués !



LES LIVRES

Lu pour
vous
JOAN LISMONT

Si vous avez toujours voulu savoir pourquoi le poids des savoirs avaient diminué dans l'enseignement depuis longtemps, pourquoi les contenus étaient réformés, pour les compétences arrivaient... ce livre répondra à (l'essentiel de) vos questions.

Eric MANGEZ étudie les politiques éducatives et ce qui les a motivées, l'inscription d'une réforme dans la société et la vision de société, le lien de la pédagogie avec les clas-

Réformer les contenus de l'enseignement

Eric MANGEZ,

P.U.F., avril 2008

ses sociales (et les tensions que connaissent les classes moyennes), les évolutions du langage pédagogique, la hiérarchie des établissements et le cadrage des élèves dans les strates de la hiérarchie, les enseignants dans les strates, la manière dont les enseignants réagissent face au langage pédagogique. Il étudie également les résistances sans chercher de « fautifs », « on verra ainsi que les enseignants s'appuient souvent sur leur expérience pour montrer que le récit de la réforme ne résiste pas à l'épreuve de la pratique ».

À titre d'exemple, je ne peux m'empêcher de vous livrer quelques propos d'Eric MANGEZ sur les compétences : « On peut ainsi faire l'hypothèse suivante : si la notion de compétence (dont on a montré qu'elle était notamment liée au champ économique postfordiste), et plus largement la pédagogie invisible, a fait l'objet d'un accueil plus favorable dans le réseau libre que dans l'enseignement de la Communauté française, c'est aussi parce qu'elle permettait de retraduire certaines valeurs centrales pour ce réseau, notamment des valeurs telles que l'unicité de chaque personne, l'épanouissement et le développement personnels, qui peuvent être comprises comme des formes modernisées de valeurs catholiques. Si cette hypothèse est correcte, cela signifie que lors des différentes retraductions de la notion de compétence, ladite notion a pris des significations différentes. Dans le cadre d'une

nouvelle économie postfordiste, la notion de compétence a été conçue comme catégorie propre à penser et légitimer la recherche d'une main-d'œuvre flexible, polyvalente et proactive sur un marché concurrentiel. Dans le réseau libre, elle est devenue un dispositif d'actualisation des nouvelles valeurs catholiques. A l'inverse, dans le réseau de la Communauté, dont on a souligné la tradition bureaucratique, les valeurs centrales d'égalité, d'univocité, mais aussi de neutralité, et de transmission « neutre » de connaissances, ne se sont pas accommodées facilement du flou introduit par la notion de compétence. La (supposée) rupture avec la transmission des connaissances et la valorisation du principe selon lequel les connaissances doivent être appropriées dans leur usage, heurtent la représentation des connaissances comme ressources « neutres » sur le plan idéologique. La compétence est alors conçue comme une forme de menace pesant sur les savoirs et leur transmission. »

L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux

Claude LESSARD, Philippe MEIRIEU (Éds),

Éditions De Boeck 2008

1^{ère} édition aux Presses de l'Université de Laval, janvier 2005

Cet ouvrage reprend les communications faites par des chercheurs et professeurs d'université au colloque Jacques Cartier, Symposium « L'obligation de résultats en éducation » des 3 au 6 octobre 2000. Plus de huit ans, cela paraît loin et, cependant, ces communications ne pas trop datées (en dehors de ce qui concerne les quelques propos relatifs aux socles de compétence).

Les analyses contenues dans cet ouvrage peuvent être utiles en cette année scolaire où il est de plus en plus question d'« évaluation par les résultats » ou d'« obligation de résultat »

Il y a 17 communications différentes (en plus de l'introduction de l'ouvrage et de la synthèse des travaux) prenant des angles de vues

différents, parfois un peu provocateur (comme par exemple la communication intitulée « *Les enjeux de l'obligation de résultats en éducation au regard du défaut de performances des enseignants* »).

Les Communications de Philippe MEIRIEU (*L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale*) et de Philippe PERRENOUD (*Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant*) s'opposent sur certains points ; c'est enrichissant pour le lecteur comme cela a dû l'être pour les participants au symposium. Lecteur, j'ai eu un grand intérêt aux communications fort accessibles de Philippe MEIRIEU, Philippe PERRENOUD, Mireille CIFALI (*L'envers et l'endroit d'un « obligation de résultats »*) qui évoque notamment le droit pour l'enfant d'être un enfant, Yves LENOIR (*Pour une éthique de l'évaluation de résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ?*), Clermont GAUTHIER (*Les enjeux de l'obligation de résultats en éducation au regard du défaut de performances des enseignants*) et les conclusions de synthèse de Claude LESSART.

En exemple, ce qu'évoque Philippe PERRENOUD à propos de l'autonomie nous fait dire que le chemin va être long avant de faire coïncider en Communauté française de Belgique le désir d'autonomie de certaines directions et les conditions souhaitables de mise en œuvre : « *S'intéresser au travail des enseignants n'est donc pas ici une façon de leur faire « porter le chapeau ». Ils sont formés, nommés, encadrés, soutenus, contrôlés et évalués par d'autres personnels. Et leur travail s'inscrit dans un système et une organisation dont ils ne sont pas seuls comptables, quand bien même la tendance à l'autonomie des établissements et la création des cycles d'apprentissage pluriannuels leur donne davantage de prise et donc de responsabilité quant à la détermination des contenus et de l'organisation du travail.* »

Yves LENOIR met en évidence les enjeux de société des compétences, notamment des compétences sociales qui semblent devenir plus importantes que les compétences cognitives. Il se réfère aux propos de DURKHEIM qu'il oppose aux propos de CONDORCET et de GRAMSCI. Il analyse l'école

dans une société néolibérale mondialisée. « *La question de l'obligation de résultat en éducation, qui procède de cette culture commerciale, s'inscrit pleinement, à notre avis, dans la logique néolibérale. Elle n'est pas sans soulever une multitude de questions hautement préoccupantes, dont la question éthique qui fait aujourd'hui l'objet de plus en plus d'attention. (...) Adopter l'angle de l'éthique pour questionner l'obligation de résultat en éducation a cet avantage de permettre une prise de distance face à ces soi-disant évidences et orientation présentées comme inévitables, indispensables, obligatoires même, du fait qu'elle scrute les valeurs qui orientent les conduites d'un point de vue éthique, la perversité d'un tel discours et ses effets débilissants, aliénants, sur les êtres humains.* » Il s'interroge avant d'évoquer le « *Meilleur des Mondes* » d'HUXLEY : « *la société dans laquelle nous vivons repose-t-elle sur une éthique acceptable ? Et si non, si le système éducatif instauré perd sa légitimité parce qu'il devient immoral, parce qu'il nie les dimensions humaines et sociale fondamentales dans tout processus éducatif, de formation d'êtres humains et leur caractère émancipateur imprescriptible, n'est-on pas en droit, comme le comme le mentionnait THOREAU au siècle dernier de penser à la désobéissance civile ?* »

Pour un syndicaliste, ce que Philippe PERRENOUD écrit sur les enseignants est particulièrement important. Citons cet extrait : « *Si, sur la question de savoir à quoi les enseignants et les institutions éducatives sont obligés, les divergences se creusent entre professionnels et usagers, il faut s'attendre à des tensions croissantes, qui auront de multiples répercussions négatives. Il importe donc, sans tomber dans des dispositifs absurdes, de cesser d'esquiver le problème.*

Si je me limite ici aux enseignants, ce n'est pas pour signifier qu'ils sont les seuls ou même les premiers responsables. Certes, les apprentissages se construisent dans le face à face pédagogique, dont la responsabilité première revient aux enseignants. Des enseignants faiblement engagés et peu efficaces peuvent neutraliser les meilleurs programmes, les moyens d'enseignement et les équipements les mieux conçus, les effectifs les plus bas du monde. Mais le contraire est

LE SEL ET LA PLUME

Des livres rédigés par des affiliés

vrai : les enseignants les plus investis dans leur tâche et les plus efficaces ne peuvent faire de miracle s'ils doivent subir des programmes aberrants, une organisation irrationnelle du cursus et des horaires, des conditions de travail inadéquates. »

Corps au travail

Gilles GOURC,

Presse du Phare, novembre 2008

Petit livre qui évoque le corps des travailleurs dans un atelier, la réduction au corps utile. Partant du corps mutilé par un accident du travail, l'auteur, menuisier et militant de la CNT (confédération nationale des travailleurs — confédération anarchiste) évoque toutes les contraintes physiques du travail, ce qui se dit en formation, le fait de devenir machine soi-même, la division que certains travailleurs voient entre « ceux qui travaillent vraiment » et les « planqués »...

Le post scriptum ne manque pas d'intérêt non plus, « *De la discipline au contrôle, le corps totalitaire* » : « *Aux classiques injonctions patronales concernant la production succèdent maintenant les injonctions de la reproduction du capital corps. Je ne dois pas fumer, pas boire, pas manger gras, pas manger entre les repas, faire du sport, etc. Dépossédés de notre corps par sa marchandisation, nous voilà devenus, par un curieux tour de passe-passe, hautement responsable moralement de son entretien et de son optimisation. Ainsi, dans une ultime dépossession, tous les pouvoirs se lient pour parler de 'mon corps'.* »

Écoles : notre affaire à tous

Jacques LIESENBORGHES

Éditions Couleur livres 2008

Notre complice a réuni 40 textes qu'il a écrits (et publiés pour la plupart dans des journaux) de 1982 à 2008. Dans une note introductive, Jacques LIESENBORGHES rappelle son parcours de profs de lettre classique, de directeur à 29 ans d'un collège réputé, puis à nouveau de prof dans une école professionnelle [Ndlr : que certains qualifiaient d'école de la dernière chance], son élection comme parlementaire et son travail d'opposition dans les années quatre-vingt pour « clôturer » une vie professionnelle comme formateur d'instituteur/institutrice. Ainsi, on sait d'où il écrit selon l'époque du texte. Chaque texte est source de réflexion sur l'exercice du métier et sont regroupés par chapitres :

1. Le premier des métiers ?
2. Quelles pratiques ?
3. Citoyenneté, le goût des autres
4. Gare aux « lois » du marché scolaire !
5. Sus aux inégalités !
6. Donner du sens ?

La postface est de Philippe MEIRIEU qui plaide en faveur des militants pédagogiques. Il rappelle que « *Jacques LIESENBORGHES refuse de s'inféoder à l'idéologie dominante qui fait de la concurrence acharnée le seul moyen d'obtenir, dans tous les domaines, des profs et de la qualité (...) il ne sombre pas dans un catastrophisme complaisant mais cherche toujours à imaginer d'où peut bien venir un sursaut et comment on peut y contribuer (...) pour transformer le monde, Jacques LIESENBORGHES nous donne quelques clés.* »

Itinéraire d'un travailleur sicilien

Xavier VANANDRUEL et Calogero FALCO

Presse du Phare, novembre 2008

Disponible chez certains libraires et sur info@mayak.be

Voyage au village familial d'un ouvrier d'une école qui invite un enseignant à l'y accompagner. Tout au long des visites en Sicile, retour

vers des souvenirs... avec des précisions historiques, allers-retours de son itinéraire d'ouvrier en Belgique, dans la métallurgie dans les environs de Liège, son entrée au service d'une communauté religieuse qui avait une école, la séparation de l'école et de la communauté, son travail, les relations de service... passant de l'un à l'autre dans un style léger qui ne manque pas de poésie.

*Lire Jean MESLIER,
curé et athée révolutionnaire*

Serge DERUETTE

Préface de Roland DESNÉ

Editions Aden, mai 2008

L'histoire des idées a plusieurs vertus, parmi lesquelles celle de nous permettre de découvrir ou d'explorer un passé pluriel et celle de retrouver les chemins parfois tortueux qu'empruntent les concepts et les théories qu'à la suite de nos aînés nous travaillons pour éclairer notre temps. Serge DERUETTE, professeur de philosophie politique à l'Université de Mons et aux Fucam ainsi qu'à la Haute école Francisco Ferrer, nous rend ce service d'exhumer une pensée forte, longtemps déformée ou placée sous le boisseau : celle de Jean MESLIER, curé de profession et auteur, au temps improbable du début du 18^e siècle, d'un «*Mémoire des pensées et des sentiments de J... M...*» critique de son époque qui articule une conception athée, matérialiste, communiste et révolutionnaire. Surtout, Serge DERUETTE ne se contente pas de produire une introduction à cette œuvre : il la met directement à notre disposition en publiant de larges extraits de ce *Mémoire* volumineux. Il indique ainsi implicitement quelle est la meilleure relation à une œuvre : s'en saisir, la lire, l'explorer et il fait modestement glisser le commentateur et l'analyste derrière l'auteur. C'est suffisamment rare pour être salué, d'autant que son geste n'ôte rien à la qualité de son étude. Le *Mémoire* de MESLIER a certes été publié en 1970 par Roland DESNÉ chez Anthropos mais cette édition est épuisée. D'autres éditions ont été soumises aux aléas d'un manuscrit qui a été, au

cours des siècles qui séparent son écriture d'aujourd'hui, parfois largement déformé. Le moindre de ceux qui ont fait la réputation de MESLIER en dissimulant la radicalité de sa pensée n'est pas Voltaire. Le penseur anticatholique mais déiste a tout fait pour éradiquer l'athéisme de MESLIER afin d'utiliser ses propos pour ses propres thèses.

Curé de campagne par profession, MESLIER aura toute sa vie durant de trop nombreuses occasions d'être confronté à la logique et aux actes des puissants, indissolublement intriqués à la religion. Il cherche à travers son *Mémoire* les causes et les raisons de la tyrannie. Cela le conduit à une critique radicale des structures de la féodalité et de la monarchie absolue. Mais, au-delà de ce que produira le Siècle des Lumières, le travail de réflexion de MESLIER le conduit à une pensée du monde sans aucun élément divin, un athéisme qui est condition de possibilité de la libération des masses populaires et à un matérialisme pour lequel la nature et le monde sont «*libres de toutes contraintes extérieures à celles de la matière*» (page 33). Un monde d'êtres humains, en somme, fait par les hommes et qui peut, qui doit être transformé par eux.

Des esprits vertueux se sont déclarés choqués de ce qu'il était resté curé toute sa vie, rédigeant son *Mémoire* dans l'ombre afin qu'il ne soit publié qu'après sa mort. C'est oublier, primo, qu'il fallait bien subvenir à l'existence et qu'en ce temps les emplois ecclésiastiques en valaient d'autres ; secundo, que le rôle social du curé lui permettait de rester près du peuple et de soutenir les gens de son village. Enfin, c'est oublier que pareille publication valait à coup sûr la mort après des tortures que l'on préfère ne pas imaginer. Lorsqu'on voit aujourd'hui comme le «*politiquement correct*» à l'abri de tout danger, intellectuel ou physique, se porte bien, on se dit que les esprits vertueux devraient balayer leur seuil de porte... Ce n'est pas un plaisir pervers de lire un curé athée ou le goût du sensationnalisme qui doit motiver la lecture. MESLIER est curé par nécessité et athée révolutionnaire par conviction.

S'il vous arrive d'avoir des doutes lorsqu'on vous dit que le long passé de l'Europe n'est pétri que de culture judéo-chrétienne, lisez Serge DERUETTE et Jean MESLIER.

Le Sel et la plume

SYLVIE KWASCHIN

JOAN LISMONT

Secrétaires et délégués régionaux SETCa - SEL

Régionale	Secrétaires SETCa	Délégués régionaux SEL
Bruxelles	<p>Yves DUPUIS (supérieur & prom soc) 02/519.72.19 YDupuis@setca-fgtb.be</p> <p>Roland SPEECKAERT (obligatoire) 02/519.72.78 RSpeeckaert@setca-fgtb.be</p> <p>Pl. Rouppe 3, 1000 Bruxelles Secrét. : Nadège EQUETER 02/519.72.82 Administration (affiliations, cotisations) 02/519.72.75</p> <p>Permanences du SEL – BXL Tél. : 02/519.72.64 et/ou 0473/53.94.29</p> <p>☛ Permanences juridiques et sociales (MC. Pirenne & F. Gruloos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lundi - de 09h30 à 12h30 • Mardi - de 13h00 à 16h00 • Jeudi - de 11h à 15h • Vendredi - de 15h00 à 17h00 <p>☛ Permanence spéciale pour les DS et élus CE/CPPT/ICL (F. Gruloos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mercredi - de 14h00 à 17h00 <p>☛ Permanence Hautes écoles et Promotion soc. (S. Kwaschin)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lundi - de 15h30 à 18h30 (au 0473/53.94.29) 	<p>Marie-Claire PIRENNE 0473/53.94.29 aux heures de permanence 02/519.72.64 MCPirenne@setca-fgtb.be fax : 02/519.72.29 (mentionner « SEL »)</p> <p>Délégués régionaux adjoints</p> <p>Anne-Marie GAUTIER 02/347.20.54 (fondamental)</p> <p>Édouard GÉRARD 02/521.36.73 (technique, professionnel, D+)</p> <p>Françoise GRULOOS 02.519.72.64 (techn., prof.) FGruloos@setca-fgtb.be</p> <p>Michel HORENBEEK 02/673.25.03 mhorenbeek@swing.be fax : 02/675.51.29</p> <p>Joseph SAMRAY 068/55.23.40 (Assistance aux délégués)</p>
Brabant wallon	<p>Jean-Richard DEGROOTE 067/21.67.13</p> <p>Guy CHANDELON Rue de l'Évêché, 11, 1400 Nivelles Conseils juridiques : Nathalie Lison</p>	<p>Roger GODDIN 010/61.65.92</p> <p>Hedwige DOBROLOWICZ : UCL-LLN 010/47.28.28</p>
Charleroi	<p>Alain WÉRY 071/20.82.76 Quai de Brabant 9, 6000 Charleroi Service juridique 071/20.82.66</p> <p>Permanences : 071/20.82.73 mercredi - de 14h à 17h. vendredi - de 9h à 12h.</p>	<p>Anne-Marie FONTAINE 071/36.94.37 AFontaine@setca-fgtb.be</p> <p>Marie-Isabelle WAUTERS (fond.) 0497/16.00.10</p> <p>Délégués régionaux adjoints</p> <p>Carine BOURDAUDUC 067/21.67.64</p> <p>Jean-Paul D'HAeyer (alternance) 0485/72 41.58</p> <p>Frédéric HENRY (dispo, réaffec.) 0478/65.45.52</p> <p>Hervé CAUPAIN (spécialisé) 0476/59.03.32</p>
La Louvière Centre	<p>Philippe BERTLEFF 064/23.66.10 Pl. Communale 15, 7100 La Louvière Conseils juridiques : Patricia Bultot</p>	<p>Denis CAUDRON 064/44.51.63</p>
Liège Huy - Waremme	<p>José LEKEU & Sandra DELHAYE 04/221.95.11 Place St-Paul 9-11, 4000 Liège</p>	<p>Vincent DELVAUX 04/275 79 95 dél. adjoint : Morad TAMIR 04/247 01 13</p>
Arlon- Luxembourg	<p>Christian GENTGEN 063/23.00.30 Rue des Martyrs 82, 6700 Arlon</p>	<p>Martial Poos 0497/61.93.50</p>
Mons - Borinage	<p>Marc BRICHAUX 065/40.37.37 Rue Chisaire 34, 7000 Mons</p>	<p>Véronique DELHAYE v.delhaye@skynet.be 065/51.01.46</p>
Namur	<p>Luc GILTAY 081/64.99.80 Rue Dewez, 40-42, 5000 Namur Conseils juridiques : Nicole Badoux</p>	<p>Yves-Marie FRIPPIAT 071/40.30.46</p>
Verviers & Com. germ.	<p>Jean-Pierre PEUTAT 087/39.30.00 Pont-aux-Lions 23, 4800 Verviers</p>	<p>Comm. franç : Guy GERKENS 087/31.41.22 dél. adjoint Jean-Marie BORCY 087/22.30.34</p>
Wallonie Picarde	<p>Catherine BoËL 069/89.06.56 Rue Roc Saint-Nicaise 4-6 7500 Tournai Rue du Val 6, 7700 Mouscron 056/56.11.60</p>	

Responsables fédéraux

Responsables fédéraux du SETCa

Rue Haute 42, 1000 Bruxelles
tél. : 02/512.52.50
fax : 02/511.05.08

Erwin De Deyn, président fédéral
Myriam Delmée, vice-présidente
Christian Masai,
secrétaire fédéral du non marchand

Bureau Exécutif du SEL

Rue Haute 42, 1000 Bruxelles
tél : 02/513.60.13 fax : 02/513.70.13
www.sel-setca.org

Joan Lismont, président
Sylvie Kwaschin, vice-présidente
Bernard De Commer, permanent communautaire
Marie-Paule Brixhe, Hervé Caupain, Jean-Paul D'Haeyer,
Françoise Gruloos, Michel Horenbeek

JLismont@setca-fgtb.be
SKwaschin@setca-fgtb.be
BDecommer@setca-fgtb.be